

# Die Beschreibung professioneller Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften in schulischen Praxisphasen

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie  
(Dr. phil.)

vorgelegt am Fachbereich 01 Humanwissenschaften  
an der Universität Kassel  
von Franz Klingebiel

Kassel im September 2022

Mitglieder der Promotionskommission:

Erstgutachter:	Prof. Dr. Hans Peter Kuhn
Zweitgutachter:	Prof. Dr. Martin Hänze
Drittgutachterin:	Prof. Dr. Nina Jude
	Prof. Dr. Natalie Fischer
	Prof. Dr. Dorit Bosse

Disputationstermin: 21.04.2023

Dieser Dissertationsschrift ist folgende DOI zugeordnet:

<https://doi.org/10.17170/kobra-202307198395>

## Danksagung

Dass ich da stehe, wo ich bin, verdanke ich Dir – meiner lieben Frau Franzi. Dein Lächeln, Deine Stärke, Deine Tränen und Deine Wärme sind sanfte Grüße des Schöpfers und machen mein Leben reich. Unsere vier Kinder Pauline, Jakob, Aaron und Lotta sind das größte Geschenk in unserem Leben. Ich danke Pauline für jeden Widerspruch. Ich danke Jakob für seinen Wissensdurst und unendlich viele Fragen. Ich danke Aaron für jede verbissene Konsequenz die Welt besser zu machen. Ich danke Lotta für ihr ansteckendes und unbeschwertes Lachen. Ich liebe Euch!

Ich danke meinem Betreuer und Chef Hans Peter Kuhn: Er bringt mir großes Vertrauen entgegen und bietet mir unglaubliche Freiheit meine Arbeit zu tun und meine Promotion abzuschließen. Er bietet mir den Raum mich zu entwickeln und meinen Weg zu finden und zu gehen. Meinem Ko-Betreuer Martin Hänze danke ich für schonungslose Ehrlichkeit und einen wichtigen Arschtritt.

In einer der ersten Teamsitzungen im Projekt PISA 2015 am DIPF in Frankfurt 2011, wurden die inhaltlichen Module auf die verschiedenen Mitarbeitenden verteilt. Damals, schüchtern und unbedarft, blieb für mich das Modul 1 „Teacher Qualification and Professional Knowledge“ übrig. Eine wichtige Vorentscheidung für mein weiteres wissenschaftliches Leben, die ich damals nicht durchschaute. Ich danke meinem damaligen Chef Eckhard Klieme für eine Menge Vorschussvertrauen. Nachdem ich mein erstes unsortiertes Konzept zu Papier gebracht hatte, kommentierte Nina Jude es mit den Worten: „Ja, so sah meine Diss am Anfang auch aus!“. Vielen Dank für die Ermutigung Nina, Susanne, Ingrid, Sonja, Svenja, Tamara, Nina R. und vielen anderen Kolleg\*innen am DIPF.

Im Projekt zur Evaluation des Praxissemesters an der Universität Kassel habe ich seit 2015 mehr und mehr gelernt, Leitungsverantwortung zu übernehmen und das Projekt schließlich zu koordinieren. Ich danke den Projektleitern Hans Peter Kuhn, Martin Hänze und Frank Lipowsky dafür, mir den Rücken freigehalten zu haben und Vici, Anne, Veronika, Kristin und Marius danke ich für ein großartiges Team. Seit 2021 bin ich nun in der Arbeitsgruppe Empirischen Bildungsforschung mit Gastspielen in verschiedenen Projekten des Referats für Schulpraktische Studien. Hier haben sich meine Perspektiven erweitert und ich danke Catrin, Theresa und Anne für eine wunderbare Zusammenarbeit.

„Psycho-Lunch II“ heißt die Messenger-Gruppe, die uns regelmäßig zum Mittagessen in die Mensa zusammenruft. Hier habe ich so manches tiefe, kontroverse und erhellende Gespräch geführt, das mich in vielen Themen mehr beeinflusst hat als gedacht. Dafür danke ich Lise, Veronika und Martin für ihr Vertrauen, ihren Widerspruch und die Offenheit für einen Nicht-Psycho.

Ich möchte behaupten, alle, die promovieren kennen die Niedergeschlagenheit, die sich manchmal mit Blick auf den Berg an Arbeit, der noch zu bewältigen ist, einstellt. In dieser Zeit habe ich manchmal am Bett der Kinder zur Schlafenszeit das folgende Lied mit allen Strophen gesungen. Das Lied hat mir nicht nur Trost gespendet, sondern es hat mir auch das, was im Leben wichtig ist, wieder ins Bewusstsein gehoben.

## ***Der Mond ist aufgegangen***

*Matthias Claudius, 1740-1815*

Der Mond ist aufgegangen, die goldnen Sternlein prangen  
am Himmel hell und klar;  
der Wald steht schwarz und schweiget, und aus den Wiesen steigt  
der weiße Nebel wunderbar.

Wie ist die Welt so stille und in der Dämmerung Hülle  
so traulich und so hold  
als eine stille Kammer, wo ihr des Tages Jammer  
verschlafen und vergessen sollt.

Seht ihr den Mond dort stehen? Er ist nur halb zu sehen  
und ist doch rund und schön.  
So sind wohl manche Sachen, die wir getrost belachen,  
weil unsre Augen sie nicht sehn.

Wir stolze Menschenkinder sind eitel arme Sünder  
und wissen gar nicht viel;  
wir spinnen Luftgespinste und suchen viele Künste  
und kommen weiter von dem Ziel.

Gott, lass dein Heil uns schauen, auf nichts Vergänglich's bauen,  
nicht Eitelkeit uns freun;  
laß uns einfältig werden und vor dir hier auf Erden  
wie Kinder fromm und fröhlich sein.

Wollst endlich sonder Grämen aus dieser Welt uns nehmen  
durch einen sanften Tod;  
und wenn du uns genommen, lass uns in Himmel kommen,  
du unser Herr und unser Gott.

So legt euch denn, ihr Brüder, in Gottes Namen nieder;  
kalt ist der Abendhauch.  
Verschon uns, Gott, mit Strafen und lass uns ruhig schlafen  
und unsern kranken Nachbarn auch.

## Zusammenfassung

Die Dissertation untersucht die subjektive Beschreibung professioneller Handlungskompetenz von (angehenden) Lehrkräften in schulischen Praxisphasen und ist in vier Teilkapitel gegliedert.

Der **theoretische Rahmen** bildet den ersten Teil der Arbeit und befasst sich mit der Frage, was die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften ist, wie sie erfasst werden kann und welche theoretische Einordnung vorzunehmen ist. Drei Abschnitte geben Aufschluss über das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, deren Messung und die Anbahnung professioneller Handlungskompetenzen in schulischen Praxisphasen.

Der zentrale theoretische Anknüpfungspunkt der Arbeit ist das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006). Darin werden die vier Bereiche (1) Professionswissen, (2) Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, (3) motivationale Orientierungen und (4) selbstregulative Fähigkeiten unterschieden, die in der Folge weiter ausdifferenziert werden. Im Bereich der Überzeugungen ist der Begriff der subjektiven Theorien zentral. Hier werden die subjektiven Kompetenzbeschreibungen, die der Gegenstand dieser Arbeit sind, theoretisch verortet. Im Abschnitt zur Messung professioneller Handlungskompetenzen liegt der Fokus auf den verschiedenen Arten und Implikationen der Erfassung aus Selbst- und Fremdperspektive. Schulische Praxisphasen gelten als zentrale Lerngelegenheit zur Anbahnung professioneller Handlungskompetenz. Sie werden im letzten Abschnitt theoretisch und normativ beschrieben und das Entwicklungspotenzial wird empirisch ausgebreitet (insbesondere der Modellversuch Praxissemester in Hessen).

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden drei **übergreifende Fragestellungen** formuliert, die das Thema der Arbeit aufschließen: (1) Welche Merkmale der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften können erfasst werden und wie sind diese zu systematisieren? (2) Welche Bedeutung haben schulische Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung und deren Ausgestaltung für die (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden? (3) Welches Potenzial liegt in der Kompetenzbeschreibung aus Selbst- und Fremdperspektive im Rahmen schulischer Praxisphasen?

Im Anschluss folgen die **vier Einzelbeiträge**, die den Kern dieser kumulativen Dissertationsschrift bilden. (1) Klingebiel und Klieme (2016) erarbeiten aufgrund eines internationalen Reviews ein framework zur systematischen Einordnung von relevanten Facetten, um Lehrkräfte und deren Einfluss auf den Lernprozess von Schüler\*innen zu beschreiben. (2) Ulrich et al. (2020) tragen in einem Review die Wirkungen von schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium zusammen und thematisieren vor allem positive Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung. (3) Klingebiel et al. (2020) zeigen in einer empirischen Studie den Verlauf der Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen schulischen Praxisphasen und darüber hinaus. (4) Klingebiel, Schulz et al. (2023) stellen ein Instrument zur Kompetenzbeschreibung Lehramtsstudierender in schulischen Praxisphasen aus Selbst- und Fremdperspektive (KKE) dar und erläutern seine Reliabilität, Messinvarianz und Validität.

Die abschließende **Gesamtdiskussion** ist an den übergreifenden Fragestellungen orientiert, die anhand der vier Einzelbeiträge beantwortet werden. Es wird die Frage zur theoretischen Einordnung von Kompetenzen aus Selbst- und Fremdperspektive diskutiert und – vor diesem Hintergrund – der Zusammenhang zwischen Erhebungsart und -inhalt. Abschließend steht das Validitätsproblem subjektiver Kompetenzbeschreibung im Zentrum der Auseinandersetzung.

Im **Anhang** findet sich der Beitrag von Klingebiel, Böhnert et al. (2023), der detailliert über das Evaluationsprojekt des Modellversuchs *Praxissemester* Aufschluss gibt, das die Datengrundlage für drei der vier Einzelbeiträge bildet.

## Summary

This dissertation examines the subjective description of professional action competence of (prospective) teachers in school internships and is divided into four sections.

The **theoretical framework** is provided in the first section of the work. This section describes the professional action competence of teachers, how this competence can be collected, and which theoretical assignment is to be made. Three sub-sections provide information on the model of professional action competence of teachers, its measurement, and the emergence of professional action competence in school internships.

The central theoretical point of reference for this work is the model by Baumert and Kunter (2006) regarding professional action competence of teachers. This concept distinguishes the four areas of professional action competence: (1) professional knowledge, (2) beliefs, values, and goals, (3) motivational orientations, and (4) self-regulatory abilities. Each of these areas is further differentiated. Regarding beliefs, the concept of subjective theories is central. Here, the self-description of competence, which is the subject of this work, is theoretically assigned. The section on the measurement of professional action competencies addresses the different types of data collection and the implications of the measurement from the perspective of self and others. School internships are regarded as a central learning opportunity for the development of professional action competence of teachers. In the last section, school internships are described theoretically and normatively, and the development potential has been empirically described (in particular, the pilot project "Praxissemester" in Hesse).

In the second part of this work, three **overarching research questions** are formulated that open the topic of the dissertation: (1) which characteristics of teachers' professional action competence can be measured, and how are these to be systematized; (2) what is the significance of school internships in teacher education and their design for the (competence) development of students; and (3) what is the potential of describing competence from the perspective of self and others in the context of school internships?

This section is followed by the **four research papers** that form the core of this cumulative dissertation. (1) Based on an international review, Klingebiel and Klieme (2016) develop a framework for the systematic classification of relevant facets to describe teachers and their influence on students' learning. (2) In a review, Ulrich et al. (2020) summarize the effects of school internships in teacher education and describe positive effects on competence development. (3) In an empirical study Klingebiel et al. (2020) show the course of competence development in different school internship types and beyond. (4) Klingebiel, Schulz et al. (2023) present an instrument to describe the competencies of student teachers in school internships from the perspectives of self and others (KKE) and describe the instrument's reliability, measurement invariance, and validity.

The concluding **discussion** addresses the overarching research questions in the context of the four research papers. The question of the theoretical assignment of teachers' professional action competencies from the perspective of self and others is discussed, and from this angle, the connection between survey type and content is discussed. Finally, the validity problem posed by the self-description of competence is discussed.

The **appendix** contains the research paper by Klingebiel, Böhnert et al. (2023), which provides detailed information about the evaluation of the pilot project *Praxissemester*, which forms the basis for three of the four research papers included in this dissertation.

# Inhalt

Danksagung .....	3
Zusammenfassung.....	5
Summary .....	6
Inhalt.....	7
1. Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit .....	8
1.1. Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften.....	10
1.2. Die Messung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften .....	13
1.3. Die Anbahnung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften .....	17
2. Übergreifende Fragestellungen.....	20
3. Einzelbeiträge der Arbeit.....	22
3.1. Beitrag #1: Teacher Qualification and Professional Knowledge .....	22
3.2. Beitrag #2: Review zur Wirkung des Praxissemesters.....	45
3.3. Beitrag #3: Kompetenzentwicklung in schulischen Praxisphasen.....	112
3.4. Beitrag #4: Kompetenzselbst- und -fremdeinschätzungen.....	142
4. Gesamtdiskussion.....	173
4.1. Welche Merkmale der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften können erfasst werden und wie sind diese zu systematisieren? .....	173
4.2. Welche Bedeutung haben schulische Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung und deren Ausgestaltung für die (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden?.....	176
4.3. Welches Potenzial liegt in der Kompetenzbeschreibung aus Selbst- und Fremdperspektive im Rahmen schulischer Praxisphasen?.....	179
4.4. Offene Fragen und Limitationen der Arbeit.....	181
Literaturverzeichnis.....	184
Abbildungsverzeichnis.....	189
Anhang: Beitrag zur Beschreibung der Evaluation des Praxissemesters in Hessen.....	190

# 1. Einleitung und theoretischer Rahmen der Arbeit

Die Kernfrage empirischer Bildungsforschung mit all ihren Ausdifferenzierungen ist die Frage nach dem Einsatz, der zu erbringen ist, um erfolgreiche Lernprozesse zu initiieren. Diese Frage lässt sich auf alle Ebenen und alle Situationen beziehen, in denen ein gerichteter Bildungsauftrag umgesetzt werden soll.

Heruntergebrochen auf das schulische Lernen sind insbesondere die Lehrkräfte und ihre Aus- und Weiterbildung der zentrale Einsatz, der von politisch Entscheidenden sowie Verantwortlichen für die Ausbildung zu gestalten ist. Die banale – wie berechtigte – Hoffnung dabei ist, dass gut ausgebildete Lehrkräfte zu einem höheren Lernerfolg der Schüler\*innen führen. Diesen Zusammenhang zwischen Einsatz und Erfolg – also Input zu Output – postulieren alle Formen von Prozessmodellen. Die entscheidende Frage ist: Was bedeutet in diesem Zusammenhang eine *gute Ausbildung* und ein *höherer Lernerfolg*?

Um den Gegenstand dieser Arbeit zu beschreiben, muss der fokussierte Ausschnitt auf den Lernprozess noch vergrößert werden. Im Zentrum stehen die angehenden Lehrkräfte und ihre professionelle Entwicklung in schulischen Praxisphasen während der universitären Ausbildung. Neben den individuellen Voraussetzungen kann insofern das System der schulpraktischen Ausbildung und seiner Ausgestaltung als systemischer Input im Rahmen dieses Lernprozesses beschrieben werden. Der Output in diesem Ausschnitt des Lernprozesses ist die professionelle Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte.

Der erste Teil dieser Arbeit ist entsprechend auf die Frage gerichtet, was die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften eigentlich ist, wie sie erfasst werden kann und welche theoretische Einordnung vorzunehmen ist. Zudem wird die schulische Praxisphase als zentrale Lerngelegenheit zur Anbahnung professioneller Handlungskompetenz theoretisch und normativ beschrieben und das Entwicklungspotenzial in einer solchen wird empirisch ausgebreitet. Als zentrale Lerngelegenheit wird hier das Praxissemester in Hessen und dessen Evaluation dargestellt (umfangreich bei Klingebiel, Böhnert et al., 2023, im Anhang dieser Arbeit). In diesem groß angelegten, vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst finanzierten Evaluationsprojekt wurde die modellhafte Einführung des Praxissemesters an verschiedenen Universitäten und verschiedenen Lehramtsstudiengängen in Hessen begleitet. Drei der vier Beiträge sind in diesem Projektzusammenhang entstanden, wobei Daten aus diesem Projekt genutzt wurden.

Im zweiten Teil dieser Arbeit werden drei übergreifende Fragestellungen formuliert, die das Thema der Arbeit aufschließen. Diese Fragestellungen sollen – abstrahiert von den Einzelbeiträgen – Orientierung bieten und durch die Arbeit führen. Die Ergebnisse werden anhand dieser Fragestellungen diskutiert.

Die vier Einzelbeiträge dieser Arbeit, die die Erkenntnisse zu den Fragestellungen liefern, werden im dritten Teil in der veröffentlichten Verlagsversion dargestellt.

Im vierten Teil der Arbeit greift die Gesamtdiskussion die Fragestellungen wieder auf und diskutiert diese vor dem Hintergrund der Einzelbeiträge.

## **Kompetenzbegriff**

Begriffsgeschichtlich führt Roth (1971) das Konzept der Kompetenz in die empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland als grundlegende menschliche Fähigkeit ein. In seinem kritischen Band zur Leistungsmessung definiert Weinert (2001) Kompetenz als die „bei Individuen verfügbaren oder durch



sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2001, S. 27)

Dezhgahi (2021) trägt in seiner Dissertationsschrift die Ideengeschichte der verschiedenen Kompetenzbegriffe zusammen und unterscheidet insbesondere den kognitionstheoretischen vom handlungstheoretischen Ansatz. Die Differenz zwischen den beiden Ansätzen lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Ein zentraler Unterschied besteht im Umgang mit der Unterscheidung von Kompetenz und Performanz. Während mit Kompetenz die „potenziellen“ Fähigkeiten einer Person beschrieben werden, wird mit Performanz das tatsächlich gezeigte Handeln abgebildet. Performanz ist insofern subjektiv und von situativen Gegebenheiten abhängig. Vertreter\*innen des kognitionstheoretischen Ansatzes verstehen die Performanz (z. B. in Leistungstests) als Ausdruck der Kompetenz und treffen hier die pragmatische Entscheidung der Gleichsetzung von Kompetenz und Performanz (Dezhgahi, 2021, S. 152; Klieme & Hartig, 2007). Vertreter\*innen des handlungstheoretischen Ansatzes gehen davon aus, dass (1) Kompetenz subjektiv und nicht direkt beobachtbar ist und (2) Kompetenz nicht direkt aus der Performanz ableitbar ist, weil die Performanz neben der Kompetenz insbesondere auch durch situative Aspekte bestimmt wird (Erpenbeck, 2009, S. 18).

Ein zweiter Unterschied besteht in der Frage, inwiefern neben kognitiven Aspekten der Kompetenz auch motivationale und volitionale Aspekte treten. Aufbauend auf Weinert (2001) gehen Klieme und Hartig (2007, S. 18) in ihrem kognitionstheoretischen Verständnis davon aus, dass Kompetenz zunächst einmal nur kognitive Aspekte enthält. Sie greifen den Begriff *Handlungskompetenz* auf, der, dem gegenüber, die Verknüpfung der verschiedenen Aspekte beschreibt. Für die Vertreter\*innen des handlungstheoretischen Ansatzes sind – wegen des besonderen Fokus auf die Performanz – motivationale, volitionale und andere situative Aspekte untrennbar mit dem Kompetenzbegriff verbunden.

Ein dritter Unterschied besteht in der Frage wie (domänen-)spezifisch Kompetenz definiert wird. Im kognitionstheoretischen Ansatz liegt ein engeres, an eine Domäne gebundenes Verständnis vor. Die Breite dieser Domäne kann variieren. Entscheidend ist aber der „Kontextbezug und die Erlernbarkeit“ des Kompetenzaspekts (Klieme & Hartig, 2007, S. 18). Die Vertreter\*innen des handlungstheoretischen Kompetenzbegriffs verstehen Kompetenz als „subjektbezogenes Konstrukt“, das „selbstorganisiert gebildet“ wird (Dezhgahi, 2021, S. 153). Damit wird Kompetenz als bereichsunabhängig verstanden.

Im Rahmen dieser Arbeit soll der kognitionstheoretische Kompetenzbegriff erkenntnisleitend sein. Insbesondere die Formulierung des Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006) vertieft diesen Ansatz (siehe Abschnitt 1.1).

## 1.1. Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften

In ihrer Abhandlung legen Baumert und Kunter (2006) den Grundstein zur systematischen Beschreibung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum. In diesem Modell ist der Kompetenzbegriff – die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften – grundgelegt, der in dieser Arbeit erkenntnisleitend ist. Seither wird dieses Modell in der Forschung zu Lehrkräften und deren Ausbildung breit rezipiert (Baumert & Kunter, 2011) und wurde zudem um den Entwicklungsaspekt erweitert (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Nachfolgend wird dieses heuristische Modell beschrieben.

### ***Das Ordnungsprinzip nach Shulman***

Baumert und Kunter (2006) greifen in einer aufwendigen Analyse den Forschungsstand zu Standards in der Lehrkräfteausbildung und der Formulierung von Kompetenzmodellen auf. Dabei konstatieren sie, dass der Diskurs bis dahin vor allem im englischsprachigen Raum geführt wurde (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Shulman, 1987). Im deutschsprachigen Raum trugen vor allem die Expertisen von Terhart (2000) sowie Oser und Oelkers (2001) zur Debatte über Standards und Kompetenzmodelle bei. Diesen Arbeiten ist gemein, dass ein dahinter stehendes theoretisches Rahmenmodell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften fehlt (Baumert & Kunter, 2006, S. 479).

Im Zusammenhang mit verschiedenen Reformbemühungen in den USA setzte sich Shulman (1985; Shulman, 1986, 1987) mit Wissensarten von Lehrkräften und deren systematischer Beschreibung auseinander. Baumert und Kunter (2006) sprechen hier von der Topologie von Wissensdomänen und nutzen diese in ihrem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften. Die drei wichtigsten Wissensarten sind dabei das Fachwissen (subject-matter content knowledge) das fachdidaktische Wissen (pedagogical content knowledge) und das allgemeine pädagogische Wissen (general pedagogical knowledge). Insbesondere diese drei Wissensarten werden seither als Ordnungsprinzip verwendet und finden sich in vielen Beiträgen wieder (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Klingebiel & Klieme, 2016; Lipowsky, 2006).

Die weiteren Wissensdomänen sind das Wissen über das Fachcurriculum (curriculum knowledge), Organisationswissen (knowledge of educational context), das (psychologische) Wissen über die Lernenden (knowledge of learners) sowie bildungstheoretisches und -philosophisches Wissen (knowledge of educational ends) (Shulman, 1987, S. 8).

### ***Das heuristische Modell***

Aus der Zusammenschau der vorliegenden theoretischen und empirischen Arbeiten entwickeln Baumert und Kunter (2006) ihr Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Dieses ist in vier Bereiche bzw. Aspekte unterteilt, die in der Folge weiter ausdifferenziert werden.

- I. Professionswissen
- II. Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele
- III. Motivationale Orientierungen
- IV. Selbstregulative Fähigkeiten

Als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) wird das Professionswissen (I.) unter Zuhilfenahme der Wissensdomänen (hier: Kompetenzbereiche) von Shulman weiter ausdifferenziert. Es umfasst neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und dem pädagogisch-

psychologischen Wissen auch die Kompetenzbereiche des Organisations- und Beratungswissens. Unterhalb dieser Strukturierungsebene werden Kompetenzfacetten beschrieben. Hierzu greifen Baumert und Kunter (2006) wiederum auf die Forschungslage zurück, um die einzelnen Facetten differenziert zu erläutern bzw. die Differenzierung aus anderen Studien zu nutzen. In Abbildung 1 ist eine schematische Darstellung des Modells aus einer späteren Arbeit von Baumert und Kunter (2011) veranschaulicht, die insbesondere die Ausdifferenzierung des Professionswissens zeigt.

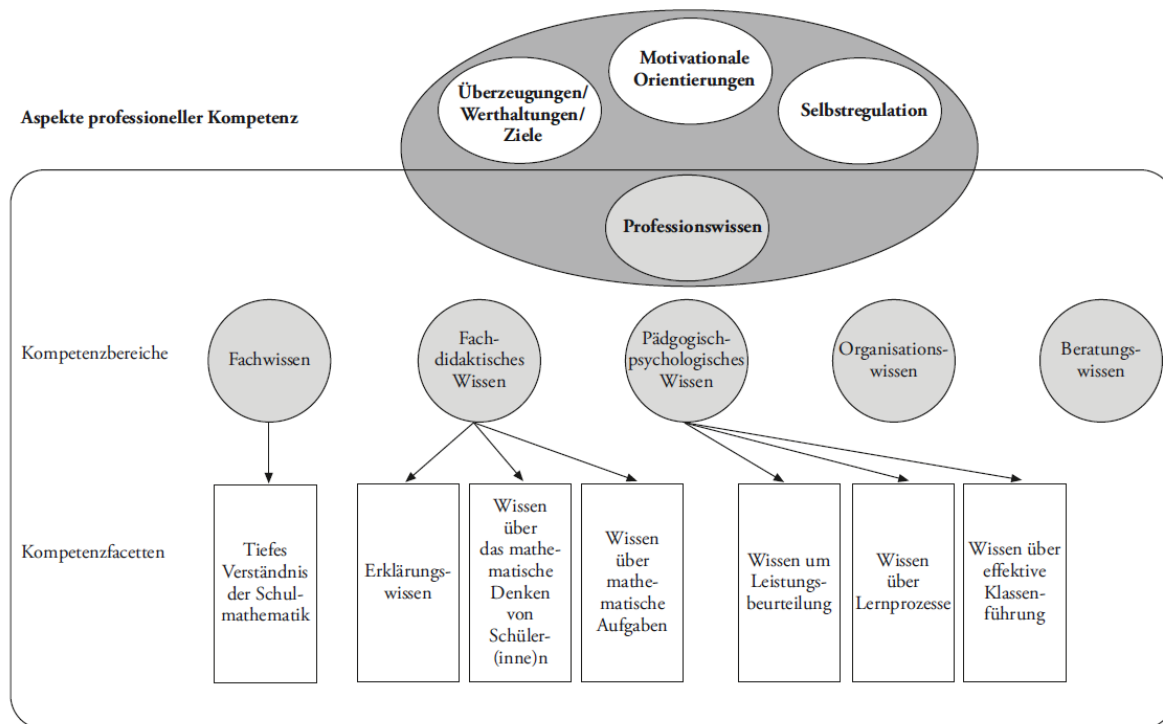


Abbildung 1: Aspekte professioneller Kompetenz aus Baumert und Kunter (2011, S. 32)

Der zweite Aspekt im Modell von Baumert und Kunter (2006) zielt auf Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele (II.) als Teil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften ab. Nach einem philosophischen Exkurs zur Unterscheidung von Wissen und Glauben unterscheiden sie in diesem Aspekt vier Bereiche: Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien und Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (Baumert & Kunter, 2006, S. 497). Anders als im Professionswissen müssen die Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele weder den Kriterien der argumentativen Rechtfertigung noch der Widerspruchsfreiheit genügen. Zentral ist hier vielmehr der Begriff der subjektiven Theorien. Diese bilden die Grundlage sowohl für epistemologische Überzeugungen zum Lehren und Lernen (z. B. konstruktivistische Unterrichtsgestaltung), die Werthaltungen (z. B. Fürsorge, Gerechtigkeit) als auch die Ziele (z. B. diskursive vs. instruktive Unterrichtsführung).

Die Aspekte der (III.) motivationalen Orientierungen und der (IV.) selbstregulativen Fähigkeiten werden von Baumert und Kunter (2006, S. 501) unter dem Begriff der „psychologische[n] Funktionsfähigkeit“ gemeinsam beschrieben, wobei diese beiden Aspekte nicht trennscharf sind. Hier werden die drei Bereiche unterschieden: Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus sowie Engagement und Distanzierungsfähigkeit von Lehrkräften.

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (und das verwandte Konstrukt der Kontrollüberzeugungen) besteht darin, davon überzeugt zu sein für die Erreichung eines definierten Ziels (auch bei Widerständen) ausreichend eigene Fähigkeiten zu haben (zentral hier: Bandura, 1997). Anders als bei Tschannen-

Moran et al. (1998) wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Baumert und Kunter (2006) nicht den motivationalen Orientierungen, sondern den selbstregulativen Fähigkeiten zugeordnet. Insbesondere die präventive Wirkung der Selbstwirksamkeitserwartung bei beruflichen Belastungen von Lehrkräften spreche dafür (Schmitz & Schwarzer, 2000). Allerdings ist diese Zuordnung nicht trennscharf und sie wird in einigen Beiträgen derselben Arbeitsgruppe aufgegeben (Kunter, 2011, S. 261; Kunter, Kleickmann et al., 2011, S. 61).

Im Sinne einer intrinsischen motivationalen Orientierung beschreiben (Baumert & Kunter, 2006, S. 503) den beruflichen Enthusiasmus als „mehr oder weniger instrumentell-strategisches Verhalten im Klassenzimmer [...], das der Sicherung der Schülermotivation dient“. In einer späteren Arbeit beschreiben Kunter, Frenzel et al. (2011) den Enthusiasmus von Lehrkräften als Personenmerkmal (intrinsische motivationale Orientierung) und unterscheiden verschiedene Facetten, die wiederum an die Topologie vom Shulman (1987) angelehnt sind: Enthusiasmus zu unterrichten und Enthusiasmus für das Unterrichtsfach.

Unter anderem ausgehend von den Arbeiten von Schaarschmidt und Fischer (1997) diskutieren Baumert und Kunter (2006) das Zusammenwirken von Berufsengagement und Distanzierungsfähigkeit. Klusmann et al. (2006) können zeigen, dass ein hohes Berufsengagement gepaart mit einer hohen Distanzierungsfähigkeit mit einer ganzen Reihe von positiven Effekten, wie der Berufszufriedenheit oder positiven Auswirkungen auf den Unterricht, einher gehen. Beide Eigenschaften bilden demnach eine persönliche Ressource, die der professionellen Selbstregulation zuzuordnen ist.

Die zentrale Stärke des aufgezeigten heuristischen Modells ist eine breite Beschreibung von Aspekten professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Diese bleiben hierbei nicht unverbunden nebeneinanderstehen. Vielmehr können damit Interdependenzen zwischen verschiedenen Facetten in eine Gesamtschau gebracht werden. In Forschungsvorhaben, die sich auf das Modell beziehen, kann zudem ein je eigener Fokus entsprechend dieser Systematik gesetzt werden. Insofern besteht so die Möglichkeit, die professionelle Kompetenz von Lehrkräften insgesamt besser zu erforschen und zu verstehen.

## 1.2. Die Messung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften

Um wissenschaftliche Aussagen zu Kompetenzstand oder -entwicklung treffen zu können, ist es entscheidend die Kompetenz zu messen bzw. zu erfassen. Aus der Perspektive quantitativer Forschung werden diese Begriffe in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. In der Literatur finden sich verschiedene Arten, die Kaufhold (2006) zusammenträgt. Für die empirische Bildungsforschung sollen vor dem Hintergrund dieser Arbeit drei Arten unterschieden und beschrieben werden: Tests, Beurteilungen und Einschätzungen.

Bei der Erfassung über Tests werden die Befragten in eine diagnostische Situation gebracht, in der (domänenspezifische) kognitive Fähigkeiten direkt erfasst bzw. gemessen werden. Entsprechend des kognitionstheoretischen Kompetenzbegriffs wird die Testperformanz oder Testleistung mit der Kompetenz gleichgesetzt. Dieses Vorgehen setzt eine klar abgrenzbare Domäne voraus, über die eine Aussage getroffen werden soll. Außerdem wird im Rahmen des Tests eine Musterlösung vorausgesetzt, wobei die Abweichung der Befragten von derselben gemessen wird. Überdies ist es erforderlich, dass die Aufgabenstellungen des Tests quantifizierbare Lösungen beinhalten. Klassische Beispiele hierfür sind Tests von Bildungsvergleichsstudien (z. B. PISA, Vergleichsarbeiten [IQB]).

Beurteilungen werden in Studien der quantitativ-empirischen Bildungsforschung in der Regel in Form von summarischen Abschlussbewertungen genutzt. Typischerweise handelt es sich um abschließende Bewertungen, wie z. B. Zeugnisnoten. Diese werden in der Regel von Expert\*innen vorgenommen und vereinen verschiedene Leistungsmerkmale, wie die mittlere Testleistung in Arbeiten oder Prüfungen, die Motivation und Anstrengungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Leistungskontinuität über einen definierten Zeitraum. Klassische Beispiele hierfür sind Schuljahresabschlussnoten bzw. der Durchschnitt aller Zeugnisnoten (Abiturnote), Modulnoten im Studium oder die Hochschulabschlussnote. Bei solchen Beurteilungen befinden sich die verschiedenen Referenzpunkte z. T. auf der Performanzebene (z. B. Bewertung der mündlichen Unterrichtsleistung) und z. T. auf der Kompetenzebene (z. B. Ergebnis einer Klassenarbeit).

Einschätzungen beziehen sich auf ein inhaltlich oder zeitlich abgegrenztes Ereignis (z. B. die Einschätzung der Leistungen von Studierenden in schulischen Praxisphasen). Zudem sind sie in der Regel domänen- oder ereignisspezifisch, sodass es auch eine ganze Reihe von Einschätzungen zum gleichen Ereignis geben kann (z. B. in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung oder Unterrichtsdurchführung im Praktikum). Für diese Einschätzungen sind verschiedene numerische Skalierungen, aber auch textliche Einordnungen denkbar. In der quantitativ-empirischen Bildungsforschung werden hierfür in der Regel Fragebogenitems eingesetzt, denen eine Likert-Skala zugeordnet ist. Die Besonderheit von Einschätzungen ist, dass diese nicht nur durch Expert\*innen durchgeführt werden können, sondern auch durch die fokussierten Personen in Form von Selbsteinschätzung (z. B. Studierende im Praktikum). In diesem Fall können Einschätzungen aus verschiedenen Perspektiven vorliegen, die hierbei jeweils auf unterschiedliche „Wissensquellen“ zurückgreifen und die deswegen voneinander abweichen können. Insbesondere die Fremdeinschätzenden müssen dabei zwischen der Kompetenz und der Performanz der Einzuschätzenden unterscheiden und gewissermaßen situative Einflüsse, die die Performanz bestimmen, in ihrer Kompetenzeinschätzung berücksichtigen (Brosziewski, 2010, S. 125; Pfadenhauer, 2010, S. 155). Selbsteinschätzungen hingegen beruhen auf der selbst erfahrenen Situation. Neben kognitiven Aspekten gehen hier insbesondere auch emotionale, motivationale und volitionale Aspekte ein. Aus dieser Perspektive sind die (kognitiven) Kompetenzanteile vermutlich am schwierigsten von der Performanzerfahrung zu trennen.

## **Selbsteinschätzungen**

Schuler Braunschweig (2006) arbeitet die Implikationen von Selbsteinschätzungen anschaulich heraus. Die erste Implikation liegt in der Frage, inwiefern die Befragten überhaupt bereit sind „eigene Vorstellungen, Wahrnehmungen und Bewertungen zur [eigenen] Person darzulegen“ (Schuler Braunschweig, 2006, S. 35). Ohne diese Bereitschaft können die Daten als wertlos betrachtet und nicht interpretiert werden. Doch selbst mit dieser Bereitschaft unterliegen die Selbsteinschätzungen Verzerrungen, die an dieser Stelle kurz skizziert werden sollen:

*Soziale Erwünschtheit und Selbstpräsentation:* Da allen Eigenschaften ein gesellschaftlicher Wert zugeschrieben wird, besteht diese Verzerrung darin, dass die Befragten die sozial erwünschten Eigenschaften besonders hervorheben. Bei der Selbstpräsentation geht es darüber hinaus nicht nur um die Hervorhebung erwünschter Merkmale, sondern um die intentionale Hervorhebung bestimmter Merkmale.

*Haloeffekt:* Wenn in einer Beurteilung von einem Merkmal auf ein anderes Merkmal geschlossen wird, sind Scheinkorrelationen die Folge. Es kann beispielsweise sein, dass eine individuelle wichtige Eigenschaft bei der Selbsteinschätzung einen Einfluss auf eine andere individuelle Eigenschaft hat.

*Extremitätstendenz:* Hiermit wird der unterschiedliche Umgang mit der zur Verfügung gestellten Skala beschrieben (z. B. tendenzielle Nutzung der Extremwerte vs. Mittelkategorien). Wenn diese unterschiedliche Nutzung nicht von den tatsächlichen Differenzen des abgefragten Merkmals unterschieden werden kann, liegt eine Verzerrung vor.

Alle drei genannten Verzerrungen können grundsätzlich auch gleichzeitig auftreten, sodass das genaue Ausmaß der Verzerrung oft nur abgeschätzt, aber nicht genau bestimmt werden kann. Analysen mit externen Validitätskriterien sind hier hilfreich. Zudem gelten diese Verzerrungen mehr oder weniger auch für Fremdeinschätzungen.

Bei der Erfassung der Selbsteinschätzungen wird davon ausgegangen, dass die Befragten ihre Merkmale auch tatsächlich benennen können. Grundsätzlich entsteht das Wissen über sich selbst durch Interaktionen mit der Umwelt (Greenwald & Pratkanis; Hattie, 1992; Markus & Sentis, 1982; zitiert nach Schuler Braunschweig, 2006). Das damit einhergehende Selbstkonzept wird verstanden als

„eine Organisation von hauptsächlich evaluativen Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person von sich hat. Diese Überzeugungen berühren sowohl individuelle Charakteristika und Handlungen als auch Gefühle und Gedanken und werden in hohem Maß aufgrund von Interaktionen mit anderen Menschen in einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext gebildet. [...] Das Selbstkonzept spielt eine wichtige Rolle bei der Selektion, Verarbeitung und Interpretation von Wahrnehmungen“ (Flammer & Alsaker, 2002; zitiert nach Schuler Braunschweig, 2006).

Die Forschung zum Selbstkonzept hat sich seit ihren Anfängen weit ausdifferenziert (Markus & Wurf, 1987; Marsh et al., 1988; Marsh & Shavelson, 1985; Rosenberg, 1979, 1981; Rosenberg & Turner, 1981; Shavelson & Marsh, 1986). Dabei geht es insbesondere um die Frage, wie hierarchisch und wie domänenspezifisch ausdifferenziert das Selbstkonzept zu beschreiben ist und empirisch gezeigt werden kann. Zudem geht es um die Fragen, in welchem theoretischen Verhältnis es zur Selbstwirksamkeitserwartung steht (Bandura, 1977, 1997).

## **Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung**

Gröschner et al. (2013) ordnen die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den Schnittbereich des Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung ein. Keller-Schneider (2014) nutzt hier die Begriffe *Kompetenzerfahrung* vs. *Kompetenzerwartung*, die eine hilfreiche Unterscheidung verdeutlichen:

„*Erfahrungsbasierte Kompetenz* beschreibt das Selbstkonzept aus der Perspektive der handelnden Person, das auf konkreten Erfahrungen beruht. Reflektierte Erfahrungen gehen als Erkenntnisse in die individuellen Ressourcen ein, was zu einer Veränderung der individuellen Ressourcen führt. Diese auf konkreten Erfahrungen basierenden Ressourcen stellen den Ausgangspunkt für die Bearbeitung nächster Anforderungen dar“ (Keller-Schneider, 2014, S. 104).

Die Kompetenzerfahrung beschreibt folglich das Selbstkonzept einer Person, das in Abhängigkeit gemachter Erfahrungen weiterentwickelt wird. Das Selbstkonzept ist demnach tendenziell vergangenheitsorientiert. Demgegenüber sind die Kompetenzerwartungen auf die Zukunft hin ausgerichtet (Bong & Skaalvik, 2003, S. 10). Keller-Schneider (2014) schreibt dazu:

„Selbstwirksamkeit oder Kompetenzerwartungen [...] sind zukunftsgerichtete, d. h. auf kommende Anforderungen ausgerichtete situationsunspezifische Erwartungen der Wirkung der eigenen Kompetenz [...]“ (Keller-Schneider, 2014, S. 104).

## **Fremdeinschätzungen**

Fremdeinschätzungen beruhen auf begrenzten Informationen: Diese Begrenzungen beziehen sich insbesondere darauf, dass Beobachtungen – die Grundlage für jeden Einschätzungsprozess sind – zeitlich und räumlich begrenzt sind. Daher können solche Einschätzungen immer nur auf Ausschnitten der sozialen Wirklichkeit oder einer Situation beruhen. Eine weitere Restriktion besteht in der Rolle oder dem Gegenstand der Beobachtung. Vor dem Hintergrund dieser Arbeit ist ein solcher Gegenstand z. B. ein Unterrichtsversuch, der durch Lehramtsstudierende im Praktikum durchgeführt und von universitären Betreuenden beobachtet wird. Hiervon abzugrenzen ist z. B. das Engagement derselben Lehramtsstudierenden im Begleitseminar an der Universität oder im privaten Umfeld.

Hinzu kommt, dass die Fremdeinschätzungen ganz wesentlich von der Person abhängen, die sie vornimmt. Insbesondere das eigene Selbstkonzept der beobachtenden Person sowie die Beziehung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzenden, färben bzw. verzerren die Fremdeinschätzung. Nach Schuler Braunschweig (2006, S. 53) werden im Beobachtungs- und Fremdeinschätzungsprozess „selektive Aufmerksamkeit für Information, selektive Gewichtung von Information, selektive Elaborierung von Information, selektive Erinnerung von Information sowie spezifische Interpretationen und Bewertungen von Information verbunden“. Diese Restriktionen sind zu beachten, wenn man die Güte von Fremdeinschätzungen bewerten möchte.

Dennoch werden insbesondere Fremdeinschätzungen im Qualifikationsbereich häufig eingesetzt, um die Selbsteinschätzung zu ergänzen. Damit ist die Erwartung verbunden, den subjektiven Selbsteinschätzungen etwas Objektives gegenüberzustellen. Ein zentrales Element zur Erreichung eines gewissen Grades an Objektivität stellt die Definition von Kriterien dar, die der Beobachtung unterliegen und die zur Einschätzung kommen. Durch definierte Kriterien wird ein kritisches Vergleichen des Beobachteten mit den Kriterien selbst erzwungen und der Anteil emotionaler oder situativer Einflüsse auf die Einschätzung wird vermindert.

### ***Ziel des Abgleichs von Selbst- und Fremdeinschätzungen***

Schuler Braunschweig (2006) sowie Lohaus und Schuler (2014) tragen eine ganze Reihe von Forschungsergebnissen zum Zusammenhang und der Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzungen zusammen. Die Verwendung beider Formen der Einschätzungen hat in verschiedenen Feldern der Psychologie eine größere Tradition als in der empirischen Bildungsforschung, wenngleich dies mit abweichenden Fragestellungen einhergeht.

Ein zentrales Ergebnis ist, dass Fremdeinschätzungen untereinander stärker zusammenhängen als Fremd- mit Selbsteinschätzungen. Für die Bildungsforschung stützt dieser Befund auch die Arbeit von Clausen (2002), der nur geringe Zusammenhänge zwischen Unterrichtseinschätzungen von Schüler\*innen, Lehrkräften und Videobeurteilenden zeigen kann.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, mit welchem Ziel Lehramtsstudierende in schulischen Praxisphasen das Verfahren der Selbst- und Fremdeinschätzung durchlaufen. Anders als in anderen Disziplinen sollen hierbei keine sozialen oder leistungskonnotierten Zuweisungsprozesse initiiert werden. Im pädagogischen Bereich geht es vielmehr um den Vergleich der Perspektiven und das Sichtbarmachen unterschiedlicher Wahrnehmungen. Dabei ist es nachrangig, in welchem Skalenabschnitt sich die Einschätzungen bewegen. Entscheidend ist vielmehr, dass der Vergleich der Perspektiven ermöglicht, eigenes Verhalten ins Bewusstsein zu heben und kritisch zu hinterfragen. Hieraus lassen sich in Beratungsgesprächen unmittelbar Entwicklungsaufgaben und -potenziale ableiten.



### 1.3. Die Anbahnung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften

Aufbauend auf dem genannten Kompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2006) formulieren Kunter, Kleickmann et al. (2011) ein Modell zur Entwicklung professioneller Kompetenz, das den prozesshaften Charakter professioneller Handlungskompetenz, seine Determinanten und seine Konsequenzen in den Blick nimmt (Abbildung 2).

Unter Berücksichtigung der Kontextbedingungen und persönlichen Voraussetzungen werden Lerngelegenheiten und deren Nutzung auf der Entstehungsseite verortet. Als Konsequenz professioneller Kompetenz werden das professionelle Verhalten von Lehrkräften sowie Output-Kriterien auf Seiten von Schüler\*innen sowie Lehrenden gesehen. Demnach ist die professionelle Kompetenz von Lehrkräften vor allem durch die Nutzung von Lerngelegenheiten entwickelbar, sie wirkt unmittelbar auf das professionelle Verhalten (z. B. Halten von Unterricht) und dieses wirkt wiederum auf die Ergebnisse des Lernprozesses. Die Ausprägung der motivationalen Merkmale (z. B. Enthusiasmus), der selbstregulativen Fähigkeiten (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung), der Überzeugungen (z. B. Lehr-Lern-Überzeugungen) sowie des Professionswissens (z. B. mathematisches Fachwissen) sind Folgen eines Entwicklungsprozesses, der von der Nutzung von Lerngelegenheiten abhängt und auf tatsächliches Verhalten wirkt. Der zugrundeliegende Mechanismus des genannten Entwicklungsprozesses wird auch unter dem Begriff der Angebots-Nutzungsmodelle diskutiert (Fend, 2002; Hascher & Kittinger, 2014; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010).

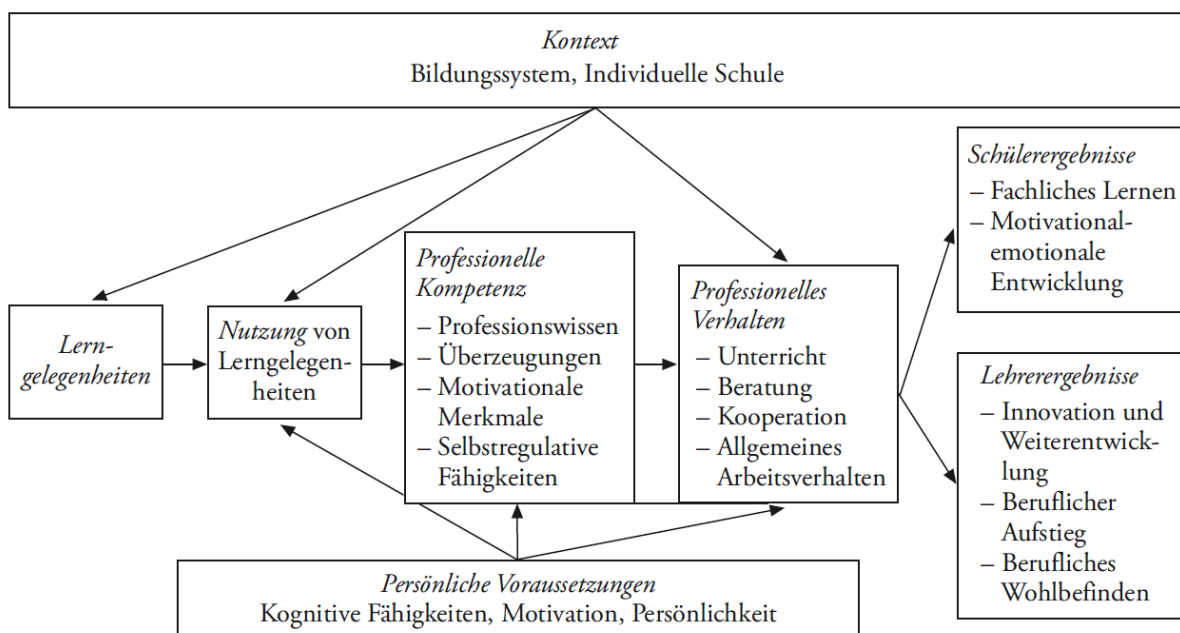


Abbildung 2: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften aus Kunter, Kleickmann et al. (2011, S. 57)

Die schulpraktische Ausbildung im Lehramtsstudium kann als eine außerordentliche Lerngelegenheit gelten, die Entwicklungsprozesse professioneller Handlungskompetenz in allen Aspekten anregt. Kunter, Kleickmann et al. (2011) zeigen in ihrem Entwicklungsmodell, dass die Ausbildung professioneller Kompetenzen von der Nutzung von Lerngelegenheiten, persönlichen Voraussetzungen und Kontextbedingungen abhängt. Die Nutzung von Lerngelegenheiten bedeutet im Schulpraktikum universitärer Lehrkräfteausbildung, die Schule als Arbeitsort aus der Perspektive von Lehrkräften kennenzulernen. Dabei geht es nicht nur um die zentrale Fähigkeit des Unterrichtens, sondern auch um alle weiteren

Tätigkeiten als Lehrkraft, wie die Vorbereitung und Planung von Lernprozessen, das Beurteilen, das Erziehen (auch in Pausen oder auf Schulfreizeiten) und die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen. Die Fähigkeit, Handlungsprozesse wahrzunehmen, zu interpretieren und (Handlungs-)Entscheidungen zu treffen, ist hier von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz und schließlich für das gezeigte professionelle Verhalten.

Insbesondere Beitrag #3 (Klingebiel et al., 2020) beinhaltet eine ausführliche Beschreibung des Forschungsstandes zur Nutzung schulischer Praxisphasen als Lerngelegenheit sowie zur Kompetenzentwicklung in diesen.

### ***Schulpraktische Ausbildung im Lehramtsstudium in Hessen***

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz (HLbG, 2011/13.05.2022) wurde durch die Verordnung vom 27.06.2013 um die Erprobung des Praxissemesters ergänzt (§ 15 HLbG, 2011/13.05.2022; § 19 HLbGDV, 2011/13.05.2022), die zunächst an den Universitäten Frankfurt, Gießen und Kassel durchgeführt werden sollte. Dieses Praxissemester ist seit dem Wintersemester 2014/15 zu realisieren, 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, 2011/13.05.2022).

Das Ziel des Pflichtmoduls Praxissemester mit dreißig Leistungspunkten ist ein umfassender Einblick in die Lehrkrafttätigkeit unter gleichzeitiger Betreuung an der Schule und der Universität. Hierbei 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“ (HLbGDV, 2011/13.05.2022, § 19) zu erfolgen, wobei die Studierenden nicht als Vertretungslehrkräfte eingesetzt werden dürfen. Den schulischen Betreuenden werden darüber hinaus 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 dem unter anderem die Eignung für den Lehramtsberuf thematisiert wird. Hierzu liefert die Praktikumschule den universitären Betreuenden einen schriftlichen *Würdigungsbeitrag* über die Leistung der jeweiligen Studierenden. Ein Praktikumsbericht der Studierenden schließt das Praxissemester ab. Die nähere Ausgestaltung des Praxissemesters obliegt den jeweiligen Universitäten.

Das Praxissemester sowie dessen Evaluation wird im Beitrag von Klingebiel, Böhnert et al. (2023) umfassend beschrieben. Dieser Beitrag findet sich im Anhang dieser Arbeit. Insofern beschränkt sich die Beschreibung an dieser Stelle auf den Standort in Kassel.

### ***Praxissemester an der Universität Kassel***

Das Praxissemester an der Universität Kassel ist in eine Block- und eine Langphase gegliedert. Die vier Wochen andauernde Blockphase, die hundert 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 Semesterwochenstunden (SWS) auf. Sie beinhalten u. a. die Vorbereitung auf das Praktikum – dies startet ein bis zwei Wochen vor Beginn des Praxissemesters – sowie 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 acht SWS zu absolvieren (je zwei SWS in den Fächern und ein Projektseminar im Kernstudium mit vier SWS).

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 durch 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. fünfzig Seiten, welcher zwar bewertet wird, aber nicht in die Staatsprüfung einfließt.

### ***Bisheriges System der Schulpraktischen Studien I und II an der Universität Kassel***

Die Schulpraktischen Studien (SPS) dienen pädagogischen Erfahrungen im Schulkontext. Beide SPS umfassen ein Vorbereitungsseminar (zwei SWS), das eigentliche Praktikum und ein Nachbereitungsseminar (zwei SWS). Die SPS 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 und sie finden als Blockpraktikum fünf Wochen in Vollzeit statt. Die SPS II dienen fachbezogenen pädagogischen Erfahrungen im Schulkontext und werden zwei Fächern semesterbegleitend (hundert Stunden) absolviert. Voraussetzung für den Beginn sind die SPS I.

## 2. Übergreifende Fragestellungen

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Beschreibung professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen und Lehramtsstudierenden. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund der besonderen Lerngelegenheit – dem Schulpraktikum – untersucht. Als zentraler theoretischer Anknüpfungspunkt dient das aufgezeigte Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006; Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Kleickmann et al., 2011). Es können drei übergreifende Fragestellungen spezifiziert werden, die im Folgenden genannt und ausgeführt werden.

1. Welche Merkmale der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften können erfasst werden und wie sind diese zu systematisieren?

Vor dem Hintergrund des theoretischen Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften stellt sich die Frage, wie einzelne Kompetenzfacetten in der Forschung realisiert, also operationalisiert, werden können, um diese systematisch zu erfassen und zu beforschen. Zu dieser Fragestellung kann Beitrag #1 von Klingebiel und Klieme (2016) Aufschluss geben. Im Zusammenhang mit der Entwicklung des internationalen Fragebogens für Lehrkräfte im Rahmen von PISA 2015 werden die relevanten und notwendigen Merkmale zur möglichst vollständigen Beschreibung des Lernkontextes von Schüler\*innen in Form eines internationalen Reviews zusammengetragen. Zu diesem Lernkontext gehören ganz wesentlich auch die Lehrkräfte, die im Rahmen dieser PISA-Erhebungswelle zum ersten Mal befragt wurden. Für die Ordnung dieser Merkmale bilden die Modelle und Systematiken von Baumert und Kunter (2006) sowie Shulman (1985; Shulman, 1986, 1987) den Rahmen. Hieraus wird ein Framework entwickelt, in das die ansonsten getrennt beforschten Konstrukte einsortiert werden.

2. Welche Bedeutung haben schulische Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung und deren Ausgestaltung für die (Kompetenz-) Entwicklung der Studierenden?

Als besondere Lerngelegenheit können schulische Praxisphasen die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz unterstützen. Unter der genannten Fragestellung werden ebendiese schulische Praxisphasen in der universitären Lehrkräfteausbildung in den Blick genommen. Dabei stellt sich die Frage, woran die (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden abzulesen ist. Vor dem Hintergrund der sukzessiven Einführung von Praxissemestern in der Lehramtsausbildung beschreiben Ulrich et al. (2020) in Beitrag #2 zunächst die normativen Zielsetzungen und die praktische Ausgestaltung (neu eingeführter) Praxissemester. In diesem Review werden sowohl Beiträge auf Fachtagungen als auch publizierte Studien berücksichtigt. Die Autor\*innen fokussieren insbesondere die Wirkungen von Praxissemestern auf die Lehramtsstudierenden und differenzieren dazu Input-Variablen (z. B. das Vorwissen), Prozess-Variablen (z. B. die Betreuungsqualität), Individualfaktoren (z. B. der Umgang mit Feedback oder Belastung) und Output-Variablen (z. B. die Kompetenzentwicklung). In Beitrag #3 von Klingebiel et al. (2020) wird noch stärker ins Detail der Kompetenzentwicklung in schulischen Praxisphasen gegangen und die subjektive Kompetenzeinschätzung Lehramtsstudierender berücksichtigt. Die Facetten *Fachwissen* und *Unterrichten* werden im Längsschnitt über die schulische Praxisphase hinweg nachgezeichnet. Dazu werden die drei Messzeitpunkte vor und nach der Praxisphase sowie sechs Monate nach Ende der Praxisphase berücksichtigt. Zudem werden zwei unterschiedliche Praxisphasen miteinander verglichen. Die Kompetenzentwicklung kann in diesem Beitrag als praxisphasensensitiv beschrieben werden.

3. Welches Potenzial liegt in der Kompetenzbeschreibung aus Selbst- und Fremdperspektive im Rahmen schulischer Praxisphasen?

Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit wurden insbesondere auch die Limitationen beschrieben, die mit der Erhebung professioneller Kompetenzen in Form von Selbst- und Fremdeinschätzungen als Fragebogenerhebungen verbunden sind. Dies führt zu der Frage, welches Potenzial in der Nutzung von Kompetenzbeschreibungen aus Selbst- und Fremdperspektive steckt. In Beitrag #4 widmen sich Klingebiel, Schulz et al. (2023) dem Zusammenwirken von Selbst- und Fremdeinschätzungen. Hierbei wird das selbstentwickelte Instrument KKE (Kasseler-Kompetenz-Einschätzung) inhaltlich und faktorenanalytisch zugeschnitten und diese Lösung wird anschließend validiert. Dazu steht eine außergewöhnlich große Stichprobe zur Verfügung, die eine Kreuzvalidierung zulässt. Im Ergebnis können die sechs Facetten des KKE zuverlässig und überwiegend messinvariant zwischen den Perspektiven gemessen werden. Die Validitätsanalysen zeigen, dass insbesondere die Fremdeinschätzungen prognostisches Potenzial aufweisen.

### 3. Einzelbeiträge der Arbeit

#### 3.1. Beitrag #1: Teacher Qualification and Professional Knowledge

Dieser Beitrag wurde in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet.

**Abstract:** The present chapter aims to assemble information related to teacher qualifications and professional knowledge, as well as theoretical rationales for the realization of questionnaire material on this topic. Policy relevance is demonstrated by gleaning information on international conferences and implementations in large-scale assessments. The centrepiece of this chapter is the development of a framework that allows classifying relevant issues in a systematic way: The two main categories, Teacher Qualifications and Teacher Competence, together contain five components. Teacher Qualifications can be split into (1) the initial education of teachers, which describes the educational pathways of future teachers in their studies at university (e.g., level of education) and (2) professional development, which in turn addresses continuous, formal and informal formats for gaining further qualification on the job. The Teacher Competence category is structured into (3) professional knowledge, (4) beliefs and (5) noncognitive/motivational factors. The chapter concludes with a list of constructs that were implemented in the PISA 2015 field trial and their relation to this overarching framework.

**Zitation:** Klingebiel, F. & Klieme, E. (2016). Teacher Qualifications and Professional Knowledge. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective* (S. 447–464). Springer.

Diesem Beitrag ist folgende DOI zugeordnet: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6_18)

# Chapter 18

## Teacher Qualifications and Professional Knowledge

Franz Klingebiel and Eckhard Klieme

### Contents

18.1	Introduction.....	448
18.2	Importance of the Topic for International Research and Policy Making.....	449
18.3	Theoretical Background and Framework of Teacher Qualifications and Competencies.....	452
18.4	International Research Review and Questionnaire Material.....	454
18.4.1	Initial Education.....	455
18.4.1.1	Realizations.....	456
18.4.2	Professional Development.....	456
18.4.2.1	Realizations.....	458
18.4.3	Professional Knowledge and Beliefs.....	458
18.4.3.1	Realizations.....	459
18.4.4	Noncognitive/Motivational Factors.....	460
18.4.4.1	Realizations.....	460
18.4.5	Background Information.....	461
18.4.5.1	Personal Background.....	461
18.4.5.2	Institutional Background.....	462
18.5	Summary and Introduction in the Table of Realisations.....	462
	References.....	465

**Abstract** The present chapter aims to assemble information related to teacher qualifications and professional knowledge, as well as theoretical rationales for the realization of questionnaire material on this topic. Policy relevance is demonstrated by gleaning information on international conferences and implementations in large-scale assessments. The centrepiece of this chapter is the development of a framework that allows classifying relevant issues in a systematic way: The two main categories, Teacher Qualifications and Teacher Competence, together contain

---

F. Klingebiel (✉)  
University of Kassel, Kassel, Germany  
e-mail: [klingebiel@uni-kassel.de](mailto:klingebiel@uni-kassel.de)

E. Klieme  
Department for Educational Quality and Evaluation, German Institute for International Educational Research (DIPF), Frankfurt, Germany  
e-mail: [klieme@dipf.de](mailto:klieme@dipf.de)

five components. Teacher Qualifications can be split into (1) the initial education of teachers, which describes the educational pathways of future teachers in their studies at university (e.g., level of education) and (2) professional development, which in turn addresses continuous, formal and informal formats for gaining further qualification on the job. The Teacher Competence category is structured into (3) professional knowledge, (4) beliefs and (5) noncognitive/motivational factors. The chapter concludes with a list of constructs that were implemented in the PISA 2015 field trial and their relation to this overarching framework.

## 18.1 Introduction

Teachers are at the core of school instruction. Many studies have demonstrated the strong influence of teaching practices and other teacher-related factors on student learning and other student outcomes. In recent years, this relation has received growing attention. Many stakeholders are valuing the central role teachers play in education, their role also as school leaders and as key sources of innovation. Following Hattie (2009), teachers cause the highest impact on student learning at the individual level (through, for example, supportive student-teacher-relationships, feedback or clarity of instruction).

Like most other international large-scale assessments (ILSAs), the Programme for International Student Achievement (PISA) 2015 questionnaire framework particularly pursues this issue, mainly in two separate subject areas: The partial framework on teaching practices deals with professional behaviour within the classroom, whereas the partial framework on teacher qualifications and professional knowledge deals with background variables, individual qualifications and competence, as well as professional practices—such as collaboration and professional development—at the school level. Also, this layout of teacher-related factors in the PISA 2015 questionnaire framework is in line with the Teaching and Learning International Survey (TALIS), which distinguishes between the teachers' tasks in terms of classroom practices on the one hand, and their professional activities (e.g., cooperation and collaboration among staff) on the other hand (OECD 2009; Vieluf et al. 2012).

The aim of the present chapter is to gather information and inquire into theoretical rationales in the area of teacher qualification and professional knowledge (the theoretical framework of teaching practices is presented by Müller et al. 2016, Chap. 17 in this volume). It is particularly devoted to gleaning information on previous implementations of questionnaire material in ILSAs. Ultimately, the aim of this chapter is to develop a framework that allows for the classification of relevant issues in a systematic way.

Teachers are characterised by their initial education and training, teaching experience, professional qualifications and competence. For the purposes of this chapter



we concentrate on two main categories, namely: (a) Teacher Qualifications and (b) Teacher Competence.

Teacher Qualifications can further be subdivided. Initial education and training is assigned to the Teacher Qualification category. At the beginning of each (typical) teacher career is a phase of initial teacher training at a university or teacher college. Supervised by public authorities these institutions implement and carry out teacher education programs. As a rule, you can find phases of practical training in all of these programs. Finally, initial education and training programs typically will be completed with an ISCED 5A or B certificate (International Standard Classification of Education; UNESCO 2012). The second aspect of Teacher Qualification that we discuss in this chapter is professional development as continuing qualification. Types of professional development vary greatly and range from informal (e.g., exchanges with colleagues) to more formal opportunities to learn (workshops and courses).

To define the category of Teacher Competence, this chapter follows the model of professional competence of Baumert and Kunter (2006) and exemplifies professional knowledge, teacher beliefs and noncognitive/motivational factors.

Consequently, this chapter covers Teacher Qualifications with regard to both initial education and training and professional development, and Teacher Competence in terms of professional knowledge, beliefs, and noncognitive/motivational factors. These constructs are framed in Sect. 18.3 and outlined in Sect. 18.4. Discussing factors associated with staff activities, this chapter touches, e.g., on the partial frameworks of science teaching and learning in schools (Müller et al. 2016, Chap. 17 in this volume), on parental support and involvement in school (see Hertel and Jude 2016, Chap. 8 in this volume), and on assessment, evaluation and accountability (see Bayer et al. 2016, Chap. 19 in this volume). Therefore, this chapter includes an overview of relationships and their overlap with other aspects of context assessment (see Sect. 18.4.5.2). Following (Sect. 18.2) you can find an overview of the importance of the topic for international research and policy making.<sup>1</sup>

## 18.2 Importance of the Topic for International Research and Policy Making

The OECD and the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (to name only the two most prominent organizations), conduct different ILSAs focused on educational systems and their outcomes. The background and practices of teachers are increasingly part of these studies, and are seen

---

<sup>1</sup>This chapter expands on a proposal for PISA 2015 international questionnaire options presented to the PISA Governing board (PGB) in April 2012 (Doc.: EDU/PISA/GB(2012)7) and on a technical paper that was presented to the PISA 2015 Questionnaire Expert Group (QEG) in May 2012 (Doc. QEG 2012–05 Doc 07).

as important input and process indicators. Several of these studies include repeated assessments, to describe trends. The following is a selection:

The OECD's first ILSA to solely focus on teachers was TALIS. So far, TALIS has interviewed lower secondary education teachers and their principals in two cycles: 2008 and 2013 (another cycle being planned for 2018; OECD 2014). Five high priority policy themes were implemented in TALIS 2013 questionnaires<sup>2</sup>: At the school level, principals were asked about (1) school leadership, with a focus on kinds of distributed or team leadership. Furthermore, the principals gave information on their personal and professional background, the school's background, their professional development policy and on teacher induction and mentoring. The (2) appraisal of and feedback to teachers was another emphasis of the principal questionnaire. The teacher questionnaire focuses on topics like (3) teacher training and initial teacher education as well as on professional development activities. Besides the information on teacher background, the teacher questionnaire addresses also (4) pedagogical beliefs, attitudes and teaching practices, including student assessment practices. Teachers also reported on feelings of (5) self-efficacy, their job satisfaction and the climate in the schools and classrooms in which they worked; self-efficacy and job satisfaction were used as important output indicators.

The IEA also conducts (at least) two very important study programs that hold ample information about teachers and the teaching profession: Firstly, together with its predecessor studies, the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) can look back on an assessment history from the 1960s onwards. Since 1995, TIMSS, which focuses on students in grades 4 and 8 has been implemented every fourth year. Beside the focus on student achievement, TIMSS aims to collect context information as comprehensively as possible. For this purpose, TIMSS 2011 administered questionnaires that collected information from five different sources.

1. The student questionnaire gathered sociodemographic background information as well as student interest in mathematics and science, their self-concept, and practices, e.g., homework.
2. Parents provided more detailed information on their sociodemographic background and home resources, as well as data about pre-school preparation and out-of-school activities.
3. With the questionnaire for teachers, TIMSS 2011 aimed to complete the description of student background and context. Teachers contributed information about concrete teaching practices implementing the mathematics and science curricula: e.g., methods, activities and materials. Furthermore, they provided information on the school learning environment and instruction, teacher characteristics such as initial education, experience, continuing qualification, professional cooperation and attitudes (e.g., teaching satisfaction), and described the teachers' background.
4. A questionnaire for school principals inquired about resources, learning environment and basic student demographic information.

---

<sup>2</sup>For more information, TALIS questionnaires and data, see <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>.

5. Furthermore, the curriculum questionnaire gathers information at the system level from the national research coordinators, focusing on the content and the structure of the mathematics and science curriculum.

TIMSS assessments in other cycles have implemented a parallel approach and collected comparable data. Similarly, the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) parallels this program but—given that reading is the relevant student outcome—targets slightly different teaching practices and school information.

Secondly, the IEA conducted the Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M), the first ILSA focusing on teacher education and training programs. It collected information about teacher education institutions, educators of future teachers, and future teachers themselves (see Tatto et al. 2008). For background, process and context information, three stakeholders and thus questionnaire recipients were identified in TEDS-M: Questionnaires for the institutional program, the educators working there, and for the future teachers (primary and secondary level teachers). Beside the description of background, process and context indicators using different questionnaires, TEDS-M also implemented an achievement test for future teachers. The assessment framework for this test used Shulman's distinction (1987, see Sect. 18.3 for further details) between (mathematical) content knowledge and pedagogical content knowledge.

The future teacher questionnaire was structured in three parts: Personal background, program learning opportunities, and beliefs about teaching and learning mathematics. The section on learning opportunities is most important for the TEDS-M study, because opportunities to learn are seen as the connection mechanism between teacher education and later teaching practice. Teacher educators were asked about their personal background, professional experience, beliefs about mathematics and opportunities to learn in courses they provided (divided into mathematics-related pedagogy and general pedagogy, according to Shulman 1987, see Sect. 18.3). Representatives of the teacher education institution were questioned in a guided interview about the education program (structure and content), the background of future teachers, selection policies, field experience, program accountability and standards, staffing, program resources, and reflections on the program.

To sum up, there has been quite a good deal of research about teachers, their qualifications, initial training, and professional training in different ILSA studies. Yet, while TALIS has in-depth information about teacher background and teaching activities, the study doesn't have any student outcomes to relate this data to. TIMSS does include such student outcomes, but has more detailed information about teaching practices in the classroom and less about teachers' training and professional development. Finally, TEDS-M data provides a rich source of information about teachers' initial training, yet again there's no information about later teaching activities and student information data. The teacher questionnaires in PISA 2015 thus systematically expand the database on teacher background, qualifications, and professional training as important predictors of teaching activities and student outcomes.

Both PISA 2015 partial frameworks on science teaching and learning in schools (see Müller et al. 2016, Chap. 17 in this volume) and teacher qualifications and professional knowledge (addressed in this chapter) received high rankings by the PISA Governing Board (PGB) in the policy priority rating, issued in November 2011 (see Jude 2016, Chap. 2 in this volume for more details on this rating). For policy makers, teacher qualifications and professional knowledge are particularly important, because teacher education and training programs are a part of the public educational system in all countries. Educational policy makers are interested in critical mechanisms that can be used as policy levers to foster student outcomes, and teacher qualification and professional training are assumed to be such policy levers. Changes to national teacher training and professional development policies can thus in theory have an important impact on student outcomes.

### 18.3 Theoretical Background and Framework of Teacher Qualifications and Competencies

This chapter addresses the qualifications and professional knowledge of teachers and sets up a framework of theoretically relevant constructs in this field. This framework serves as a common pattern for clustering otherwise discretely researched constructs. As noted above, the overarching topic can be split in two more general categories: Teacher Qualification and Teacher Competence. The framework in Table 18.1 identifies these two main categories and further displays their split into five components. Teacher Qualifications are defined as consisting of (1) the teachers' initial education, which describes their educational pathway to finish their first, initial teacher training—typically studies at college or university (e.g., level of educational degree). In addition, (2) teachers' professional development addresses kinds of the continuing and informal qualification of teachers (e.g., cooperation). The other overarching category, Teacher Competence, is structured into (3) professional knowledge, (4) beliefs and (5) noncognitive/motivational factors.

In discriminating different foci of Teacher Qualifications and Competencies (= rows in Table 18.1), we adapt the distinction suggested by Shulman (1985) for research on professional teacher knowledge. In his seminal work, he defined three areas of professional knowledge:

1. Content knowledge (CK) related to the subject matter taught, its conceptual foundations, basic ideas etc.
2. Pedagogical content knowledge (PCK) related to teaching and learning the subject matter, including issues of student understanding, teaching practices, assessment procedures etc.
3. General pedagogical knowledge (PK) related to basic concepts of pedagogy, such as classroom management

**Table 18.1** Framework for addressing teacher qualifications and competencies

Focus	Teacher qualification		Teacher competence		
	(1) Initial education	(2) Professional development	(3) Professional knowledge	(4) Beliefs	(5) Noncognitive/motivational factors
(a) Content	Subject-specific	Subject-specific	CK	... on the nature of the specific subject + E.g., self-efficacy with regard to preparing specific subject content	E.g., enthusiasm for the specific subject
(b) Pedagogical content	... in matters of subject-specific learning and teaching	... in matters of subject-specific learning and teaching	PCK	... on the attribution of success in learning subject content (e.g., talent vs. effort) + E.g., self-efficacy with regard to teaching specific subject content	E.g., enthusiasm for teaching the specific subject
(c) Pedagogy	... in general educational matters (such as classroom management)	... in general educational matters (such as classroom management)	PK	... on learning as individual construction vs. transmission + E.g., self-efficacy with regard to general pedagogical tasks	E.g., enthusiasm for being a teacher

Shulman's model has been most influential in research on teachers, where recent work has made major attempts to develop distinct measures of all types of knowledge (e.g., Hill et al. 2005; Baumert et al. 2010; European Commission 2013; Loughran and Hamilton 2016). The relative impact of each component on teaching and learning is currently an important issue in educational research, including international comparative studies (Blömeke et al. 2012).

PISA 2015 aims to cover all three foci of Teacher Qualifications and Competence, namely: content, pedagogical content, and pedagogy. Therefore, we note five components of Teacher Qualifications and Competencies, with regard to their respective focus.

Crosswise (see columns in Table 18.1), we refer to different components of Teacher Qualification and Competence. With regard to Teacher Qualifications, we distinguish between (1) initial education (tertiary/secondary education studies and certificates) and (2) professional development. With this distinction we follow the structure used in the TALIS framework. In addition to formal qualifications such as academic degrees, a major in the subject being taught, and professional experience (i.e., years having taught science at school), teachers were asked about the representation of our three foci in their initial education. Similarly, in asking about professional development, it is important to gather information on its focus, in addition to frequency and type of professional learning.

With regard to Teacher Competencies, we adapt the model of professional competence developed by Baumert and Kunter (2006) and include Shulman's (1987) areas of professional knowledge (CK, PCK, and PK). In addition to three areas of professional knowledge already introduced by Shulman, Baumert and Kunter define organisational knowledge (both regarding institutional systems as well as regarding social intercourse) and consulting knowledge (e.g., to consult students and parents on individual questions) to be integral parts of professional teacher knowledge.

Besides different aspects of professional knowledge, Baumert and Kunter (2006) furthermore introduce beliefs and value commitments, and psychological functioning as distinctive kinds of Teacher Competence. The former component comprises personal value commitments, epistemological beliefs, world views and subjective theories of teaching and learning (included in column 4 of our framework in Table 18.1). The latter construct refers to issues of motivation, self-regulation, and teacher enthusiasm. While focusing on motivational characteristics such as enthusiasm or satisfaction, we call this component (5) noncognitive/motivational factors for the purposes of this chapter. Baumert and Kunter's (2006) model of professional competence has been the foundation of many ILSAs (OECD 2009; Krauss et al. 2008) and was also implemented in the PISA 2015 teacher questionnaire.

In an ideal world, each facet (cell) could be assessed comprehensively. In PISA 2015, only a subset of the resulting matrix was implemented. Neither resources for instrument development, nor time allocated to assess teachers would allow for broad coverage. In the following, we explore relevant theories and measures and describe their realisation.

## 18.4 International Research Review and Questionnaire Material

This section provides two sets of interlinked information: Each of the following subsections (Sects. 18.4.1, 18.4.2, 18.4.3, and 18.4.4) first discusses the international research evidence on the framework components for Teacher Qualification

and Competencies (as depicted in Table 18.1), plus a final subsection on more general teacher background factors and then lists the constructs that were implemented in the PISA 2015 field trial to assess respective information. All questionnaire realizations are also included in Table 18.2.

As outlined in Kuger and colleagues (2016, Chap. 4 in this volume) PISA 2015 implemented a mandatory school questionnaire in all countries, and the option of adding two different teacher questionnaires: One for science teachers and the other for all other (non-science) teachers. There is an overlap of content in both questionnaires of about 50% of the material. In order to enable reporting about teachers' qualifications and professional development in all countries, some basic questions were included in the school questionnaire. More detailed information obviously can be collected in the optional teacher questionnaires that were implemented in some countries.

#### **18.4.1 Initial Education**

Teacher education programs vary widely across countries. In addition, not all teachers prepare for being a teacher exclusively by attending a teacher education program; they may perhaps attend additional courses, finish other programs or start out with a completely different career altogether.

Advanced academic degrees, a major in the subject being taught, and professional experience, have been described as desired qualifications and, in certain models, as indicators of teacher quality. Below, such factors are covered as indicators of Teacher Qualification. However, results regarding their association with student performance are inconsistent (e.g., Gansle et al. 2012; Hanushek and Rivkin 2007; Henry et al. 2013; Libman 2009; Mullis and Martin 2007; Zuzovsky 2009).

No specific internationally comparable classification scheme exists for describing educational tracks in initial teacher training. However, in all OECD countries, a tertiary qualification is required to become a teacher (OECD 2015, p. 437). Thus, initial teacher education should be covered by applying detailed descriptors for levels 5 and 6 (first and second stages of tertiary education) of the International Standard Classification of Education (ISCED). At level 5, ISCED differentiates by program duration and position in the national structure of academic degrees (level 5A and level 5B).

The OECD network for the collection and adjudication of system-level descriptive information on educational structures, policies and practices (NESLI) regularly gathers data on teachers and the curriculum in schools. It includes information on pre-service teacher training requirements (duration, type of final qualification according to ISCED, additional requirements such as certificates and practical training) and asks for a list of all teacher training programs implemented within a country. This material serves as the foundation of further classifications.

### 18.4.1.1 Realization

In earlier PISA cycles teacher background information was assessed in the school questionnaire. As in former cycles, in PISA 2015 the total number of teachers was assessed at the school level by principals. There was one question asking for the number of all teachers in this school, as well as fully certified teachers, separated by ISCED-level and according to full-time vs. part-time (ID SC018). Following TALIS 2008, ISCED level 5A is divided into Bachelor vs. Masters Degrees. A parallel second question asks the same information about science teachers only (ID SC019), and a final question inquires about science teachers by science subjects (ID SC020). Furthermore, principals provide information as to whether a teacher education or training program is required to teach in their school (ID SC022), and how strictly this rule is applied (ID SC023).

The optional teacher questionnaires in PISA 2015 allow for more specific questions on the initial education of the teacher. Hence, they contain questions on the level of education (ISCED, ID TC012), the goal of the first qualification (trying to detect career changers; ID TC013), kind of teacher education or training programme (IDs TC014–TC017) and the subjects they have studied and they actually teach (ID TC018). PISA 2015 furthermore assessed the distribution of different contents within the initial education, as well as the professional development activities of teachers. Using an innovative, dynamic template pie chart, teachers were asked to estimate the amount of content knowledge (CK) vs. pedagogical content knowledge (PCK) vs. pedagogical knowledge (PK) within their qualification activities. The pie chart template offers intermediate graphical feedback on their rating and an option to correct it (ID TC029).

## 18.4.2 Professional Development

Recent research has shown that teacher collaboration and professional development can further enhance the quality of teaching. Particularly promising effects can be found if the school acts as a learning organisation (Senge 1990; Dufour and Eaker 1998), and the staff is a professional learning community (Hord 2004; Kruse et al. 1995).

Professional development refers to any activity that equips teachers with the tools and resources necessary to provide quality instruction. There are many different formats and types of professional development programs, among which are school-based programs as well as networking, coaching, seminars and other types of training activity that foster in-service learning and thus promote professionalisation of teaching. Even though professional development is generally regarded as crucial for improving teaching and student achievement, early reviews of professional development practices concluded that programs are not



effective in supporting teachers and stimulating reform processes (e.g., Guskey 1986; Little 1993). Sykes (1996) even refers to the ineffectiveness of common trainings as “the most serious unsolved problem for policy and practice” (p. 465). However, more recent studies report positive effects on teacher knowledge (Radford 1998; Supovitz et al. 2000), beliefs and attitudes (Stein et al. 1999), teaching practices and classroom climate (Cuevas et al. 2005; Desimone et al. 2002; Guskey 2002; Jeanpierre et al. 2005; Supovitz and Turner 2000; Timperley et al. 2007), as well as student achievement (e.g., McDowall et al. 2007; Shayer and Adhami 2007).

The past decades have seen a growing interest in professional development. Research on teacher professionalisation suggests that “strong professional development communities are important contributors to instructional improvement and school reform” (Little 2002; p. 936). As early as the 1980s, scholars indicated the benefits of supportive networks for teachers (e.g., Darling-Hammond 1996; Rosenholtz 1989; Bryk and Driscoll 1988). In the 1990s the idea of professional learning communities emerged. This notion refers to groups of teachers who cooperatively reflect on and improve their professional practices (Hord 1997). A professional learning community exists when this group of teachers:

- regularly cooperates to prepare instruction and other classroom and school activities
- has developed a shared vision or common goals related to education and teaching and a common mind-set to work for these goals
- has developed a focus on student learning and regularly reviews whether their own practices are optimal for providing all students with the best possible opportunities to learn
- regularly engages in reflective enquiry: that is, detailed and critical conversation about past professional experiences, to identify their own strengths and weaknesses and improve their practices
- de-privatises their practices by participating in peer coaching, team teaching, structured classroom observations, and other programs that offer teachers the possibility of observing each other’s teaching and providing feedback (Hord 2004; Kruse et al. 1995).

School management is a key factor in professional learning communities. Especially an instructional leadership style can be expected to encourage collective learning in teachers and continuous improvement in teaching practice (e.g., Leithwood and Louis 1998; Louis and Kruse 1995; Hord 1997).

Based on questions developed for TALIS, teachers, and to some extent principals, can be asked about types of activities, participation rates, and intensity of participation. A recent thematic report based on TALIS 2008 (Vieluf et al. 2012)

even used some items from the TALIS questionnaire to develop an indicator for professional learning communities. For one aspect of learning communities, namely teacher cooperation, a measurement approach has been developed that allows for the classification of schools into levels of cooperation (Steinert et al. 2006). In this classification the lowest level of cooperation is restricted to a sporadic exchange of information and materials amongst teachers. Higher levels include increasing degrees of interaction, critical reflection, coordination, and trust, as well as the definition of common goals, high frequency and systematisation of concerted action. The higher levels of cooperation also encompass most additional criteria of professional learning communities.

#### **18.4.2.1 Realization**

In PISA 2015, basic information on professional development activities is part of the school questionnaire. These questions target information such as the number of days teachers have taken part in professional development activities, requirements for the professional development of teachers and the school's in-house efforts (IDs SC025–SC026). Furthermore, principals give information on their own (written) policy on professional development and on available resources (IDs SC027–SC031).

Teachers additionally provide information on questions regarding the kind of their own professional development (IDs TC019–TC020), their obligation to participate in professional development activities (IDs TC021–TC022) and the support they receive for it (ID TC023). Parallel to the assessment of content distribution regarding their initial education, teachers provide information on the content of their professional development activities (partly by using the innovative pie chart template; ID TC030, TC045). Finally, teachers describe their cooperation with teacher colleagues, using the assessment instrument from TALIS (ID TC046). Science teachers receive a domain-specific revised version of this measure (ID TC031).

#### **18.4.3 Professional Knowledge and Beliefs**

Compared with Teacher Qualification indicators, stronger effects have been found for Teacher Competence (e.g., Baumert et al. 2009; Hill et al. 2005). This has been defined as the interplay of teachers' general pedagogical knowledge, content knowledge, pedagogical content knowledge, beliefs, motivation, and capacity to self-regulate (e.g., Baumert and Kunter 2006; Baumert et al. 2010; Bromme 1997; Shulman 1987).

Developing and implementing a test of professional knowledge goes well beyond the scope of a PISA teacher questionnaire. In the future, such an assessment might be feasible, but problems of acceptance might still preclude implementation of such tests. Instead, PISA 2015 uses self-efficacy measures in the respective fields as a proxy, moving measured constructs from the knowledge-column to the beliefs-column (see Table 18.1). Teacher self-efficacy, including collective self-efficacy, is a well-established construct in educational research. A measure of collective self-efficacy in the general pedagogical domain, for example, was developed by Tschannen-Moran and Barr (2004), and was shown to be structurally equivalent for Canada and Singapore by Klassen and colleagues (2008). TALIS 2013 adopted a three-dimensional approach to individual self-efficacy, based on work by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001). Authors assessed teacher self-efficacy with respect to classroom management, instruction, and maintaining positive relations with students. While classroom management and teacher-student-relations cover general aspects of pedagogy, PISA 2015 developed more specific items related to science instruction, namely, a scale on content-related self-efficacy and a scale on self-efficacy related to pedagogical content.

In general, teachers' beliefs can be defined as "psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true" (Richardson 2003, p. 2). These may concern different aspects of the teaching profession, such as the nature of the subject (here: science), attributions of success and failure, and the nature of teaching and learning—to name only three constructs that are related to content, pedagogical content, and general pedagogy, respectively.

An attempt to assess teacher beliefs was presented in the PISA 2003 school questionnaire, and taken up with some revisions in 2012. School principals were asked to judge readiness for innovation, teachers' expectations, and shared teaching goals among their mathematics teaching staff. Each of the three constructs was addressed by two items expressing controversial (more traditional vs. reform-oriented) attitudes, and a third item asking about disagreement among mathematics teachers on such matters. This approach, however, did not prove very successful; the scales were not used for reporting. PISA 2012 deleted the items about teacher disagreement and re-arranged the remaining six items into two scales indicating a traditional orientation towards mathematics performance and skills vs. an orientation towards students' needs and development at the school level.

#### 18.4.3.1 Realization

For PISA 2015 this question was revised, and implemented in the teacher questionnaires. The differentiation into more traditional vs. reform-oriented teaching beliefs has been retained, and the response format is forced choice (ID TC032). According

to Tschannen-Morrán and Woolfolk-Hoy (2001), three dimensions of teacher self-efficacy can be described using a shortened version of the question: Efficacy in classroom management, efficacy in instruction, and maintaining positive relations with students. This question was assessed in the general teacher questionnaire (ID TC047). With the focus on science, PISA 2015 developed two self-efficacy scales (a) related to teaching science content and (b) related to science content. The first represents the pedagogical content row (PCK, in terms of our framework, Table 18.1, ID TC033) and the second reflects the content knowledge row (CK, ID TC034).

#### **18.4.4 *Noncognitive/Motivational Factors***

Regarding the non-cognitive/motivational component of Teacher Competence—or psychological functioning, as it has been labelled by Baumert and Kunter (2006)—we focus on teachers' enthusiasm. Kunter and colleagues (2011) have coined the term enthusiasm—which is used in remarkably different ways across research traditions and fields—in psychological motivation theory. Hence, they adhere to an historical trend of perceiving enthusiasm as a dispositional trait of teachers. Pursuant to this person-oriented approach to enthusiasm, positive effects on learners' engagement and willingness to learn can be demonstrated (Patrick et al. 2003; Turner et al. 1998). Contrariwise, enthusiasm can serve as a characteristic and description of instructional quality (e.g., Murray 1983; Patrick et al. 2003).

Some approaches to enthusiasm research define enthusiasm according to certain objects or content. Classification based on our framework distinguishes between content, pedagogical content and general pedagogical issues. For instance, Kunter and colleagues (2011) specify their concept of enthusiasm according to teaching enthusiasm and subject enthusiasm. Subject enthusiasm can quite clearly be assigned to the content focus (see Table 18.1). Teaching enthusiasm shows overlaps with enthusiasm for teaching science (i.e., issues of pedagogical content) and enthusiasm for being a teacher (i.e., issues related to general pedagogy).

##### **18.4.4.1 Realization**

For PISA 2015 we extended the survey instrument on teacher enthusiasm from Kunter et al. (2011) with regard to the three Shulman (1987) foci (CK, PCK, PK—see Table 18.1; ID TC036). Assessments using mainly the Likert answering format are at risk of including intercultural bias (see van de Vijver and He 2016, Chap. 9 in this volume for further details). King and colleagues (2004) developed a procedure using anchoring vignettes, allowing for a correction of possible bias. For PISA 2015 we developed such vignettes (ID TC035) with a focus on the enthusiasm question

(ID TC036). With these vignettes it is possible to anchor the enthusiasm items and correct them for intercultural bias.

Job satisfaction is another example of a noncognitive teacher-related factor that has played a major role as dependent variable in the OECD TALIS survey. Assessed as a single item in TALIS 2008, construct coverage was enhanced for TALIS 2013, allowing for the discrimination between two components: i.e., satisfaction with the teaching profession and satisfaction with the current job environment. PISA 2015 borrowed this instrument (IDs TC026). Also, PISA 2015 assesses students' perceptions of teacher interest. Hence, we have a second perspective on the noncognitive factors of teachers (ID ST110).

### **18.4.5 Background Information**

Although the focus of the assessment of Teacher Qualification and Teacher Competence was on the subdimensions elaborated on so far in Sects. 18.4.1, 18.4.2, 18.4.3, and 18.4.4, it is important to assess additional teacher background information, to describe the samples further. This background information can be grouped in two:

#### **18.4.5.1 Personal Background**

The PISA 2015 questionnaire assesses basic information about teachers' personal background as it is typically assessed in nearly all studies on teacher qualifications or effectiveness.

##### 18.4.5.1.1 Realization

Teachers provide information on their gender and age (IDs TC001 and TC002), whether they currently teach the modal grade (IDs TC003), about their employment status (contract, full-time vs. part-time; IDs TC004–TC005) and their professional experience, in terms of the number of schools they have taught at, and number of years working as a teacher (IDs TC006–TC007). Some questions on the processes of workplace selection gather information about teacher allocation in this education system. These were assessed in the teacher questionnaire and the school questionnaire, collecting information from both teachers and principals (IDs TC008–TC011 and SC021).

### 18.4.5.2 Institutional Background

Teachers in schools work in complex structures and interdependencies. Their qualifications and professional knowledge are just one facet influencing teaching effectiveness. Another important area is teaching practices: Therefore, the development of the self-efficacy measures in the teacher questionnaires for example, was guided by the measures of teaching practices as perceived by students (see partial framework on science teaching and learning in schools; Müller et al. 2016, Chap. 17 in this volume).

Another facet is the involvement of parents in the education process (partial framework on parental support and involvement in school; see Hertel and Jude 2016, Chap. 8 in this volume). Broadly, there is a variety of possibilities for supporting the involvement of parents in schools. A very important form of involvement is communication between parents and teachers (Green et al. 2007; Baumert and Kunter 2006). Teachers can act as agents to involve parents in schools. Although not all teachers feel prepared to engage with parents, such skills can be acquired during teacher education (Hertel et al. 2009).

While the PISA 2015 parent questionnaire addressed involvement in learning and schools from the parents' perspective, the school questionnaire assessed corresponding strategies at the school level. Adding to this data, the questionnaire for teachers addressed the topic of home-to-school-collaboration from the teachers' point of view (IDs TC024–TC025).

Effective assessment (partial framework on assessment, evaluation and accountability, see Bayer et al. 2016, Chap. 19 in this volume) is a challenge that will only be met when teachers and administrators have received adequate professional preparation on the principles of assessment (Stiggins 2007). The educational authorities need to communicate clear goals and standards in order to provide appropriate definitions of what is to be taught and learned. Professional competencies in each part of the evaluation process are important. Principals and teachers need to be qualified to understand standards, principles and handling of assessment data (Stiggins 2007). Teachers should also understand the formative use of assessments.

## 18.5 Summary and Introduction in the Table of Realisations

The growing relevance of teacher qualifications and professional knowledge was outlined at the beginning of this chapter. This literature review particularly took into account the topic's relevance and implementation in other ILSAs. With our framework (Table 18.1), we structured all respective content areas into a classification scheme that allows for the ordering of otherwise discretely researched subjects. In our two main categories, Teacher Qualifications and Teacher Competence we identified five components, namely: (1) Initial education of teachers, (2) professional development on the one hand, as well as (3) professional knowledge, (4) beliefs and (5) noncognitive/motivational factors on the other hand. Furthermore, there is another content area beside our framework: describing personal and institutional background characteristics.

The remainder of this chapter is dedicated to the table of realisations in the PISA 2015 field trial: Table 18.2. In the first two columns are found the construct name and its theoretical allocation. In columns three and four can be found helpful technical information (e.g., variable names) to work with the field trial dataset.

**Table 18.2** List of constructs included in the PISA 2015 field trial to assess teacher qualifications and professional knowledge

Theoretical relation	Name of construct	PISA 2015 ID	Included in PISA 2015 main survey
Teacher background	Gender	TC001	YES
	Age	TC002	YES
	Teaching modal grade	TC003	NO
	Employment status	TC004	YES
	Working full-time/ part-time	TC005	YES
	Job experience—number of schools	TC006	YES
	Job experience—number of years	TC007	YES
	Workplace selection	TC008–TC011	NO
Teacher qualification/initial education	Level of education	TC012	YES
	Goal of first qualification	TC013	YES
	Completion of a teacher education or training program	TC014	YES
	Mode of qualification	TC015	YES
	Level of qualification	TC016	NO
	Duration of teacher education or training program	TC017	NO
	Subjects studied and subject teaching	TC018	YES
	Content distribution of initial education	TC029	YES
	Initial education of all teaching staff	SC018	YES
	Initial education of science teaching staff (domain- specific number of teachers)	SC019	YES
	Number of science teachers by subjects	SC020	NO
	Selectivity	SC021	NO
	Teacher education or training program required	SC022, SC023	NO

(continued)

**Table 18.2** (continued)

Theoretical relation	Name of construct	PISA 2015 ID	Included in PISA 2015 main survey
Teacher qualification/ professional development	General professional development activities	TC019, TC020	NO
	Obligation to participate in professional development activities	TC021	YES
	Obligation to participate in professional development activities—number of days	TC022	YES
	Support for professional development activities	TC023	YES
	Content distribution of professional development activities	TC030	YES
	Science-specific teacher collaboration	TC031	YES
	Content distribution initial education and professional development activities	TC045	YES
	General teacher cooperation	TC046	YES
	Percentage of professional development activities	SC025	YES
	Professional development days required	SC026	YES
	Professional development policies	SC027–SC031	YES, SC027
Noncognitive factors	Job satisfaction	TC026	YES
	Teacher enthusiasm—vignettes	TC035	NO
	Teacher enthusiasm—scales	TC036	NO
	Perceived teacher's interest	ST110	NO
Professional knowledge and teacher beliefs	Performance vs. needs orientation	TC032	YES
	Self-efficacy related to teaching science content	TC033	YES
	Self-efficacy related to science content	TC034	YES
	Self-efficacy	TC047	NO

For detailed documentation see: <https://doi.org/10.7477/150:173:1>

*Note.* ID coded ST for student questionnaire; SC for school questionnaire, TC for teacher questionnaire, EC for educational career questionnaire, IC for ICT familiarity questionnaire, PA for parent questionnaire



## References

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2009). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., & Jordan, A. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bayer, S., Klieme, E. & Jude, N. (2016). Assessment and evaluation in educational contexts. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., & Döhrmann, M. (2012). Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. *Teaching and Teacher Education*, 28, 44–55.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers [Teachers' competencies, functions, and teaching actions]. In F. E. Weinert (Ed.), *Reihe: Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie* (Psychologie des Unterrichts und der Schule, Vol. 3, pp. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. Madison: University of Wisconsin-Madison, National Center on Effective Secondary Schools.
- Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 337–357.
- Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 193–200.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81–112.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement, association for supervision and curriculum development*. Alexandria: National Educational Service.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission. [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf). Accessed 6 June 2016.
- Gansle, K. A., Noell, G. H., & Burns, J. M. (2012). Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs?: An analysis of teacher education in Louisiana. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 304–317. doi:10.1177/0022487112439894.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2007). Teacher quality. In E. A. Hanushek & F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education* (pp. 1051–1078). Amsterdam: Elsevier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge (1. publ).

- Henry, G. T., Purtell, K. M., Bastian, K. C., Fortner, C. K., Thompson, C. L., Campbell, S. L., & Patterson, K. M. (2013). The effects of teacher entry portals on student achievement. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 7–23. doi:10.1177/0022487113503871.
- Hertel, S., Bruder, S., & Schmitz, B. (2009). Beratungs- und Kommunikationskompetenz von Lehrern [Teachers' counselling and communication competence]. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. H. Mulder (Eds.), *Lehrerprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (pp. 117–128). Weinheim: Beltz.
- Hertel and Jude. (2016). Parental support and involvement in school. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Loewenberg Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371–406.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.
- ISTP 2015. (2015). *Implementing highly effective teacher policy and practice: The 2015 international summit on the teaching profession*. Banff, Canada. [http://istp2015.org/Documents/ISTP-Asia-Society-report\\_Final\\_EN.pdf](http://istp2015.org/Documents/ISTP-Asia-Society-report_Final_EN.pdf). Accessed 6 June 2016.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., & Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teachers' classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668–690.
- Jude. (2016). The assessment of learning contexts in PISA. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- King, G., Murray, C., Salomon, J. A., & Tandon, A. (2004). Enhancing the validity and cross-cultural comparability of measurement in survey research. *American Political Science Review*, 98, 191–207.
- Klassen, R., Chong, W. H., Huan, V. S., & Wong, Y. F. I. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919–1934.
- Krauss, S., Baumert, J., & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge: Validation of the COACTIV constructs. *ZDM*, 40(5), 873–892. doi:10.1007/s11858-008-0141-9.
- Kruse, S., Louis, K. L., & Bryk, A. (1995). Let's build teachers' professional community. WCER Highlights. [www.wcer.wisc.edu/publications/WCER\\_Highlights/Vol.7\\_No.1\\_Spring\\_1\\_995/Teachers\\_prof\\_community.html](http://www.wcer.wisc.edu/publications/WCER_Highlights/Vol.7_No.1_Spring_1_995/Teachers_prof_community.html). Accessed 1 June 2016.
- Kuger, S., Jude, N., Klieme, E., & Kaplan, D. (2016). An introduction to the PISA 2015 field trial: Study design and analyses procedures. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (1998). Organisational learning in schools: An introduction. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Organisational learning in schools* (pp. 1–14). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Libman, Z. (2009). Teacher licensing examinations—true progress or illusion? *Studies in Educational Evaluation*, 35(1), 7–15.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' professional community: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917–946.

- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (2016). *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer.
- Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- McDowall, S., Cameron, M., Dingle, R., Gilmore, A., & MacGibbon, L. (2007). *Evaluation of the literacy professional development project*. New Zealand: Ministry of Education.
- Müller, K., Prenzel, M., Seidel, T., Schiepe-Tiska, A., & Kjærnsli, M. (2016). Science teaching and learning in schools: Theoretical and empirical foundations for investigating classroom-level processes. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Springer: Dordrecht.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2007). TIMSS in perspective: Lessons learned from IEA's four decades of international mathematics assessments. In T. Loveless (Ed.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement* (pp. 9–36). Washington, DC: Brookings.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75, 138–149.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Education at a glance*. Paris: OECD Publishing.
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105, 1521–1558.
- Radford, D. L. (1998). Transferring theory into practice: A model for professional development for science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 73–88.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89(4), 421–439.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Shayer, M., & Adhami, M. (2007). Fostering cognitive development through the context of mathematics: Results of the CAME project. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 256–291.
- Shulman, L. S. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3–36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237–269.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U., & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse [Teacher cooperation in school: Concepts, assessment, and results]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Stiggins, R. J. (2007). Conquering the formative assessment frontier. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment* (pp. 8–28). New York: Teachers' College Press.
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980.
- Supovitz, J. A., Mayer, D. P., & Kahle, J. B. (2000). Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*, 14(3), 331–356.

- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77, 465–467.
- Tatto, M. T., Ingvarson, L., Schwille, J., Peck, R., Senk, S. L., & Rowley, G. (2008). *Teacher education and development study in mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: Ministry of Education, [http://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0017/16901/TPLandDBESentireWeb.pdf](http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0017/16901/TPLandDBESentireWeb.pdf). Accessed 1 June 2016.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90, 730–745.
- UNESCO. (2012). *International standard classification of education. ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- van de Vijver, F. J. R., & He, J. (2016). Bias assessment and prevention in noncognitive outcome measures in context assessments. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Eds.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E., & Bayer, S. (2012). *Profiles of teaching practices and insights into innovation: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD.
- Zuzovsky, R. (2009). Teachers' qualifications and their impact on student achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 2, 37–62.

### 3.2. Beitrag #2: Review zur Wirkung des Praxissemesters

Dieser Beitrag wurde in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet.

**Abstract:** Die Einführung von Praxissemestern im Lehramtsstudium in aktuell elf der sechzehn deutschen Bundesländer wirft die Frage nach den Wirkungen dieses Studienreformansatzes auf. Der vorliegende Review fasst die bestehenden Studien zu Wirkungen des Praxissemesters auf Lehramtsstudierende in Deutschland hinsichtlich methodischer und methodologischer Aspekte (Designs, Erhebungsinstrumente, Stichproben) sowie zentraler Ergebnisse zusammen. Aufgrund der Aktualität der Thematik wurden neben einschlägigen wissenschaftlichen Suchmaschinen zudem Tagungsbände deutschsprachiger Konferenzen seit 2010 analysiert. Berichtet werden die Ergebnisse von 187 empirisch ausgerichteten Konferenzbeiträgen sowie 47 publizierten empirischen Studien. Dabei zeigt sich, dass das Absolvieren von Praxissemestern auf Studierende einen maßgeblichen Einfluss hat. Effekte sind vor allem im Bereich selbsteingeschätzter Kompetenzen und Fähigkeiten feststellbar. Über Selbsteinschätzungen hinausgehende Untersuchungen sind bislang kaum vorhanden. Die bestehenden Wirkungen des Praxissemesters sind zugleich anderen schulpraktischen Modellen (z. B. Kurzpraktika) weder über- noch unterlegen. Im Beitrag werden Perspektiven und Desiderata für die weitere Forschung aufgezeigt.

**Zitation:** 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* (1. Aufl., S. 1–66). Springer VS.

Diesem Beitrag ist folgende DOI zugeordnet: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)



---

## Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review

## How Does the Practical Semester in the Teacher Training Program Affect Students? A Systematic Review

Immanuel Ulrich, Franz Klingebiel, Antonia Bartels,  
René Staab, Sonja Scherer und Alexander Gröschner

---

I. Ulrich (✉)

Professur Hochschuldidaktik und Psychologie, IUBH Internationale Hochschule,  
Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: [i.ulrich@iubh-dualesstudium.de](mailto:i.ulrich@iubh-dualesstudium.de)

F. Klingebiel

Universität Kassel, Kassel, Deutschland  
E-Mail: [klingebiel@uni-kassel.de](mailto:klingebiel@uni-kassel.de)

A. Bartels

Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen, Deutschland  
E-Mail: [Antonia.bartels@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Antonia.bartels@erziehung.uni-giessen.de)

R. Staab · S. Scherer

Fachbereich Psychologie und Sportwissenschaften, Arbeitsbereich Pädagogische  
Psychologie, Goethe-Universität Frankfurt, Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: [r.staab@paed.psych.uni-frankfurt.de](mailto:r.staab@paed.psych.uni-frankfurt.de)

S. Scherer

E-Mail: [scherer@psych.uni-frankfurt.de](mailto:scherer@psych.uni-frankfurt.de)

A. Gröschner

Institut für Erziehungswissenschaft, Friedrich-Schiller-Universität Jena,  
Jena, Deutschland  
E-Mail: [alexander.groeschner@uni-jena.de](mailto:alexander.groeschner@uni-jena.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

I. Ulrich und A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium  
in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, Edition ZfE 9,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)

---

**Zusammenfassung**

Die Einführung von Praxissemestern im Lehramtsstudium in aktuell 11 der 16 deutschen Bundesländer wirft die Frage nach den Wirkungen dieses Studienreformansatzes auf. Der vorliegende Review fasst die bestehenden Studien zu Wirkungen des Praxissemesters auf Lehramtsstudierende in Deutschland hinsichtlich methodischer und methodologischer Aspekte (Designs, Erhebungsinstrumente, Stichproben) sowie zentraler Ergebnisse zusammen. Aufgrund der Aktualität der Thematik wurden neben einschlägigen wissenschaftlichen Suchmaschinen zudem Tagungsbände deutschsprachiger Konferenzen seit 2010 analysiert. Wir berichten die Ergebnisse von 187 empirisch ausgerichteten Konferenzbeiträgen sowie 47 publizierten empirischen Studien. Dabei zeigt sich, dass das Absolvieren von Praxissemestern auf Studierende einen maßgeblichen Einfluss hat. Effekte zeigen sich dabei vor allem im Bereich selbsteingeschätzter Kompetenzen und Fähigkeiten. Über Selbsteinschätzungen hinausgehende Untersuchungen sind bislang kaum vorhanden. Die bestehenden Wirkungen des Praxissemesters sind zugleich anderen schulpraktischen Modellen (z. B. Kurzpraktika) weder über- noch unterlegen. Im Beitrag werden Perspektiven und Desiderata für die weitere Forschung aufgezeigt.

---

**Abstract**

The introduction of practical semesters as long-term internships in teacher training in currently 11 of the 16 German federal states raises the question of their effect. This review summarizes the methodology (design, instruments, samples) and main results of studies and their impact on preservice teachers. Due to the timeliness of the topic, the conference proceedings of relevant German-speaking conferences since 2010 were additionally analyzed. We report the results of 187 empirical conference papers as well as 47 published empirical studies on practical semesters. It turns out that completing practical semesters has a significant influence on students, especially on self-rated competencies, but their effect is neither superior nor inferior in comparison to alternative practice phases (e.g. five week short internships). Studies beyond self-ratings are still rare.

---

**Schlüsselwörter**

Review · Praxissemester · Lehrkräftebildung · Studierende · Evidenz

**Keywords**

Review · Practicum · Pre-service teachers · Teacher education · Evidence

**1 Einleitung**

Der Wunsch nach mehr Praxisbezug im Lehramtsstudium ist eine argumentative Konstante der letzten Jahrzehnte (Terhart 2000; Weyland und Wittmann 2014). Wenngleich die (grundständige) Lehramtsausbildung zur Stärkung der Wissenschaftlichkeit seit den 1960er Jahren an den Universitäten und (Pädagogischen) Hochschulen eine Aufwertung erfahren hat, so wird sie seitdem zugleich als *zu* wissenschaftlich und *zu wenig* praxisorientiert kritisiert (Lim 2013).

Die Einführung von Praxisphasen während des Lehramtsstudiums erfolgte zunächst in Form von Kurzpraktika: Orientierungspraktika vor oder zu Beginn des Studiums, Schulpraktische Studien mit erziehungswissenschaftlichem und/oder fachdidaktischem Fokus während des Studiums prägten in den meisten Bundesländern bis zur Jahrtausendwende die Ausbildungsstrukturen in der Lehrkräftebildung.

Im Zuge der Bologna-Reform haben in den letzten Jahren anstelle der Kurzpraktika in den meisten deutschen Bundesländern Praxissemester die kürzeren Teilpraktika ersetzt (Tab. 1), wobei Orientierungs- bzw. Eingangspraktika durchaus noch Bestand haben (Gröschner et al. 2015). Die Praxissemester umfassen dabei üblicherweise 14–16 Wochen (Rotermund 2006; Weyland und Wittmann 2014; Gröschner et al. 2015).

Der Begriff des „Praxissemesters“ wird dabei oft aber nicht einheitlich verwendet. Gröschner (2012) hat aus diesem Grund vorgeschlagen, in Überblicksbeiträgen generell eher von „Langzeitpraktika“ zu sprechen, da diese „über herkömmliche Kurzzeit-Blockpraktika hinausgehen und curricular durch spezifische Ansätze der Lernbegleitung (z. B. wöchentliche Begleitseminare an der Hochschule oder regelmäßige Treffen und Rückmeldegespräche zwischen Praktikumslehrkräften und den Studierenden an der Schule) gekennzeichnet sind“ (Gröschner 2012, S. 201). Im Kontext des vorliegenden Beitrags halten wir am Begriff des Praxissemesters fest, da es die *am häufigsten anzutreffende* Bezeichnung der eingeführten Langzeitpraktika darstellt (vgl. Tab. 1, vgl. Weyland et al. 2019). In dem vorliegenden Review werden allerdings auch Studien einbezogen, welche das Schlagwort „Praxissemester“ nicht explizit nennen bzw. einen anderen Namen tragen, jedoch dieselbe Mindestausgestaltung einer semesterlangen Praxisphase mit durchschnittlich drei bis vier Tagen Schulbesuch und einem Tag universitärer Praxisbegleitung aufweisen.



**Tab. 1** Praxissemester in Deutschland (Weyland und Wittmann 2014, S. 45; ergänzt um eigene Recherche Stand Dezember 2018)

	Lehramtsform	Bezeichnung	Dauer	Zeitliche Verortung im Studienverlauf	Anrechnung auf Vorbereitungsdienst
Baden-Württemberg	L3	Schulpraxissemester	12–13 Wochen	7. Semester (1. Sem. MA)	Keine Angabe
Berlin	Keine Angabe	Praxissemester	5 Monate (20 Wochen)	8. oder 9. Semester (2. o. 3. Sem. MA)	Keine Angabe
Brandenburg	Alle	Schulpraktische Studien	14 Wochen Schulpraxis (1. + 16. Woche Vorbereitungs-/Nachbereitungswoche an der Universität)	8. oder 9. Semester (2. o. 3. Sem. MA)	Verkürzung auf 18 Monate möglich, sofern Umsetzung des Praxissemesters den Zielen des Vorbereitungsdienstes entsprechend
Bremen	Alle	Praxissemester	3 Monate	8. Semester (2. Sem. MA)	Verkürzung auf 18 Monate
Hamburg	Alle	Kernpraktikum I+II	6 Monate	8. und 9. Semester (2. & 3. Sem. MA)	Nein. Vorbereitungs- dienst generell gekürzt auf 18 Monate
Hessen (nur GU, JLU, UK)	GU: L3, JLU: L5, UK: L1, L2	Praxissemester	12–15 Wochen	3. oder 4. Semester	Nein
Niedersachsen	L1, L2	Praxisblock	18 Wochen	7.-8. Semester (1.-2. Sem. MA)	Keine Angabe

(Fortsetzung)

**Tab. 1** (Fortsetzung)

	Lehramtsform	Bezeichnung	Dauer	Zeitliche Verortung im Studienverlauf	Anrechnung auf Vorbereitungsdienst
Nord- rhein-West- falen	Alle	Praxissemester	Mind. 5 Monate	8. oder 9. Semester (2. o. 3. Sem. MA)	Verkürzung auf 18 Monate
Sachsen-An- halt (nur OVGU)	L2, L3	Praxissemester	6 Monate	9. Semester (3. Sem. MA)	Keine Angabe
Schles- wig-Holstein	L1, L2	Praxissemester	10–14 Wochen	8. o. 9. Semester (2. o. 3. Sem. MA)	Keine Angabe
Thüringen	Erfurt: L1, L2, L5, FSU: L1, L3	Komplexes Schul- praktikum (Erfurt), Praxissemester (FSU)	1 Schulhalbjahr (5–6 Monate)	5. oder 6. Semester, Verschiebung auf 7., 8. oder 9. Semester möglich	Verkürzung auf 18 Monate möglich

Ann.: Lehramt an Grundschulen (L1); Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2); Lehramt an Gymnasien (L3); Lehramt an Förderschulen (L5); Otto von Guericke Universität Magdeburg (OVGU), Goethe-Universität Frankfurt (GU); Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU); Universität Kassel (UK); Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU); Masterstudium (MA)

Die intendierten Ziele der in Tab. 1 aufgeführten Praxissemester adressieren insbesondere

- die Kompetenzentwicklung,
- einen Theorie-Praxis-Bezug und bzw. oder
- die Überprüfung des Berufswunsches (Eignungsabklärung)

der Lehramtsstudierenden (vgl. Gröschner und Schmitt 2010). Wenngleich alle drei Ziele im Praxissemester prinzipiell angesprochen werden können, spricht eine Überprüfung des Berufswunsches eher für ein früh im Studium angelegtes Praxissemester, während der Aspekt der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung eher für eine spätere Studienphase spricht, da hierfür bereits umfangreichere Fachinhalte und Wissensaspekte (sowohl fachlich als auch bildungswissenschaftlich) thematisiert werden sollten. Eine frühe Praxiserfahrung kann sowohl im Hinblick auf die Eignungsabklärung als auch in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung u. a. zur Überschätzung eigener Erfahrungen, Geringschätzung von Forschungserkenntnissen, Überforderung oder der Entwicklung suboptimaler Lösungsstrategien führen (Tabachnick et al. 1979–1980; Gröschner und Hascher 2019). Eine späte Praxiserfahrung kann u. a. dazu führen, dass Studierende erkennen, dass die beruflichen Anforderungen doch zu herausfordernd sind mit der Konsequenz, dass sie das Lehramtsstudium – dann eben sehr spät und in einigen Bundesländern sogar ohne adäquaten Abschluss – aufgeben oder abbrechen müssen.

Die jeweilige Ausgestaltung der Praxissemester ist aus den genannten Gründen und vorliegenden (z. T. bereits älteren) Befunden von besonderer Bedeutung. Studierende priorisieren möglichst lang andauernde unterrichtsbezogene Praxiserfahrung und setzen diese meist mit Lernen und Kompetenzentwicklung gleich (Fitzner und Kümmel 1979). Unterrichtsbeobachtungen und deren theoriegeleitete Reflexion sowie universitäre Begleitveranstaltungen sind für sie eher von nachrangiger Bedeutung (Hascher 2006; Weyland und Wittmann 2011; Allen und Wright 2014; Gröschner 2019). Wissenschaftliche Expertisen fordern hingegen „ausdrücklich nicht [...] mehr, sondern [...] bessere Praxisphasen in der universitären Lehrkräftebildung. Der Praxisbezug der universitären Praxisphasen richtet sich dabei nicht auf die Vermittlung von Handlungsrountinen im Unterricht und im Schulbetrieb, sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007, S. 8). Praxissemester sollten daher so gestaltet sein, dass die intendierten Ziele erreicht werden können.

## 2 Wirksamkeit von (kurzen) Praxisphasen

Während explizit zu Praxissemestern und deren Wirkungen auf Studierende noch keine systematischen Reviews vorliegen (König und Rothland 2018), gehen allgemeine Reviews und Überblicksartikel auf die Gestaltung und Wirksamkeit von „Praxisphasen“ ein (vgl. Hascher 2012; Lwason et al. 2015; Besa und Büdcher 2014; Gröschner und Hascher 2019). Die im Folgenden dargestellte empirische Befundlage wird jedoch von Studien zu Kurzpraktika dominiert (vgl. Tab. 2).

Unter „Wirkungen“ von Praxisphasen verstehen wir gemäß des Angebots-Nutzungs-Modells von Hascher und Kittinger (2014) grundsätzlich Lernerträge bei Studierenden, die in kognitive, motivational-affektive und persönlichkeitsbezogene Dimensionen unterteilt werden können (vgl. auch das Rahmenmodell von König und Rothland 2018). Unter Berücksichtigung der häufig fehlenden Theoriebasierung bzw. fehlenden Lehr-Lerntheorien zum Lernen im Praktikum (Gröschner und Hascher 2019) sowie der Komplexität der praxisbezogenen Lerngelegenheiten sind „Wirkungen“ im Praxissemester bislang oftmals weniger proximal als vielmehr distal (z. B. auf Bewertungen oder Zufriedenheitsaspekte) ausgerichtet (Arnold et al. 2014a, S. 17). So werden mitunter auch negative Effekte im Kontext der Praktikumsforschung berichtet. Der Begriff „Wirkungen“ ist daher – anders als in anderen Bereichen der Lehr-Lernforschung – nicht ganz unkritisch zu betrachten. Nach kritischer Reflexion wird dieser dennoch im vorliegenden Beitrag verwendet, da die dargestellten Studien als Outcomes eines Praxissemesters ebenso von „Wirkungen“ oder sogar „Effekten“ sprechen. Wir möchten jedoch zugleich an dieser Stelle betonen, dass ein Forschungsdesiderat der Praktikumsforschung in der Lehrkräftebildung darin besteht, die Komplexität des Untersuchungsfeldes noch stärker in Analysen (mittels Input, Prozess- und Output-Variablen) zu berücksichtigen. Wir verwenden dementsprechend den Wirkungsbegriff im Sinne der *Output-Variablen*, wie z. B. die oben genannten Ziele von Praxisphasen in studentischer 1) Kompetenzentwicklung, 2) Theorie-Praxis-Bezug und bzw. oder 3) Überprüfung des Berufswunsches (Eignungsabklärung) (vgl. Gröschner und Schmitt 2010). In der Analyse dazu spielen aber moderierende *Input-Variablen* (z. B. Vorwissen), *Prozess-Variablen* (z. B. Betreuung in der Praxisphase) und *Individualfaktoren* (z. B. Umgang mit negativer Rückmeldung oder emotionales Erleben) eine Rolle, welche sich auf den Output der Praxisphase auswirken können, sodass wir Studien dazu in diesem Review zur Wirksamkeit der Praxissemester integrieren. Ebenso integrieren wir allgemeine Bewertungen der Praxisphase, welche wir nicht als Wirkung, aber als Ergebnis bzw. Output-Variable werten. Auf weitergehende Unterteilungen der Input- und Prozessvariablen sowie Individualfaktoren der gängigen Modelle verzichten wir (z. B. Individualfaktor *Kompetenzen der Lehrkraft* im

**Tab. 2** Übersicht der Hauptbefunde aus Besa und Büdcher (2014); Hascher (2012); Lawson et al. (2015) zur Wirksamkeit von (meist kurzen) Praxisphasen auf Lehramtsstudierende

Intendierte Wirkungen der Praxisphase	Nicht intendierte Wirkungen der Praxisphase
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbsteinschätzungen vor und nach der Praxisphase zeigen Steigerungen in Unterrichtsplanung (Bach 2013), Fachkompetenzen (Hascher 2006), Unterrichts-kompetenz (Allsopp et al. 2006; Schubarth et al. 2012a; Gröschner et al. 2013), Beraten (Schubarth et al. 2012a) und Kooperation (Gröschner 2015)</li> <li>• Studierende konkretisieren ihr Berufskonzept (Caires und Almeida 2005)</li> <li>• Studierende erwerben eine realistische(re) Vorstellung vom Unterrichten und vom Berufsbild (Cole und Knowles 1993; Zeichner und Tabachnick 1985)</li> <li>• Intrinsische Berufswahlmotive sind nach der Praxisphase erhöht (König et al. 2016)</li> <li>• Studierende bemühen sich um gute Beziehungen zu ihren betreuenden Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern (Hascher et al. 2004)</li> <li>• Betreuende Lehrkräfte sind bedeutend für den Praxisphasenerfolg der Studierenden (Hodges 1982; Poulou 2007; Hudson und Millwater 2008; Gröschner et al. 2013)</li> <li>• Hohe Lerneffekte bei Verknüpfung von Praxisphase und Begleitveranstaltung (Tin 2006), z. B. mit Schwerpunkt auf Lern- und Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern (Hill 1986) oder effektiven Unterricht (Zeichner 1990)</li> <li>• Eine vor Praxisbeginn in der Lehre forcierte Lern- und Entwicklungs-Zielsetzung für das Praktikum führt zur hoher Zielverfolgung im Praktikum inkl. Thematisierung in den Nachbesprechungen der Unterrichtsversuche (Nolle et al. 2014)</li> <li>• Die Praxisphase beeinflusst die Überzeugungen der Studierenden zu effektivem Unterricht (Ng et al. 2010)</li> </ul> <p>Weitere intendierte Ergebnisse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierende und betreuende Lehrkräfte (Boekhoff et al. 2008) sowie Absolventen (Oesterreich 1988) bewerten die Praxisphasen positiv und als sehr bedeutsam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxisphasen werden einseitig negativ bewertet, so lange keine oder wenig Unterrichtsmöglichkeiten bestehen (Frech 1976)<sup>a</sup></li> <li>• Studierende entwickeln keinen eigenen Unterrichtsstil bzw. keine Rolle, sondern imitieren gute wie schlechte Handlungsmuster der beobachteten Lehrkräfte (u. a. Tabachnick et al. 1979–1980; Zeichner und Tabachnick 1985; Pape 1992; Chitpin et al. 2008; Gröschner und Seidel 2012)</li> <li>• Studentische Kompetenzen werden bereits zu Beginn hoch eingeschätzt (Schubarth et al. 2011)</li> <li>• Überprüfung des Berufswunsches findet auch bei negativen Ereignissen nicht statt; Die Praxisphase dient der Selbstbestätigung, validiert v. a. durch die Akzeptanz der erfahrenen Lehrkräfte (Fitzner und Kimmel 1979)</li> <li>• Die Berufssicherheit ist nach der Praxisphase leicht gesunken (König et al. 2016)</li> <li>• Der Fokus auf gute Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern verdrängt teils den Fokus auf den Lernprozess dieser (Müller 2010)</li> <li>• Praxisphase kann Unterrichtsmotivation, Selbstwert (Covert und Clifton 1983) sowie Verhältnis zu Schülerinnen und Schülern verschlechtern (Jones 1982)</li> <li>• Das Motiv, Schülerinnen und Schülern zu helfen, die eigene Individualität zu entwickeln, sinkt (Bartmann et al. 1978), hat jedoch ein höheres Level nach 2 Jahren Praxis als zu Studienbeginn</li> <li>• Keine Verlängerung von Praxisphasen bleibt ohne Auswirkungen auf intendierte Ziele der Praxisphase (Müller 2010; Ronfeldt und Reiminger 2012; Schubarth et al. 2012a)</li> </ul>

<sup>a</sup>Der Befund ist jedoch mit Bedacht zu interpretieren, da in dieser Studie ohne jedwede universitäre Begleitung, Vor- oder Nachbereitung abliefen (vgl. Frech 1976, S. 85 ff.)

Angebots-Nutzungs-Modell, vgl. Hascher und Kittinger 2014; Inputvariable *institutioneller Ausbildungskontext* im Rahmenmodell, vgl. König und Rothland 2018). Unser Verzicht resultiert aus dem derzeitigen Mangel an publizierten Studien zum Einfluss dieser Faktoren bzw. Variablen auf die Output-Variablen.

Insgesamt besteht eine Vielzahl von Befunden zur Wirkung von (kurzen) Praxisphasen, welche allerdings äußerst heterogen und teils widersprüchlich sind. So wird z. B. der eigene Berufswunsch durch die Praxiserfahrung in früheren Studien nicht infrage gestellt (Fitzner und Kümmel 1979), in neueren Untersuchungen hingegen schon (König et al. 2016).

---

### 3 Ziel und Fragestellungen des Reviews

Vor dem Hintergrund, dass die in Tab. 2 dargestellten Befunde überwiegend auf den Wirkungen von Kurzpraktika basieren, ist bislang unklar, ob längere Praxissemester dieselben (heterogenen) Wirkungen erzielen bzw. inwieweit ein Praxissemester im Vergleich zu einer anderen (kürzeren) Praxisphase Wirkungsunterschiede aufweist. Hierzu ist es erforderlich, neben der Wirkung bzw. den Wirkungen der unterschiedlichen Praxisphasen auch die Designs und verwendeten Erhebungsmethoden der Studien in den Blick zu nehmen, um die Aussagekraft der Befunde einzuordnen. Das Ziel dieses Reviews besteht darin, den empirischen Forschungsstand zu Wirkungen von Praxissemestern auf Studierende unter Berücksichtigung der Designs und Erhebungsmethoden der Studien sowie mögliche Unterschiede zu anderen Praxisphasen zu systematisieren.

Dieser Review widmet sich daher folgenden Fragestellungen:

1. Welche Designs und Erhebungsmethoden weisen die Studien zu Praxissemestern auf und welche Rückschlüsse erlauben diese?
2. Welche Wirkungen (inkl. moderierender Input- und Prozess-Variablen sowie Individualfaktoren) haben Praxissemester im Lehramt auf Studierende?
3. Unterscheiden sich die Wirkungen von Praxissemestern auf Studierende im (quasi-experimentellen und experimentellen) Vergleich zu anderen Praxisarten (z. B. Kurzpraktika)?

In die Analyse wurden nach intensiver Recherche und Selektion alle publizierten, empirischen Studien im deutschsprachigen Raum aufgenommen, welche die Wirkung von Praxissemestern auf Lehramtsstudierende untersuchten. Je Studie wurden Design, Methode sowie die zentralen Ergebnisse ausgewertet.

Der Review liefert demzufolge eine Grundlage und Rahmung für die im vorliegenden Sonderband *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland* weiter ausgeführten Einzelstudien, die unterschiedliche Ansätze und Perspektiven auf die „Lerngelegenheit“ Praxissemester für Studierende verfolgen.

---

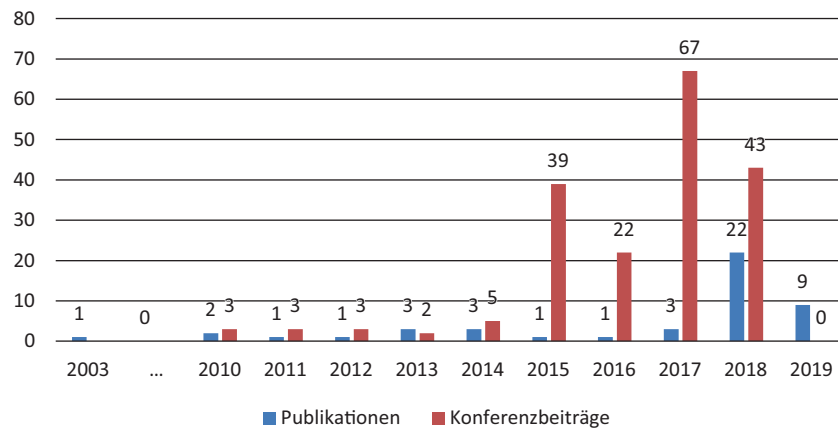
#### 4 Methodisches Vorgehen des Reviews

Zur Recherche von Studien zu Praxissemestern wurden zum einen die Datenbanken EBSCO, [fachportal-paedagogik.de](http://fachportal-paedagogik.de), GoogleScholar, Pedocs, PsycARTICLES, PsycINFO, PSYINDEX, Springer-Link (allgemein und spezifisch für die Disziplinen „Education“ und „Social Sciences“) sowie Web of Science genutzt. Zum anderen wurden gezielt die folgenden Zeitschriften (mit peer-Review Verfahren) nach entsprechenden Studien ausgewertet: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *Unterrichtswissenschaft*, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *Zeitschrift für Pädagogik* sowie die *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Die letzte Recherche fand fristbedingt am 31.01.2019 statt, später erschienene Publikationen sind – von den Beiträgen in diesem Sonderband abgesehen – nicht in diesem Review enthalten. Ein Maximalalter recherchierter und zu berücksichtigender Publikationen gab es nicht.

Als Recherchebegriffe wurden – einzeln wie in Kombination – die folgenden Keywords genutzt: Eignungsprüfung Lehramtsstudierende, Halbjahrespraktikum, Langzeitpraktikum, Lehramt, Lehramtsstudium, practical term, Praktika, Praxiskompetenz Lehramtsstudierende, Praxisphasen, Praxissemester, Schulpraktische Studien, Schulpraktikum, schulpraktische Ausbildung, schulpraktische Phase, verlängerte Praxisphase, Wirkfaktoren Praktika/Praxisphasen/Praxissemester.

Über dieses Keywords-Set wurden insgesamt  $N = 585$  Publikationen identifiziert, wobei es zwischen den Datenbanken zu 73 Doppelungen kam. Nach Entfernung der Doppelungen wurden die verbleibenden 512 Publikationen danach geprüft, ob sie Ergebnisse einer empirischen Primärstudie zum Praxissemester berichten. Falls ja, wurden sie in den vorliegenden Review inkludiert. Überblicksbeiträge und Reviews (z. B. Gröschner 2012; Rothland und Boecker 2015), Beschreibungen zur organisationalen Ausgestaltung des Praxissemesters (z. B. Lim 2013) sowie Kommentare (z. B. Pröckl 1998) wurden ausgeschlossen.

Auch unter Berücksichtigung der acht empirischen Beiträge aus diesem Sonderband fanden sich insgesamt lediglich  $N = 47$  Publikationen zu empirischen Studien zu Praxissemestern, wobei ab 2018 eine deutliche Häufung der Publikationen festzustellen war. Bis auf die Publikation von Hoeltje et al. (2003)



**Abb. 1** Publikationen (N = 47) und Konferenzbeiträge (N = 187) zu Praxissemestern. (Quelle: eigene Darstellung)

wurden alle aufgenommenen Studien zwischen 2010 und 2019 publiziert. Um die Datenbasis des Reviews zu erhöhen, wurden als weitere Datenquelle die Abstracts der thematisch einschlägigen Fachkonferenzen im deutschsprachigen Raum seit 2010 in die Auswertung mit einbezogen. Im Rahmen dieser Analyse wurden 187 Konferenzbeiträge zu Praxissemestern ermittelt, mit einer Häufung seit 2015 (vgl. Abb. 1). 46 der 47 recherchierten Publikationen sind in den 187 Konferenzbeiträgen enthalten. Wir gehen davon aus, dass eine Reihe der auf den Konferenzen vorgestellten Studien auch in den nächsten Jahren publiziert werden (sollen), so dass die Konferenzbeiträge einen ergänzenden, breiteren Eindruck zur Forschungslandschaft liefern. Für einen Überblick stellen wir im Folgenden zunächst die Konferenzbeiträge und anschließend die bislang publizierten empirischen Studien vor.

## 5 Ergebnisse zu Wirkungen des Praxissemesters

### 5.1 Analyse der Konferenzbeiträge

Die folgende Analyse untersuchte alle *positiv begutachteten* Abstracts von 29 Fachkonferenzen im deutschsprachigen Raum im Zeitraum 2010 bis 31.01.2019. Die Fachkonferenzen fanden, von der *Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische*



**Tab. 3** Analyisierte Konferenzen und Häufigkeiten von Praxissemesterbeiträgen

Konferenz	Einbezogene Jahrgänge	Anzahl Beiträge
AEPF	2010, 2011(b) <sup>a</sup> , 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018	34
DGfE	2010, 2012, 2014, 2016, 2018	20
DGPs	2012, 2014, 2016, 2018	18
GEBF	2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018	39
IGSP	2015, 2017	66
PAEPS	2011, 2013, 2015, 2017	10
Summe	29 Konferenzen	187

<sup>a</sup>Die AEPF-Konferenz fand 2011 ausnahmsweise 2x statt. Die AEPF 2011(a) in Bamberg wurde mangels Zugang zum Abstractband nicht in unsere Analyse einbezogen (Stand: 31.01.2019)

Anm.: Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Deutsche Gesellschaft für Psychologie (DGPs), Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF, erste Konferenz 2013), Internationale Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung (IGSP, erste Konferenz 2015), Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie (PAEPS) der DGPs. Bei AEPF und GEBF jährlicher, sonst stets 2jähriger Konferenzturnus. Im Januar 2019 fand keine Konferenz statt, sodass daher keine Konferenzbeiträge aus 2019 enthalten sein können

*Forschung* (AEPF) und der *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* (GEBF) abgesehen, im jeweils zweijährigen Turnus statt. Die GEBF und die *Internationale Gesellschaft für schulpraktische Professionalisierung* (IGSP) hatten erst 2013 bzw. 2015 ihre erste Konferenz, daher liegen erst seit diesen Jahren Daten vor (vgl. Tab. 3). Zu beachten ist, dass dieselben Studien teilweise auf zwei, in Einzelfällen auf drei Konferenzen vorgestellt wurden. Identische Studien wurden aus den Analysen ausgeschlossen, um Doppelungen zu vermeiden. Da sich die IGSP-Konferenzen explizit studentischen Praxisphasen widmen, ist die Anzahl der Konferenzbeiträge in 2015 und 2017 (als ungeraden Jahren) insgesamt höher als in den geraden Jahren (vgl. Abb. 1).

Es wurden dieselben Begriffe und Keywords-Set wie bei der Recherche der publizierten Studien verwendet. Die untersuchten Abstracts umfassen zumeist 1200 Zeichen (rund 140 Wörter), bei der GEBF-Konferenz waren bis zu 600 Wörter erlaubt. Erfasst wurden von zwei geschulten, unabhängigen Ratern jeweils die thematische Fragestellung, Design, Messzeitpunkte, Erhebungsmethode, Stichprobe(ngröße), Signifikanzen und Effekte. Die Übereinstimmung beider Rater betrug  $ICC_{\text{Konferenzbeiträge}} = .95$ . Bei der Kategorie „thematische



**Abb. 2** Themen der Konferenzabstracts in % (N = 220, da Mehrfachwertung möglich). (Quelle: eigene Darstellung)

Fragestellung“ lag zunächst eine geringere Übereinstimmung vor, sodass hierzu nachträglich eine kommunikative Validierung vorgenommen wurde.

Die Themen der Konferenzabstracts wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) kategorisiert und quantifiziert (Abb. 2). Es zeigt sich, dass in erster Linie zwei Themen besonders häufig im Mittelpunkt stehen: Kompetenzentwicklung (20,91 %) und Reflexionsfähigkeit der Studierenden (16,36 %). Die Kompetenzentwicklung der Studierenden wird in den Studien am häufigsten untersucht. Als Kompetenzen werden in erster Linie die KMK-Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren untersucht (Kultusministerkonferenz 2014), mit einem Hauptfokus auf Unterrichten (Unterrichtsvorbereitung und -durchführung). Das zweithäufigste Thema stellt die „Reflexionsfähigkeit“ der Studierenden dar, welche v. a. über Rückmeldungen durch schulische betreuende Lehrpersonen sowie die unterrichteten Schülerinnen und Schüler erzielt werden soll. Unter Einstellungen wurden häufiger Einstellungen zu Inklusion sowie berufsbezogene Einstellungen zu Unterricht und Schule in den Fokus genommen. Acht einzelne Beiträge, welche keinem weiteren Beitrag inhaltlich zugeordnet werden konnten, wurden unter „Sonstiges“ subsumiert (z. B. Service Learning im Praxissemester).<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Die vollständige Liste mit den Konferenzbeiträgen kann bei den Autorinnen und Autoren angefragt werden. Kontakt: Dr. Immanuel Ulrich, [i.ulrich@iubh-dualesstudium.de](mailto:i.ulrich@iubh-dualesstudium.de).

### 5.1.1 Designs und Erhebungsmethoden der Konferenzbeiträge

Die meisten Beiträge berichten Ergebnisse aus Studien mit jeweils einer Stichprobe von Lehramtsstudierenden (63,3 %), weitere 11,9 % umfassen zwei Stichproben (z. B. zwei Kohorten) von Lehramtsstudierenden. 22,0 % der Studien weisen ein quasi-experimentelles Design auf, 2,8 % sogar ein experimentelles Design. Als Kontrollgruppe fungieren hierin Studierende ohne Praxisphase, Studierende mit nachgeschaltetem Praxissemester (Warte-Kontrollgruppendesign) oder Studierende mit einer anderen, meist kürzeren Praxisphase. Ein Vergleich von Praxissemestern mit anderen Praxisphasen wird somit selten in den berichteten Konferenzbeiträgen realisiert.

23,9 % der Studien, die im Rahmen von Konferenzbeiträgen referiert werden, erfassen die entsprechenden Daten zu einem Messzeitpunkt, 60,1 % zu zwei Messzeitpunkten (i. d. R. prä- und post-Erhebung). 11,7 % der Abstracts enthalten drei Messzeitpunkte, meist einen Interim-Messzeitpunkt, in Einzelfällen anstelle dessen einen nachgeschalteten Follow-up-Messzeitpunkt. Sechs Abstracts berichten 5–7 Messzeitpunkte (mehrere Interim- und Follow-up-Messzeitpunkte).

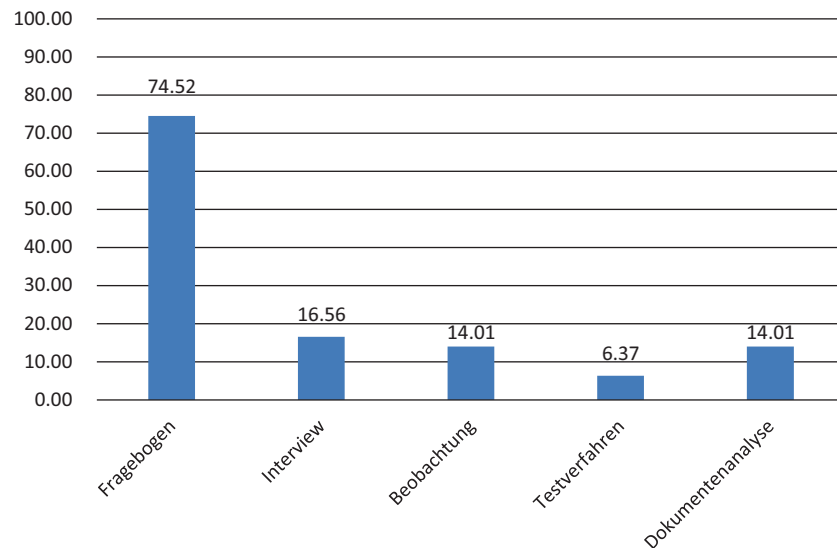
66,3 % der Studien weisen ein quantitatives, 21,7 % ein qualitatives und 12,0 % ein Mixed-Method Design auf. Die Stichprobengrößen schwankten von 1 bis 2397 untersuchten Studierenden, wobei große Unterschiede auch innerhalb der Designs bestehen (vgl. Tab. 4).

Aus 157 Abstracts der 187 empirischen Studien, die auf Konferenzen berichtet werden, ging die *Erhebungsmethode* explizit hervor (Abb. 3): Im quantitativen Bereich werden überwiegend Fragebögen bzw. Testverfahren eingesetzt. Qualitative Studien nutzen v. a. Interviews und Dokumentenanalysen, letztere hauptsäch-

**Tab. 4** Design und Stichprobengröße in den Praxissemesterkonferenzbeiträgen

Design	Anteil (N/%)	Angaben zur Stichprobengröße		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Qualitativ	36 / 21.7	23	21.00	21.59
Quantitativ	110 / 66.3	87	277.56	314.88
Mixed-Method	20 / 12.0	15	177.20	153.71
Gesamt	166 / 100	125	218.31	285.31

Anm.: Von 187 Konferenzbeiträgen konnten 21 Beiträge keinem *Design* zugeordnet werden, aus 62 Abstracts konnte keine *Stichprobengrößen* entnommen werden (Stand: 31.01.2019)



**Abb. 3** Erhebungsmethode(n) in %. (Quelle: eigene Darstellung)

lich zur Analyse von Lerntagebüchern und Portfolios aus dem Praxissemester. Beobachtungsverfahren werden in qualitativen, quantitativen und v. a. in Mixed-Method Studien eingesetzt.

32 der 157 Konferenzbeiträge berichten zwei eingesetzte Erhebungsmethoden, vier weitere setzen drei verschiedene Methoden ein. 32 der 36 Studien mit zwei oder drei Erhebungsmethoden setzen Fragebögen ein, die weitere(n) Methode(n) verteilen sich gleichmäßig auf die anderen vier Alternativen (Abb. 3).

### 5.1.2 Wirkungen des Praxissemesters und im Vergleich zu anderen Praxisphasen (Konferenzbeiträge)

Insgesamt  $N=88$  (47,1 %) der 187 Abstracts berichten explizit Ergebnisse, in den meisten Fällen der Beiträge ohne Ergebnisse wird deren Fehlen mit noch laufenden Erhebungen begründet (und es wird angemerkt, dass diese zum Konferenztermin abgeschlossen sein würden). Dies lässt sich mit der Tatsache begründen, dass zahlreiche Konferenzen mitunter bis zu sechs Monate vor der Tagung die Einreichung von Beiträgen befristen, um genügend Zeit für die (zunehmend auch externe) Begutachtung von Tagungsbeiträgen zu gewährleisten. Von den 88 Konferenzbeiträgen mit Ergebnissen berichten 40,9 %

( $N=36$ ) statistisch signifikante Ergebnisse ( $p<.05$ ) im Sinne positiver Wirkungen des Praxissemesters. Von diesen 36 Studien weisen 50,0 % keine Kontrollgruppe auf. 55,1 % der 88 Beiträge berichten signifikante Ergebnisse, die weder für noch gegen das Lernen im Praxissemester sprechen (z. B. identisch gestiegene Kompetenzeinschätzungen der Praxissemester- und Kurzpraktikumsstichprobe zum Praxisphasenende). Eine Studie (1,7 %) berichtet signifikant negative Wirkungen des Praxissemesters (Schüle 2017). Hierbei wurde gezeigt, dass das Belastungsempfinden über das Praxissemester mittelmäßig stieg, jedoch lag hierbei ebenfalls keine Kontrollgruppe zum Vergleich vor.

Von den 15 Beiträgen mit quasi-experimentellen bzw. experimentellen Designs und signifikanten Ergebnissen berichten acht keine Vor- oder Nachteile, sieben Beiträge zeigen einen Vorteil des Praxissemesters.

Von den insgesamt 187 Abstracts geben nur 14 Beiträge auch Effektstärken (nach Cohen 1988) an: Davon

- berichten zwei Beiträge quasi keinen Effekt: Die emotionale Erschöpfung und die Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung blieben auch in der Praxisphase konstant.
- berichtet ein Beitrag einen kleinen Effekt: Die Berufswahlsicherheit stieg in der Praxisphase an.
- zeigen fünf Beiträge einen mittleren Effekt auf: In der Praxisphase stiegen das Beanspruchungserleben, die bewusst getroffene Bezugsnormwahl je Diagnoseziel, Berufswahlmotivation und Flow-Erleben, die flexible Zielanpassungsmechanismen im Belastungserleben sowie eigenständiges forschendes Lernen.
- lieferten sechs Beiträge Befunde mit einem großen Effekt: In der Praxisphase stiegen die professionelle Wahrnehmung von Klassenführung, vier Studien berichteten positive Wirkungen im Selbstwirksamkeitsempfinden, auf das Erfolgsattributionsverhalten, die Kompetenzen in Unterrichtsplanung und -durchführung, die Studienwahlmotivation und den Enthusiasmus der Studierenden.

## 5.2 Analyse der publizierten Studien

Die im Abschn. 4 dargestellte Recherche führte zu 47 empirischen publizierten Studien. Diese wurden von zwei Ratern in die entsprechenden Kategorien (Design, Stichprobe, Methode, inhaltliche Fragestellung) codiert. Die Übereinstimmung beider Rater betrug  $ICC_{\text{Studien}} = .92$ . Bei geringerer Übereinstimmung wurde nachträglich eine kommunikative Validierung vorgenommen.

**Tab. 5** Design und Stichprobengröße in den Praxissemesterpublikationen

Design	Anteil (%)	N Publikationen	Stichprobengröße (Studierende)	
			M	SD
Qualitativ	14,9	7	35,00	21,85
Quantitativ	74,5	35	347,69	242,94
Mixed-Method	10,6	5	301,00	276,57
Gesamt	100	47	296,15	250,48

Anm.:  $N_{\text{Min}}=2$ ,  $N_{\text{Max}}=847$ . Stand: 31.01.2019 inkl. der im vorliegenden Band aufgeführten Studien

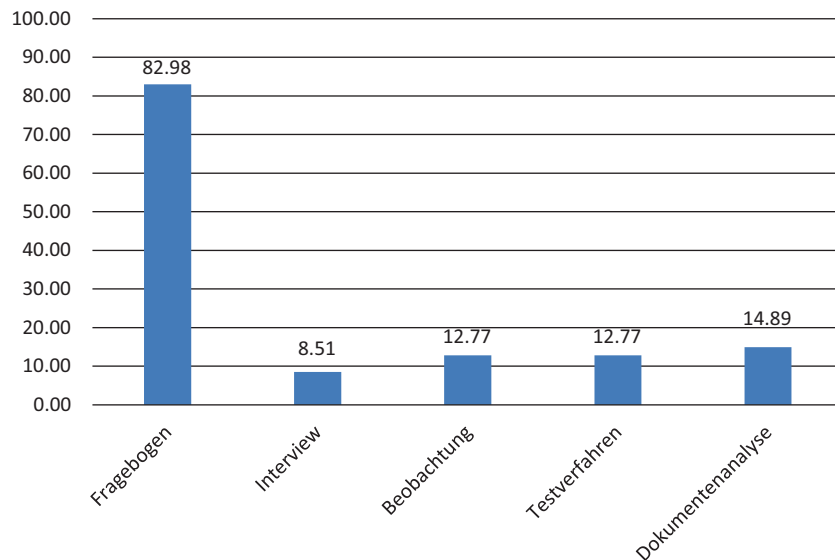
### 5.2.1 Designs und Erhebungsmethoden der publizierten Studien

Im Vergleich zu den Konferenzbeiträgen dominieren auch bei den Publikationen (Details je Einzelstudie siehe Tab. 6 am Ende des Reviews) mit 53,2 % Studien mit ausschließlich einer Stichprobe. Der Anteil quasi-experimenteller Designs ist bei den einbezogenen Publikationen etwas höher als bei den Konferenzbeiträgen (25,5 %), weitere 19,1 % der Studien untersuchen zwei Stichproben (z. B. zwei Kohorten). Eine Studie (2,1 %) wies ein experimentelles Design auf (Dehne et al. 2018).

Die Anzahl der Messzeitpunkte ist mit den Konferenzbeiträgen vergleichbar, wobei in den Publikationen tendenziell mehr Messzeitpunkte als bei den Präsentationen gegeben sind. 61,7 % der Publikationen erheben zwei Messzeitpunkte, in der Regel Prä- und Post-Messung. Acht Publikationen (17,0 %) untersuchen nur einen Messzeitpunkt, darunter fallen fünf der sieben qualitativen Studien. 17,0 % der Studien erfassen drei Messzeitpunkte (prä, interim, post). Zwei Studien (4,3 %) erheben fünf Messzeitpunkte, eine davon drei Post-Messungen.

Die Designs der Publikationen sind mit den Konferenzbeiträgen vergleichbar, wobei rein quantitative Studien noch stärker dominieren. Die Stichprobengrößen in den Publikationen sind im Vergleich zu den Konferenzbeiträgen deutlich umfangreicher (Tab. 5).

Die Erhebungsmethoden sind wie bei den Konferenzabstracts vorwiegend durch den Einsatz von Fragebögen (meist in Studien mit quantitativ methodologischem Zugang) gekennzeichnet. Fünf der qualitativen Studien basieren auf Dokumentenanalysen, je eine Studie nutzt Beobachtungen und Interviews als Erhebungsmethode. Zwei der vier Mixed-Method-Studien kombinieren Fragebogen und Interview sowie je eine Studie Fragebogen und videogestützte Beobachtung, geschlossene und offene Fragen in Fragebögen oder Fragebogen und Dokumentenanalyse (Abb. 4).



**Abb. 4** Erhebungsmethode(n) in %. (Quelle: eigene Darstellung)

### 5.2.2 Wirkungen (Studien)

Zusammenfassend können aus den 47 empirischen Studien zu Praxissemestern (Details siehe Tab. 6) folgende Erkenntnisse zu deren Wirkung auf Studierende gezogen werden. Wir unterteilen zur besseren Übersichtlichkeit die Ergebnisse in

- a) Input-Variablen (z. B. Vorwissen)
- b) Prozess-Variablen (z. B. Betreuungsqualität)
- c) Individualfaktoren (z. B. studentischer Umgang mit negativem Feedback)
- d) Output-Variablen (z. B. Kompetenzsteigerungen)

*a) Input-Variablen:* Als Input-Variablen, welche sich auf Prozess- und Output-Variablen auswirken können, werden einerseits pädagogische Vorerfahrungen und Vorwissen untersucht, welche sich auf den Unterrichtsprozess auswirken. Zusätzlich werden Lernziele der Studierenden für die Praxisphase erfasst und die Auswirkungen institutionalisierter Schulwechsel in der Praxisphase analysiert.

- Pädagogische Vorerfahrungen vor Praxissemesterbeginn korrelieren gering mit Kompetenzeinschätzungen vor und nach dem Praxissemester, zugleich

**Tab. 6** Empirische Studien zu Praxissemestern im Lehramt

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Bartels et al. (2019)	Selbstwirksamkeit angehender Förderschullehrkräfte im Praxissemester	15 Wochen, davon 5 Wochen Vollzeit Schulpraxis und 10 Wochen 4 Tage Schule und 1 Tag Universität pro Woche	N = 122 Hessen	Längsschnitt mit 3 MZP (prä, interim, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Anstieg der KMK-Kompetenzen ( $d = .38-.60$ , nach Cohen 1988). Die in geringerem Maße ( $d = .21$ ) wachsende Selbstwirksamkeit hinsichtlich Inklusion wird durch die Lernbegleitung an der Förderschule (korr. $R^2 = .45$ ) beeinflusst, die KMK-Kompetenzen (außer Erziehen) durch die Betreuung des fachdidaktischen Begleitseminars (korr. $R^2 = .31-.37$ )
Bleck und Lipowsky (2019)	Bewertung theoretischer Studieninhalte in Schulpraktika	4 Wochen Blockphase (5 Tage Schule), 12 Wochen Langphase (3-4 Tage Schule)	N = 438 Hessen	Quasi-Experiment mit 3 MZP (prä, interim, post). KG Kurzpraktikum	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Keine bedeutsame Zunahme der Theorieverdrrossenheit. Keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Praktikumsformen (abgesehen die Follow-Up-Messung nach einem regulärem Semester Universität nach dem Blockpraktikum; die Praxissemestergruppe hatte bis dato Praxisphase und entfällt dazu als KG)

(Fortsetzung)



Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Bock et al. (2017)	Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktische Planungskompetenz</li> <li>• Strukturierung von Unterricht</li> <li>• Umgang mit Heterogenität</li> <li>• Reflektieren</li> <li>• Klassenführung inkl. Motivierung von SuS</li> <li>• Erziehen</li> <li>• Beurteilen</li> <li>• Innovieren</li> </ul>	15 Wochen (4 Tage Schule und 1 Tag Universität pro Woche)	N = 423 Studierende Thüringen (Erfurt)	Quasi-Experiment, 4 Gruppen in 2 Kohorten, Prä- & Posttest zum Semesterbeginn bzw. -ende. KG Wartekontrollgruppe	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Allgemeine Kompetenzsteigerung (ANOVA mit Messwdh., Part Eta <sup>2</sup> = <ul style="list-style-type: none"> <li>• .47 Haupteffekt Praxisphase</li> <li>• .62 Haupteffekt Kompetenz</li> <li>• .02 Interaktionseffekt</li> </ul> Es fanden sich auch signifikante Kompetenzsteigerungen pro Kompetenzbereich. Weitere Hauptprädiktoren der Kompetenzsteigerung: Kompetenzen prä und Lerngelegenheiten Praktikum

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Böhnert et al. (2018)	Berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen	4 Wochen Blockphase (5 Tage Schule), 12 Wochen Langphase (3–4 Tage Schule)	N = 259 Hessen	Quasi-Experiment mit 3 MZP (prä, post, ex-post). KG Kurzpraktikum	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Die berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden in <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenmanagement</li> <li>• Instruktionsstrategien und</li> <li>• SchülerInnen-Motivierung</li> </ul> verlaufen zunächst im Praxissemester positiver als im Blockpraktikum (MZP post), gleichen sich aber wieder an (MZP ex-post, 1 Jahr nach Praxisphasenbeginn)
Darge et al. (2018)	Freude an der Schulpraxis	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 409 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Die Freude an der Schulpraxis verändert sich während des Praxissemesters im Durchschnitt nicht. Eine emotionale ( $\text{Eta}^2 = .24$ ) wie informelle Unterstützung durch die betreuenden schulischen Lehrkräfte ( $\text{Eta}^2 = .22$ ) wirkt sich positiv auf die Freude der Studierenden aus

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Dehne et al. (2018)	Videobasierte Unterrichtsreflexion und Leistungsmotivation	1 Schulhalbjahr (5–6 Monate)	N = 125 Thüringen (Jena)	Experiment mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung), Beobachtung	Quantitativ	(Videobasierte (nur EG)) Unterrichtsreflexion erhöht die Motivation im Bereich der Erfolgserwartung ( $d = 1.38$ EG & $d = 1.55$ KG) und Wahrnehmung der Kompetenz ( $d = 0.71$ EG & $d = 0.59$ )
Doll et al. (2018)	Curriculare Ausgestaltung von Praxissemestern (Begleitseminare, Schulwechsel) und deren Wirkung auf Studierende	NRW: 20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche) Hamburg: 1 Tag pro Woche in der Vorlesungszeit + 2 Blockpraktika a 5 bzw. 4 Wochen	N = 482 NRW (N = 304) & Hamburg (N = 178)	Querschnitt mit 1 MZP (interim)	Dokumentenanalyse (Curricula), Fragebogen (Selbstschätzung Studierende)	Mixed-Method	Eine Konstanz der Schule ist im Gegensatz zu einem Besuch von zwei Schulen im Praxissemester förderlicher für lernprozessbezogene Tätigkeiten der Studierenden, konkret pädagogische Handlungssituationen planen ( $Eta^2 = .04$ ) und durchführen ( $Eta^2 = .09$ ). Begleitseminare scheinen förderlich auf <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theorien auf Situationen beziehen (<math>Eta^2 = .08</math>)</li> <li>• Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden (<math>Eta^2 = .01</math>) zu sein</li> </ul>

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Festner et al. (2019)	Veränderungen in den Einstellungen von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 543 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Studierende weisen in Abhängigkeit ihrer Einstellungsstruktur unterschiedliche Kompetenzzuwächse auf: Das Muster vermeidend geringe, das Muster praxisorientiert mittlere und das Muster vielseitig hohe Zuwächse. 1/3 der Studierenden wechseln ihre Muster in der Praxisphase, bei einer positiv bewerteten Lernbegleitung durch die betreuenden schulischen Lehrkräfte wechseln Studierende eher ins Muster vielseitig
Festner et al. (2018)	Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 810 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Konstruktivistische Lehrüberzeugungen führen zu höheren Kompetenzeinschätzungen und geringerem Belastungsempfinden vor dem Praxissemester sowie einer höher eingeschätzten Unterrichtsqualität nach dem Praxissemester

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Fischer et al. (2018)	Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums	10 Wochen (4 Tage Schule und 1 Tag Universität pro Woche)	N = 535 Schleswig-Holstein	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Die Studierenden bewerten die Theorieorientierung des Lehramtsstudiums nach dem Praxissemester nicht bedeutsam schlechter. Die Praxisorientierung des Lehramtsstudiums wird nach dem Praxissemester ähnlich bewertet
Gemsa und Wendland (2011)	Kompetenzentwicklung während und durch das Praxissemester. Kompetenzbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperation</li> <li>• Unterrichten</li> <li>• Beurteilen</li> <li>• Beraten</li> <li>• Erziehen</li> <li>• Innovieren</li> </ul>	14 Wochen (4 Tage Schule und 1 Tag Universität pro Woche)	N = 107 Brandenburg	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Erwerbsanteil der „vollen Kompetenz“ (prä-post): Kooperation (68,9–75,4 %) Unterrichten (69,5–75,2 %) Beurteilen (59,0–66,6 %) Beraten (59,6–63,7 %) Erziehen (62,1–67,1 %) Innovieren (58,1–62,8 %) Nachbereitung des selbstständigen Unterrichts (Beta = .64) und der eigenen Hospitationen (Beta = -.43) bedeutsam für Kompetenzzuwachs

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Göbel und Neuber (2017)	Veränderung der Reflexionsbereitschaft und der Einstellung zu Schülerrückmeldungen zum eigenen Unterricht	5 Monate	N = 37 NRW	Quasi-Experiment mit 2 MZP im Praxissemester. KG auch PS, aber ohne Reflexionsunterstützung	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Keine signifikanten Veränderungen oder bedeutsamen Effekte
Gröschner et al. (2013)	Kompetenzentwicklung während und durch das Praxissemester. Kompetenzbereiche: • Unterrichten • Erziehen • Beurteilen • Innovieren	1 Schulhalbjahr (5–6 Monate)	N = 221 Thüringen (Jena)	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Kompetenzsteigerungen in allen Bereichen von minimal $\Delta M = 0,30$ (Erziehen) bis maximal $\Delta M = 0,83$ (Unterrichten). Die erziehungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Begleitseminare sind Prädiiktoren ( $Beta = 17, -24$ ) für die Kompetenzsteigerung. Nicht signifikant war der Einfluss der Fachdidaktik auf Erziehen

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Gröschner et al. (2018)	Kompetenzentwicklung der Studierenden zur Lehrkräfte-Schüler-Interaktion durch (videobasiertes) Peer-Coaching	1 Schulhalbjahr (5–6 Monate)	N = 137 Thüringen (Jena)	Quasi-Experiment mit 3 (EG) bzw. 2 (KG) MZP. KG auch PS, aber ohne Videoeinsatz	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Kompetenzempfinden im Bereich Lehrkräfte-Schüler-Interaktion steigt durch das PS ( $\text{Eta}^2 = .04$ ), die größte Veränderung bei dem gleichberechtigten Austausch mit den Schülerinnen und Schülern ( $\Delta M = 1,74$ )
Guardiera et al. (2018)	Reflexionskompetenz	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/ Woche)	N = 37 (nur Fach Sport) NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Dokumentenanalyse (Fallanalysen)	Qualitativ	Die Reflexionskompetenz bleibt konstant auf eher niedrigerem Niveau, nach dem Praxissemester ist die Verzahnung der Fallanalysen mit wissenschaftlichen Wissen bei allen Studierenden erkennbar
Hascher und Kittinger (2014)	Lernprozesse im Praxissemester durch Lerntagebücher	3–4 Monate	N = 46 Oberösterreich	Querschnitt, 1 MZP Post	Dokumentenanalyse (Lerntagebücher)	Qualitativ, v. a. qualitative Inhaltsanalyse	Heterogene Lernformen bei Studierenden, welche von diesen nur selten nachhaltig nachverfolgt wurden

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Herzmann und Liegmann (2018b)	Studienprojekte im Praxissemester (Forschendes Lernen)	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 46 NRW	Querschnitt, 1 MZP Post	Dokumentenanalyse (Studienprojekte)	Qualitativ, v. a. strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	74 % der selbst gewählten Studienprojekte untersuchen die Wirkung des eigenen Unterrichts, v. a. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitive Lernleistungen</li> <li>• Affektive Lernleistungen und</li> <li>• Lernrelevante Dispositionen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Einstellungen und Interessen).</li> </ul> Die 26 % restlichen Projekte sind der „sinnverstehenden Forschung“ zuzuordnen (vgl. Herzmann und Liegmann, 2018a)

(Fortsetzung)



Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Hoeltje et al. (2003)	Implementation des Praxissemesters und dessen (Aus-)Wirkung auf Studierende (z. B. Kompetenzentwicklung), betreuende schulische Lehrkräfte und betreuende universitäre Lehrende	20 Wochen	N = 209 aus 3 Kohorten Bremen	Querschnitt, 1 MZP Post	Fragebogen (Selbstschätzung), Interview	Mixed-Method	Deskriptive Analyse: Kompetenzzuwachs in Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion
Holtz (2014)	Bewertung des Praxissemesters (Theorie-Praxisanteil) und der eigenen (Lehrkraft-)Fähigkeiten und Motivation	1 Schulhalbjahr (5–6 Monate)	N = 115 (Studie 1) N = 27 (Studie 2) Thüringen (Jena)	Querschnitt, 1 MZP Post (Studie 1) Längsschnitt, 3 MZP (prä, interim, post) (Studie 2)	Fragebogen (Selbstschätzung) (Studie 1) Interview (Gruppen) (Studie 2)	Quantitativ (Studie 1) Qualitativ (Studie 2)	Das Praxissemester wird als persönlich sehr bedeutsam wahrgenommen (67,0 %), aber eher theoretisch fundiert (66,1 %). Die wahrgenommene Befähigung als Lehrkraft und Motivation, Lehrkraft zu werden, steigt mit dem Praxissemester an. Das Belastungserleben ist während des Praxissemesters höher als im Studium

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Horstmeyer (2018)	Belastungen empfinden im Praxissemester und Referendariat	15 Wochen (4 Tage Schule und 1 Tag Universität pro Woche)	N = 178 Hessen	Querschnitt	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Die Belastung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester ist geringer als die von Referendaren ( $d = .24$ ), zugleich fühlen sich die Studierenden besser an den Schulen betreut als die Referendare ( $d = .61$ )
Jantowski et al. (2010)	Belastungen empfinden, studentische Lernziele und Studienzufriedenheit im Praxissemester	1 Schulhalbjahr (5–6 Monate)	N = 113 Thüringen (Jena)	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Belastung ist zu Beginn des Praxissemesters am Geringsten und steigt dann kontinuierlich an (Einschätzungspunkte: Ende Vorlesungszeit Semester zuvor, Beginn Praxissemester, nach 1 Monat, nach 2 Monaten, am Ende). Der Kompetenzerwerb in Unterrichtsplanung und -durchführung ist das häufigste Lernziel der Studierenden im Praxissemester (68,49 %)

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/ Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Kleemann (2015)	Entwicklung des Berufsethos von Studierenden im Praxissemester: Handlungsempfehlungen zu konstruierten Dilemmasituationen konzipieren und Lerntagebuch über berufsethisch relevante Situationen im Laufe des Praxissemesters führen	21 Wochen (Kohorte 1), 15 Wochen (Kohorte 2)	N = 28 in 2 Kohorten. 15 EG, 13 KG. Thüringen (Jena)	Quasi-Experiment mit 2 MZP (prä, post). Lerntagebuch (nur EG) 7-9x interim. Erfahrungsbericht (nur KG) 1x interim. KG auch PS	Dokumentenanalyse(Online-Portfolio: Dilemmasituation, für EG zusätzlich Lerntagebücher, für KG zusätzlich Erfahrungsbericht)	Qualitativ, v. a. strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, bei Lerntagebüchern stark Fach- und Schüler-Aspekte im Fokus der Reflexion (Unterricht, Umgang Schüler-Lehrkräfte-selbst). Bei Dilemma-Situationen sind eher Gesellschafts-/Staats-, Schul- und Schüler-Aspekte im Fokus (Gerechte Notegebung und gerechter Umgang)	Qualitativ und quantitativ heterogene Handlungsempfehlungen zu Dilemmasituationen. Bei Lerntagebüchern sind stark Fach- und Schüler-Aspekte im Fokus der Reflexion (Unterricht, Umgang Schüler-Lehrkräfte-selbst). Bei Dilemma-Situationen sind eher Gesellschafts-/Staats-, Schul- und Schüler-Aspekte im Fokus (Gerechte Notegebung und gerechter Umgang)

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Klingebiel et al. (2019)	Entwicklung des subjektiven Kompetenzerlebens im Praktikum und darüber hinaus	4 Wochen Blockphase (5 Tage Schule), 12 Wochen Langphase (3–4 Tage Schule)	N = 847 Hessen	Quasi-Experiment mit 3 MZP (prä, post, ex-post nach 1 Jahr). KG Kurzpraktikum	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Kompetenzerleben steigt unmittelbar nach der Praxisphase an (Unterrichtsführung $d = .86$ ; Fachwissen $d = .19$ ). Die wahrgenommene Kompetenz in Unterrichtsführung relativiert sich aber nach der Praxisphase in Teilen ( $d = .40$ , Vergleich MZP post und ex-post)
König et al. (2018a)	Pädagogisches Wissen und studentische Unterrichtsqualität	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 408 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Test und Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Das getestete pädagogische Wissen steigt im Praxissemester ( $d = .21$ ) und hängt mit der selbsteingeschätzten Unterrichtsqualität der Studierenden zusammen ( $r = .06-.35$ )

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
König et al. (2019)	Pädagogisches Wissen und lernprozessbezogene Tätigkeiten der Studierenden sowie Unterstützung durch betreuende schulische Lehrkräfte	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 408 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Test und Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Das getestete pädagogische Wissen steigt im Praxissemeester ( $d = .21$ ) und hängt mit der betreuenden Unterstützung (.14, Pfadmodell) und lernprozessbezogenen Tätigkeiten der Studierenden (.12) zusammen
König et al. (2018b)	Lernprozessbezogene Tätigkeiten Studierender und ihrer Bedingungsfaktoren (betreuende schulische Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler)	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 810 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Unterstützung durch betreuende schulische Lehrkräfte wirkt sich positiv auf die lernprozessbezogenen Tätigkeiten (.20, Pfadmodell) und investierte Zeit (.22) der Studierenden aus. Die positive Beziehungsqualität zu den Schülerinnen und Schülern wirkt sich ebenso auf die lernprozessbezogenen Tätigkeiten (.30) aus

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Kordts-Freudinger et al. (2017)	Tiefenlernen und Emotionsregulation im Praxissemester	20 Wochen	N = 69 (Studie 1); N = 89 (Studie 2) NRW	Querschnitt, 1 MZP Post (Studie 1); Längsschnitt mit 2 MZP (prä., post) (Studie 2)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Positive Emotionen und Tiefenlernen hängen zusammen ( $r = .31 - .37$ ). Die Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung hängt mit Tiefenlernen zusammen ( $r = .24$ ). Tiefenlernen bzw. kognitive Neubewertung werden am Ende des Praxissemesters seltener angewandt als zu Beginn ( $Eta^2 = .18$ bzw. $= .72$ )

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Krawiec et al. (2019)	Belastung von Lehramtsstudierenden durch schulischen Praktika: emotionale Erschöpfung und Problemsituationen im Praktikum	4 Wochen Blockphase (5 Tage Schule), 12 Wochen Langphase (3–4 Tage Schule)	N = 700 Hessen	Quasi-Experiment mit 5 MZP (5 interim, erste 5 Wochen). KG Kurzpraktikum	Fragebogen (Selbstschätzung, auch offene Fragen),	Mixed-Method (quantitativ + qualitative Inhaltsanalyse)	Die emotionale Erschöpfung sinkt während der Praxisphase ( $\text{Eta}^2 = .04$ ). Zusammenhang von emotionaler Erschöpfung und berichteten Problemen mit a) dem Verhalten der Schölerinnen und Schöler, b) der Betreuung und Organisation und c) uneinheitlichen Rollendefinitionen. Die Häufigkeit der Probleme von b und c sinkt in den ersten 5 Wochen (jeweils $\text{Eta}^2 = .03$ ). Die Häufigkeit von schwierigen Praktikus-situationen sinkt in den ersten 5 Wochen der Praxisphase um 49,65 %

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Kum-schick et al. (2019)	Verarbeitung von Unterrichtsfehlern und Einfluss negativer Stimmung auf den Kompetenzerwerb im Praxissemester	5–6 Monate	N = 186 Berlin	Längsschnitt mit 3 MZP	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Unterrichtsfehler und negative Stimmung sagen die Planungskompetenz ( $R^2 = .22$ ), Durchführungskompetenz ( $R^2 = .18$ ) und Reflexionskompetenz ( $R^2 = .16$ ) hervor
Leonhard und Herzog (2018)	Bewertung und Reflexion der eigenen Erfahrungen in Praxisphasen durch die Studierenden	12 Monate, davon 43 Wochen mit 1 Tag Schule pro Woche + 2 Wochen Blockpraktikum	N = 2 Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft & Solothurn	Querschnitt (1 MZP interim nach 8 Monaten)	Interview	Qualitativ	Die Praxisphase kann Studierende(n) <ul style="list-style-type: none"> <li>• in längerfristige Sozialisationsprozesse involvieren</li> <li>• subjektive Bewährungserfahrungen in abgesicherter und beruflich verantwortlicher Praxis bieten</li> </ul> Der Wissenschaftsbezug im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion erfolgt kaum

(Fortsetzung)



Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Mertens und Gräsel (2018); Mertens et al. (2018)	Entwicklung der professionellen Unterrichts-wahrnehmung und Kompetenz während und durch das Praxissemester. Kompetenzbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichten</li> <li>• Erziehen</li> <li>• Beurteilen</li> <li>• Innovieren</li> </ul>	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 177 (bei Mertens et al. 2018 Teilstichprobe N = 142) NRW	Quasi-Experiment mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbst-schätzung), Beobachtung (Video-vignetten)	Quantitativ	Steigerung der professionellen Unterrichtswahrnehmung (d = 0.52) und der selbst-geschätzten Kompetenzen (Eta <sup>2</sup> = .14) bei den Studierenden im Praxissemester. Positiver Zusammenhang von beiden Variablen nach dem Praxissemester (Beta = .32) (Effektstärken aus Mertens und Gräsel, 2018)

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Müller (2010)	Veränderung von Lehrkräftebildungsstandards (angelehnt an Oser und Oelkers 2001) und der Selbstwirksamkeit während und durch das Praxisjahr	11 Monate (Praxisjahr)	N = 89 in 2 Kohorten Baden-Württemberg	Quasi-Experiment mit 4-5 MZP (2-3 quantitativ, 2 qualitativ). KG keine Praxisphase	Fragebogen (Selbstschätzung), Interview	Mixed-Method (quantitativ + qualitative Inhaltsanalyse)	Kaum signifikante bedeutsame Unterschiede zwischen EG und KG durch die Praxisphasen
Oestehelt et al. (2012)	Kompetenzentwicklung während und durch das Praxissemester (Kompetenzbereiche Unterrichten und Erziehen), Einfluss pädagogischer Vorerfahrung als Kovariate	5 Monate	N = 111 Thüringen (Jena)	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Kompetenzsteigerungen in Unterrichten ( $\Delta M = 0,70-0,83$ ) und Erziehen ( $\Delta M = 0,17-0,25$ ), jedoch nur signifikant im Bereich Unterrichten ( $Eta^2 = .32$ bei Sportstudierenden und .46 bei Studierenden anderer Fächer.)

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Porsch und Gollub (2018)	Angst zu Unterrichten: Veränderungen während und durch das Praxissemester (Angst vor Beobachtung, Angst Klassenmanagement, Angst vor Bewertung, Angst fach-/sachgerechtes Unterrichten.)	5 Monate	N = 194 NRW	Quasi-Experiment mit 2 MZP (prä, post). KG Wartekontrollgruppe	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Höhere Selbstwirksamkeit (d = .49, d nach Morris 2008) und geringere Angst zu Unterrichten (d = .52-.88) nach dem Praxissemester
Römer et al. (2018a)	Belastungserleben im Praxissemester	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 409 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Die emotionale Belastung sinkt während des Praxissemesters (d = -.22)

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Römer et al. (2018b)	Pädagogische Vorerfahrungen	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 409 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Pädagogische Vorerfahrungen korrelieren gering mit Kompetenzeinschätzungen vor und nach dem Praxissemester, bedingen aber nicht die Kompetenzzuwächse. Pädagogische Vorerfahrungen korrelieren mittel mit Flow-Erleben beim Unterrichten
Rothland und Straub (2018)	Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte (bezogen auf Fach, Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien und Beratung), Unterstützung durch betreuende schulische Lehrkräfte und Kommilitonen	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 342 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Stärkere berufsbezogene Selbstkonzepte nach dem Praxissemester ( $d = .15-.35$ ), abgesehen vom Fach stets $d > .20$

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/ Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Schied (2013)	Veränderung von Lehrkräftebildungsstandards (nach Oser und Oelkers 2001), zusammengefügt zu den 3 Clustern „Unterrichten“, „Erziehen“ und Kooperations- und Organisationsaufgaben“; Arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster; Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium	15 Wochen	N = 91 Baden-Württemberg	Quasi-Experiment mit 2 MZP (prä, post). KG Kurzpraktikum	Fragebogen (Selbsteinschätzung), Film-Vignetten, moderierter Workshop	Mixed-Method	Kaum bedeutsamen Unterschiede zwischen EG und KG durch die Praxisphasen (Praxissemester vs. Blockpraktika); diese nicht einheitlich zugunsten einer der beiden Gruppen. Ausnahme: Die Zusammenarbeit in der Schule (d = .77), Schule und Öffentlichkeit (d = 1.33) und Selbstorganisation der Lehrkraft (d = 1.40) wird im Praxissemester positiver bewertet (alle d nach Morris, 2008). Beide Praxisphasen, Praxissemester und Blockpraktikum, steigern die Selbsteinschätzungen in den drei Clustern

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Schlag und Glock (2019)	Klassenführung	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/ Woche)	N = 475 (EG) N = 57 (NRW)	Längsschnitt mit 3 MZP (prä, post, ex-post). KG nur zu einem MZP	Test und Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Gestiegenes getestetes Wissen über Klassenführung ( $Eta^2 = .08$ ), v. a. im Bereich Allgegenwärtigkeit. Gestiegenes selbstgeschätztes Wissen über Klassenführung in allen Bereichen ( $Eta^2 = .54$ ): Schülerverhalten, Instruktion & Beziehung
Schlag und Hartung-Beck (2016)	Reflexion des Praxissemesters in Lerntagebüchern	5 Monate	N = 69 (NRW)	Querschnitt, 1 MZP Post	Dokumententanalyse	Qualitativ, v. a. strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	Die Reflexionstiefe geht meist nicht über die beschreibende Reflexion (Reflexionsstufe 1–3 der 7 Stufen) hinaus

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Schubarth et al. (2014); Schubarth et al. (2012b)	Kompetenzentwicklung während und durch das Praxissemester. Kompetenzbereiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichten</li> <li>• Erziehen</li> <li>• Beurteilen</li> <li>• Beraten</li> <li>• Innovieren</li> <li>• Fachkompetenz</li> <li>• Methodenkompetenz</li> <li>• Sozialkompetenz</li> <li>• Personale Kompetenz</li> </ul> Kontrolle von Betreuung an der Schule, Berufsorientierung und Selbstwirksamkeit	16 Wochen, die erste und letzte davon an der Uni	N = 144 Brandenburg	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Kompetenzsteigerungen in allen Lehrkompetenzen von minimal $d = 0.31$ (Erziehen) bis maximal $d = 0.43$ (Beurteilen) sowie allen fachübergreifenden Kompetenzen von minimal $d = .21$ (Methodenkompetenz) bis maximal $d = .46$ Fachkompetenz). Relevante Prädiktoren für den Kompetenzzuwachs und die Berufsorientierung der Studierenden sind die Betreuung an der Schule (Beta = .23–.34, nicht für Beratern) und die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden (Beta = .25–.37, nicht für Berufsorientierung) <sup>b</sup> . Förderlich für die Berufsorientierung ist zusätzlich der Praxisbezug der fachdidaktischen Seminare

(Fortsetzung)

Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Seifert und Schaper (2018)	Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 810 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Die Lehrkräfteselbstwirksamkeit steigt im Praxissemester ( $d = .50$ ), die Berufswahlsicherheit stagniert. Die Steigerung der Lehrkräfteselbstwirksamkeit ist bei guter Betreuung durch universitäre Lehrpersonen höher
Seifert et al. (2018)	Wissens- und Kompetenzentwicklung während und durch das Praxissemester. Kompetenzbereiche: • Unterrichten • Erziehen • Beurteilen • Innovieren	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 810 NRW	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Test und Fragebogen (Selbstschätzung)	Quantitativ	Während des Praxissemesters steigen das getestete pädagogische Wissen ( $d = .21$ , vgl. auch König et al. 2018) sowie alle selbsteingeschätzten Kompetenzbereiche ( $d = .44$ bei Innovieren bis $d = .76$ bei Unterrichten). Zusammenhänge zwischen Wissen und Kompetenzen finden sich nur bei Unterrichten ( $r = .18$ )
Stürmer et al. (2013)	Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Praxissemester	16 Wochen	N = 109 Thüringen (Jena)	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post)	Beobachtung (von Videosequenzen anderer)	Quantitativ	Professionelle Unterrichtswahrnehmung steigt ( $Eta^2 = .09$ )

(Fortsetzung)



Tab. 6 (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Westphal et al. (2018)	Wissen über Klassenführung und Behandlung des Themas in verschiedenen Studienabschnitten	14 Wochen Schulpraxis (1. + 16. Woche Vorbereitungs-/Nachbereitungswoche an der Universität)	N = 554 Brandenburg	Längsschnitt mit 2 MZP (prä, post) bei 3 Kohorten (BA, MA, Praxissemester)	Fragebogen (Selbstschätzung), Testverfahren	Quantitativ	Klassenführung wird nach Einschätzung der Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen v. a. im Bachelor und im Praxissemester, aber weniger im Master VOR dem Praxissemester behandelt. Fachdidaktische Veranstaltungen behandeln Klassenführung bedeutsam weniger als erziehungswissenschaftliche (d = 1.21). Das getestete Wissen über Klassenführung steigt je Kohorte signifikant an (BA < MA < Praxissemester)

(Fortsetzung)

**Tab. 6** (Fortsetzung)

Quelle	Thema	Praxissemester	Stichprobe <sup>a</sup> und Bundesland/Kanton	Design	Instrumente	Analyse	Hauptergebnisse (bei fehlenden Effektstärken wurden diese mit Hilfe von Psychometrica (2019) aus den Werten der Beiträge extrahiert)
Zorn und Rothland (2019)	Professionalisierungsverständnisse Studierender im Praxissemester	20 Wochen (4 Tage Schule, 1 Tag Universität/Woche)	N = 17 NRW	Querschnitt, 1 MZP Post	Beobachtung (von Bilanz-Gesprächen zwischen betreuender Lehrkraft und Studierenden)	Qualitativ (dokumentarische Methode)	Stark unterschiedliche studentische Verständnisse in 4 Typen: Professionalisierung als autonomer Lern- und Entscheidungsprozess (1), als von Lehrkräften betreuter Prozess (2), als quasi automatischer erfahrungsbezogener Entwicklungsprozess (3) oder durch Personeneigenschaften determinierte Berufsausübung (4).

<sup>a</sup>Nur Lehramtsstudierende

<sup>b</sup>Die Werte der Regression stammen aus Schubarth et al. (2014), da diese leicht unterschiedlich zu Schubarth et al. (2012b) sind  
Anm.: EG = Experimentalgruppe; KG = Kontrollgruppe; MZP = Messzeitpunkt; BA = Bachelor; MA = Master; NRW = Nordrhein-Westfalen; SuS = Schülerinnen und Schüler

bedingen sie nicht die Kompetenzzuwächse. Pädagogische Vorerfahrungen vor Praxissemesterbeginn korrelieren mittelstark mit dem Flow-Erleben beim Unterrichten (Römer et al. 2018b).

- Klassenführung wird nach Einschätzung der Studierenden in erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen v. a. im Bachelor und im Praxissemester, aber weniger im Masterstudium *vor* dem Praxissemester behandelt. Fachdidaktische Veranstaltungen behandeln Klassenführung bedeutsam weniger als erziehungswissenschaftliche. Das getestete Wissen über Klassenführung steigt im Studienverlauf signifikant an: Bachelorstudierende wissen weniger als Masterstudierende, beide wissen weniger als Praxissemester-Studierende zu Beginn des Praxissemesters (Westphal et al. 2018).
- Die häufigsten (Lern-)Ziele der Studierenden im Praxissemester liegen in der Steigerung ihrer Kompetenzen in der Unterrichtsplanung und -durchführung (68 %), dem Kennenlernen und Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie des Lehrkräfte-Kollegiums (56 %) und (Jantowski et al. 2010).
- Eine Konstanz der Schule ist im Gegensatz zu einem Besuch von zwei Schulen im Praxissemester förderlicher für lernprozessbezogene Tätigkeiten der Studierenden, konkret pädagogische Handlungssituationen zu planen und durchzuführen (Doll et al. 2018).

*b) Prozess-Variablen:* Als Prozess-Variablen, welche sich auf Output-Variablen auswirken können, werden vor allem die Bedeutung der Betreuung der Studierenden durch Lehrkräfte untersucht. Ergänzend dazu werden Feedbackeinflüsse von Mitstudierenden sowie Schülerinnen und Schülern erfasst.

*Betreuung durch Mentorinnen und Mentoren sowie Hochschuldozierende:*

- Die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitseminare (Gröschner et al. 2013) sowie die Betreuung an der Schule (Schubarth et al. 2014; Festner et al. 2019) sind bedeutsam für den selbsteingeschätzten studentischen Kompetenzzuwachs.
- Eine von den Studierenden wahrgenommene gute inhaltliche Betreuung während des Praxissemesters durch universitäre Lehrpersonen wirkt sich positiv auf die Entwicklung der studentischen Selbstwirksamkeitserwartungen aus (Seifert und Schaper 2018).
- Begleitseminare scheinen förderlich für die Kompetenzen der Studierenden zu sein, a) Theorien auf Situationen beziehen zu können und b) Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden zu können (Doll et al. 2018).

- Die Betreuung an der Schule durch die jeweiligen schulischen Lehrkräfte wirkt sich positiv auf die Aufnahme lernprozessbezogener Tätigkeiten und die investierte Lernzeit der Studierenden aus. Ebenso ist eine positive Beziehungsqualität zu den Schülerinnen und Schülern förderlich für lernprozessbezogene Tätigkeiten (König et al. 2018b).
- Eine gute Betreuung durch die schulischen Lehrkräfte führt zum Verbleib in bzw. Aufnahme von günstigen Lernmustern (Festner et al. 2019).
- Die Berufsorientierung der Studierenden wird durch eine Betreuung an der Schule sowie gute fachdidaktische Begleitseminare gefördert (Schubarth et al. 2014).

*Feedback von Schülerinnen und Schülern sowie Mitstudierenden:*

- Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern zum eigenen Unterricht der Studierenden steigern nicht die studentische Reflexionsbereitschaft (Göbel und Neuber 2017).
- Videoeinsatz zum selbst gehaltenem Unterricht samt Peer-Feedback dazu erhöht die Kompetenzeinschätzung in der Lehrkräfte-Schüler-Interaktion im Vergleich zu Peer-Feedback im Seminar ohne Videofeedback (Gröschner et al. 2018).
- Videobasierte Unterrichtsreflexion erhöht die Motivation im Bereich der Erfolgserwartung und Wahrnehmung der Kompetenz (Dehne et al. 2018).

c) *Individualfaktoren:* Als Individualfaktoren, welche sich auf Output-Variablen auswirken können, werden in erster Linie emotionale Aspekte – Freude und Belastungsempfinden – analysiert. Daneben werden der Professionalisierungsverständnis und der Umfang mit (negativem) Feedback erfasst.

*Freude und Belastungsempfinden:*

- Die Freude am Praxissemester ist konstant hoch (Darge et al. 2018).
- Positive Emotionen (Freude, Stolz etc.) und Tiefenlernen bei Studierenden hängen zusammen: Die Emotionsregulationsstrategie der kognitiven Neubewertung hängt mit Tiefenlernen zusammen, wobei sowohl Tiefenlernen als auch kognitive Neubewertung am Ende des Praxissemesters seltener angewandt werden als zu Beginn (Kordts-Freudinger et al. 2017).
- Heterogene Ergebnisse zum Belastungsempfinden im Praxissemester: In einigen Studien liegt die studentische Belastung höher als im Studium (Jantowski et al. 2010; Holtz 2014), in anderen ist die Belastung hauptsächlich niedriger

als im Studium (Römer et al. 2018a; Krawiec et al. 2019). In den Studien mit mehreren Messzeitpunkten während der Praxisphase steigt das Belastungsempfinden meist zum Ende des Praxissemesters an, bei Krawiec et al. (2019) sinkt es jedoch.

- Die Belastung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester ist geringer als die von Referendarinnen und Referendaren, zugleich fühlen sich die Studierenden an den Schulen besser betreut als die Referendarinnen und Referendare (Horstmeyer 2018).
- Konstruktivistische Lehrüberzeugungen führen zu höheren Kompetenzeinschätzungen und geringerem Belastungsempfinden vor dem Praxissemester sowie einer höher eingeschätzten Unterrichtsqualität nach dem Praxissemester (Festner et al. 2018).
- Die Häufigkeit von schwierigen Praktikumssituationen halbiert sich in den ersten 5 Wochen der Praxisphase (Krawiec et al. 2019). Es finden sich Zusammenhänge von emotionaler Erschöpfung und der Häufigkeit von berichteten Problemen mit a) dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler, b) der Betreuung und Organisation und c) uneinheitlichen Rollendefinitionen. Die Häufigkeit der Probleme zur Betreuung und Organisation und uneinheitlichen Rollendefinitionen sinkt in den ersten 5 Wochen (Krawiec et al. 2019). Eine emotionale sowie informelle Unterstützung durch die betreuenden schulischen Lehrkräfte wirkt sich positiv auf die Freude der Studierenden aus (Darge et al. 2018).

*Professionalisierungsverständnisse und Umfang mit (negativem) Feedback:*

- Heterogene Ergebnisse zu den Professionalisierungsverständnissen der Studierenden. Es können vier Verständnisse differenziert werden: Professionalisierung als 1) autonomer Lern- und Entscheidungsprozess, 2) von Lehrkräften betreuter Prozess, 3) als quasi automatischer erfahrungsbezogener Entwicklungsprozess oder 4) durch Personeneigenschaften determinierte Berufsausübung (Zorn und Rothland 2019).
- Bei Forschendem Lernen in Studienprojekten wählen Studierende mehrheitlich Wirkungsforschungsthematiken, welche kognitive und affektive Lernleistungen sowie lernrelevante Dispositionen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Einstellungen und Interessen) in den Blick nehmen (Herzmann und Liegmann 2018b).
- Professionelle Bewertung und professioneller Umgang mit eigenen Unterrichtsfehlern wirken sich positiv, negative Emotionen zu studentischen Unterrichtsfehlern negativ auf die studentische Planungs-, Durchführungs- und Reflexionskompetenz von Unterricht aus (Kumschick et al. 2019).

- Studierende, welche auch Feedback anderer nutzen und versuchen, sich selbstständig weiter zu entwickeln (Einstellungsmuster „vielseitig“), bewerten ihre betreuenden schulischen Lehrkräfte besser und erreichen höhere (selbsteingeschätzte) Kompetenzen sowie Zielerreichungsgrade (Festner et al. 2019).
- Die Nachbereitung des selbstständigen Unterrichtens und der eigenen Hospitationen sind bedeutsam für den studentischen Kompetenzzuwachs (Gemsa und Wendland 2011).

*d) Output-Variablen:* Als Output-Variablen werden einerseits kognitive Lern-erträge in Wissen, Kompetenzen, Unterrichtswahrnehmung und Selbstwirksamkeit untersucht. Wissen wird jeweils per Testverfahren, Unterrichtswahrnehmung über Beobachtung, Kompetenzen und Selbstwirksamkeit durchgehend über Selbsteinschätzungen im Fragebogen erfasst. Zusätzlich werden die Abklärung der eigenen Eignung und die Berufswahl untersucht und die studentische Reflexion erhoben. Nicht als Wirkung, aber als Ergebnis der Praxisphase wurden deren allgemeine Bewertungen durch die Studierenden festgehalten.

*Wissen, Kompetenzen und Selbstwirksamkeit:*

- Das getestete pädagogische Wissen steigt im Praxissemester an und hängt mit der selbsteingeschätzten Unterrichtsqualität der Studierenden, deren lernprozessbezogenen Tätigkeiten sowie der Qualität der Unterstützung schulischer Betreuender zusammen (König et al. 2018a, 2019).
- Sowohl das getestete als auch das selbsteingeschätzte Wissen über Klassenführung steigt bedeutsam an, wobei die Effekte bei der Testung nach Cohen (1988) als mittel und bei der Selbsteinschätzung als groß zu werten sind (Schlag und Glock 2019).
- Die (ausschließlich selbsteingeschätzten) Kompetenzen der Studierenden verändern sich meist positiv im Laufe des Praxissemesters, konkret im Bereich
  - Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Gemsa und Wendland 2011; Oesterhelt et al. 2012, nur bei Unterrichten; Gröschner et al. 2013; Schied 2013, bei Unterrichten und Erziehen; Schubart et al. 2014; Bock et al. 2017; Mertens und Gräsel 2018; Seifert et al. 2018; Bartels et al. 2019; Festner et al. 2019, nur bei Unterrichten; Klingebiel et al. 2019, bei Unterrichtsführung und Fachwissen)
  - Kooperation (Gemsa und Wendland 2011; Gröschner 2015),
  - Beraten (Gemsa und Wendland 2011; Schubarth et al. 2014),
  - Umgang mit Heterogenität (Bock et al. 2017),

- Reflexion (Hoeltje et al. 2003; Schlag und Hartung-Beck 2016; Bock et al. 2017),
  - Klassenführung, darin auch Motivierung von Schülerinnen und Schülern (Bock et al. 2017),
  - Unterrichtsplanung und Unterrichtsstrukturierung (Hoeltje et al. 2003; Bock et al. 2017), sowie
  - Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und Personale Kompetenz (Schubarth et al. 2012b).
- Die steigenden (selbsteingeschätzten) Kompetenzen der Studierenden haben sich nach einem Jahr nach Beginn der Praxisphase in Teilen relativiert (Klingebiel et al. 2019, Kompetenzbereich Unterrichtsführung).
- Die professionelle Unterrichtswahrnehmung steigt an (Stürmer et al. 2013; Mertens und Gräsel 2018).
- Steigende Selbstwirksamkeit (Böhnert et al. 2018; Porsch und Gollub 2018; Seifert und Schaper 2018; Bartels et al. 2019, zu Inklusion) und geringere Angst zu Unterrichten (Porsch und Gollub 2018) wird von den Studierenden berichtet. Die gestiegene Selbstwirksamkeit hat sich nach einem Jahr nach Beginn der Praxisphase in Teilen relativiert (Böhnert et al. 2018).

*Eignung, Reflexion und Berufswahl:*

- Es findet eine steigende Selbsteinschätzung der „Befähigung zum Beruf der Lehrkraft“ und der Berufsmotivation statt (Holtz 2014; jeweils Einzelitems).
- Die Berufswahlsicherheit stagniert im Praxissemester (Seifert und Schaper 2018).
- Berufsbezogene Selbstkonzepte verändern sich signifikant positiv (bezogen auf Fach und auf Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien und Beratung, vgl. Rothland und Straub 2018).
- Die Praxisphase bietet den Studierenden längerfristige Involvierung und Sozialisationsprozesse, in deren Rahmen subjektive Bewährungserfahrungen in abgesicherter und beruflich verantwortlicher Praxis stattfinden. Der Wissenschaftsbezug im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion erfolgt im Langzeitpraktikum kaum (Leonhard und Herzog 2018).
- Lerntagebücher im Praxissemester zeigen v. a. Fach- und Schülerspekte (v. a. zu Unterricht und Umgang Schüler-Lehrkräfte-selbst) im Fokus studentischer Reflexion (Kleemann 2015). Insgesamt herrschen heterogene studentische Lernformen und -prozesse vor, welche meist nicht nachhaltig von den Studierenden verfolgt werden (Hascher und Kittinger 2014). Die Reflexions-

tiefe geht, auch nach dem Praxissemester, meist nicht über die beschreibende Reflexion hinaus (Schlag und Hartung-Beck 2016; Guardiera et al. 2018). Die Verzahnung der Fallanalysen mit wissenschaftlichen Wissen ist bei allen Studierenden erkennbar (Guardiera et al. 2018).

*Weitere Output-Variablen:*

- (Konstruierte) Dilemma-Situationen (z. B. gerechte Notengebung) werden von den Studierenden qualitativ heterogen bewertet (Kleemann 2015).
- Es findet keine bedeutsam zunehmende studentische Theorieverdrossenheit durch das Praxissemester (oder das Kurzpraktikum) statt (Fischer et al. 2018; Bleck und Lipowsky 2019). Die Praxisorientierung des Lehramtsstudiums wird vor und nach dem Praxissemester konstant gut bewertet (Fischer et al. 2018).

*Bewertung des Praxissemesters:*

- Das Praxissemester wird von Studierenden und deren betreuenden universitären Lehrenden als persönlich sehr bedeutsam für die Studierenden empfunden. Studierende schätzen das Praxissemester als eher theorieorientiert, universitäre Lehrende als eher praxisorientiert ein (Holtz 2014).
- Die Kooperations- und Organisationsaufgaben (Standardgruppen „Zusammenarbeit in der Schule“, „Schule und Öffentlichkeit“ sowie die „Selbstorganisation der Lehrkraft“ nach Oser und Oelkers 2001) werden positiv bewertet (Schied 2013).

### **5.3 Wirkungen im Vergleich zu anderen Praxisphasen (Studien)**

Obwohl ein Drittel der Studien quasi-experimentelle Designs und mehrere Messzeitpunkte aufweist, darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass nur wenige Studien einen Vergleich zu anderen Praxisformen, z. B. Kurzpraktika (s. u.) oder zu Praxisjahren (Gröschner und Müller 2014), erlauben. Die meisten Kontrollgruppen der zuvor vorgestellten Studien bestanden aus Studierenden ohne bzw. noch ausstehendem Praxissemester. Hier kann zwar die Wirksamkeit des Praxissemesters nachgewiesen werden, aber es ist unklar, ob dieses eine andere Wirkung hat als z. B. ein fünfwöchiges Kurzpraktikum.



Alle folgenden quasi-experimentellen Studien berücksichtigen Kontrollgruppen, in denen Lehramtsstudierende alternative Praxisphasen absolvieren. Die Zuweisung zu den unterschiedlichen Praxisphasen, und damit Untersuchungsgruppen, erfolgte in der Regel durch gesetzliche Vorgaben. Beispielsweise wurde das studierte Lehramt (z. B. Gymnasiallehramt) einer spezifischen Praxisphasenart zugewiesen. In wenigen Fällen (Müller 2010; Schied 2013) entschieden sich die Studierenden selbstselektiv für die jeweils neu eingeführte Praxisphase, während ihre Mitstudierenden im bisherigen, kürzeren Praxisphasen-Modell verblieben. Alle Studien nutzten Fragebögen. Die Studien kommen zu folgenden Ergebnissen:

- a) Unterschiede zugunsten des Praxissemesters: Schied (2013) zeigte auf, dass die Kooperations- und Organisationsaufgaben (Standardgruppen „Zusammenarbeit in der Schule“, „Schule und Öffentlichkeit“ sowie die „Selbstorganisation der Lehrkraft“ nach Oser und Oelkers 2001) im Praxissemester besser als im bisherigen Blockpraktikum bewertet werden. Gegenüber bisheriger Blockpraktika zeigen Praxissemester mehr Lerngelegenheiten im Bereich des Unterrichts und Innovierens gegenüber einem Blockpraktikum (Gröschner und Müller 2014). Zusätzlich wurde das Praxissemester bei Schied (2013) im Vergleich zur Praxisphasenform „Fachtagepraktikum“ in Unterrichten, Erziehen sowie Kooperations- und Organisationsaufgaben besser bewertet.
- b) Keine (signifikanten und bedeutsamen) Unterschiede in der Wirksamkeit von Praxissemester und alternativen Praxisphasen finden sich bei Müller (2010, dort aber Praxisjahr vs. Kurzpraktika), Schied (2013, Bereiche Unterrichten und Erziehen bei Blockpraktika), Böhnert et al. (2018); Bleck und Lipowsky (2019); Klingebiel et al. (2019); Krawiec et al. (2019).
- c) Unterschiede zugunsten alternativer Praxisphasen finden sich in keiner bislang publizierten Studie.

---

## 6 Diskussion

Das Ziel dieses Reviews war es, die Wirkung von Praxissemestern auf Studierende zusammenzufassen (Forschungsfrage 2), Wirkungsvergleiche zu anderen Praxisphasen aufzuzeigen (Forschungsfrage 3) und diese Analyse unter Berücksichtigung der Designs und Erhebungsmethoden der Studien und darüber hinaus Konferenzbeiträgen vorzunehmen (Forschungsfrage 1). Die nachfolgende Diskussion orientiert sich an den Forschungsfragen.

*Forschungsfrage 1:* Die Befundlage zu den Designs und Erhebungsmethoden der Studien und Konferenzbeiträge erlaubt insgesamt nur eingeschränkte Schlussfolgerungen zu den empirischen Ergebnissen, welche in den Forschungsfragen 2 und 3 adressiert wurden. Bezüglich der Designs und Erhebungsmethoden sind die umfangreichen Stichproben sowie der bei 76,1 % bzw. 83,7 % der Beiträge bzw. Studien vorliegende Längsschnitt positiv herauszustellen: Die Studien und Konferenzbeiträge können somit valide Veränderungen bei einer Vielzahl von Lehramtsstudierenden analysieren. Jedoch liegen nur bei einem Drittel der publizierten Studien und einem Fünftel der Konferenzbeiträge Kontrollgruppen vor, sodass die Datenbasis für Vergleiche zu Veränderungen mit Studierenden ohne oder anderer (zumeist kürzerer) Praxisphase gering ausfällt. Ebenso enden die Veränderungsmessungen meist unmittelbar nach der Praxisphase. Es bleibt somit unklar, wie sich die Studierenden im weiteren Studienverlauf oder im Anschluss an das Studium entwickeln. Des Weiteren liegt eine klare Dominanz von quantitativen Fragebogenstudien vor. Diese Form der Selbstberichte der Studierenden erlauben Rückschlüsse auf das Erleben der Studierenden im Praxissemester, ermöglichen aber keine validen Aussagen bezüglich des tatsächlichen Verhaltens und entsprechende Veränderungen (Arnold et al. 2014b).

Für künftige Forschungsvorhaben wären somit (quasi-)experimentelle Mixed-Method Studien mit Follow-Up-Messungen nach den verschiedenen Praxisphasen wünschenswert, um die bisherigen Studien und Konferenzbeiträge sinnvoll zu ergänzen bzw. zu erweitern. Da z. B. die Kompetenzentwicklung sowie das Theorie-Praxis-Verhältnis der Studierenden im Rahmen der weiteren Ausbildung (auch im Verlauf des Referendariats) höchstwahrscheinlich dynamisch verlaufen, würde eine langfristige Nachverfolgung über Follow-Up-Messungen bis in den zweiten Ausbildungsabschnitt oder sogar in die Berufseingangsphase weitere wichtige Erkenntnisse liefern (Ronfeldt 2015; Gröschner und Hascher 2019). Derartige längsschnittliche Analysen stellen Forschende vor eine zentrale Herausforderung, da diesbezügliche Studien längere Zeiträume umfassen als die der üblichen Zeiträume für Drittmittelprojekte und Qualifikationsvorhaben.

Da umfassende Studien aufgrund begrenzter Ressourcen meist nicht realisierbar sind, scheint es v. a. empfehlenswert, bei der Untersuchungsplanung künftig weniger prioritär auf größte Stichproben und Fragebögen als alleinige Erhebungsmethode zu setzen. Vielmehr wären einerseits ergänzende Fremdb Berichte von schulischen Praktikumslehrpersonen sowie universitären Dozierenden als auch der Einsatz von Testverfahren, Beobachtungen sowie tiefgehenden Interviews bei den Studierenden zur Konstruktvalidierung der aufgezeigten Befunde wünschenswert. Auch sollten künftig spezifischere Fragestellungen und Schwerpunkte im

Praxissemester eine wichtigere Rolle als die bisherigen, eher allgemeinen und sehr generellen Wirksamkeitsstudien spielen (vgl. Gröschner et al. 2019). Es stellt sich weniger die Frage, ob z. B. der studentische Kompetenzerwerb durch Unterrichtsversuche stärker im Praxissemester oder im Kurzpraktikum steigt. Vielmehr sollte im Vordergrund stehen, konkrete Lehr-Lernprozesse zu untersuchen, z. B. die Frage, wie genau die *Gestaltung* von Unterrichtsversuchen, die Lernumgebung, die Betreuung durch die schulischen Lehrkräfte sowie die notwendige Menge theoretischen Vorwissens bei Studierenden etc. gegeben sind, damit die Studierenden – und längerfristig auch deren Schülerinnen und Schüler – von der Praxisphase möglichst profitieren.

*Forschungsfrage 2:* Unter Berücksichtigung der im vorherigen Abschnitt formulierten Einschränkungen lassen sich dennoch zahlreiche (generelle) Wirkungen von Praxissemestern auf Lehramtsstudierende feststellen. Mit der Einführung des Praxissemesters wurden drei Ziele verbunden: eine stärker professionsorientierte Kompetenzentwicklung 1), eine Theorie-Praxis-Verbindung 2) im Praxissemester und/oder eine praktisch erprobte Überprüfung des Berufswunsches 3) der Studierenden (Gröschner und Schmitt 2010).

Die Kompetenzentwicklung der Studierenden sowie die Reflexion von Theorie und Praxis bzw. deren Relationierung (Gröschner 2019) stellen die mit Abstand häufigsten Themen der Konferenzbeiträge wie auch Studien dar. Die Kompetenzentwicklung bzw. Veränderung von Kompetenzen 1) wurde zumeist mittels Selbsteinschätzungen, seltener durch Beobachtungen in den Studien in den Blick genommen. Dabei zeigen die Ergebnisse fast ausschließlich eine Zunahme im Verlauf des Praxissemesters. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich bei der Selbstwirksamkeit der Studierenden. Die Studierenden empfinden sich nach ihren Praxissemestern als durchgängig kompetenter. Nur in vereinzelten Teilfacetten berufsbezogener Handlungskompetenz zeigen sich auch differenzielle Befunde (z. B. im Bereich des Beratens), die in weiteren Studien (auch mit qualitativen Ansätzen) lohnenswerte Forschungsgegenstände darstellen (Gröschner und Hascher 2019). Besonderer Bedeutung für die Steigerungen in Kompetenz und Selbstwirksamkeit kommt dabei der Qualität der schulischen und universitären Betreuung, v. a. des Feedbacks (u. a. durch Praxislehrkräfte, Dozierende bzw. Peers), während des Praxissemesters zu (Gröschner et al. 2013, 2018).

Das Theorie-Praxis-Verhältnis 2) im Praxissemester wurde in den Studien und Konferenzbeiträgen meist über die studentische Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen untersucht. Insgesamt zeigt sich hier ein heterogenes Bild: Zwar stellt sich durchgängig ein gewisser Grad an Reflexionsfähigkeit auf berufliche Aufgaben und Anforderungen durch das Praxissemester ein, diese verbleibt jedoch relativ oberflächlich. Die Reflexion wurde dabei meist durch Feedback durch

betreuende schulische Lehrkräfte und Peers sowie durch Selbstbeobachtung induziert. Die Frage bleibt damit z. T. offen, welche (tiefenstrukturellen) *Lernprozesse* bei Studierenden durch das Praxissemester als Lerngelegenheit eigentlich ausgebildet bzw. ausgeprägt werden (Reusser und Fraefel 2017).

Die Überprüfung des Berufswunsches bzw. die Eignungsabklärung 3) wurde in den Studien und Konferenzbeiträgen seltener untersucht. Vor allem vor dem Hintergrund des unklaren bzw. vielschichtigen Konzepts „Eignung“ ist dies nachvollziehbar. Die Steigerung der Berufswahlsicherheit und anderer Merkmale spricht zwar für einen erfolgreichen Klärungsprozess durch die Praxisphase. Diese Steigerung basiert zugleich aber auch auf Selektionsprozessen (z. B. Abbruch, Fachwechsel), die die Eignungsabklärung mit sich bringt. Diese Selektionsprozesse – und vor allem die möglicherweise vorhandenen Fehlkonzepte, die diese begründen – werden bislang in den Studien nur unzureichend beleuchtet und bieten somit Nährboden für Spekulationen zur Frage der Eignungsabklärung in und durch Praktika (König und Rothland 2018).

*Forschungsfrage 3:* Zusammenfassend macht der systematische Review deutlich, dass die mehrheitlich positiven Befunde zugunsten des Lernertrags des Praxissemesters zumeist nur im Vergleich „Praxissemester“ vs. „keine Praxisphase“ entstanden sind. Im Vergleich zu anderen Praxisphasen sprechen die statistisch signifikanten Ergebnisse mehrheitlich weder für noch gegen ein Praxissemester als Format des Praktikums im Lehramtsstudium. Die Befunde zum Praxissemester entsprechen im Wesentlichen den Befunden zu anderen (meist kürzeren) Praxisphasen. Es ist demnach nicht die Dauer (somit Quantität), sondern die qualitative Ausgestaltung des Praxissemesters – z. B. in Bezug auf die universitäre und schulische Betreuungsintensität und -qualität durch konkrete Lernanlässe und mehrperspektivische Handlungsspielräume bei Unterrichtsversuchen oder der Nutzung verschiedener Reflexionsinstrumente zur Identifizierung von Entwicklungspotenzialen oder -bedarfen o. ä. – von Bedeutung für den Erfolg schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium (Biermann et al. 2015; Gröschner und Hascher 2019). Dabei kommt der Qualifikation wie Qualifizierung der schulischen sowie universitären Betreuerinnen und Betreuer der Studierenden eine besondere Bedeutung zu (Horstmeyer et al. 2014). Künftige Forschungsvorhaben sollten v. a. zur optimalen Qualität von Praxisphasen weitere Beiträge liefern sowie deren Mehrwert für die Professionalisierung bzw. die berufliche Praxis (spezifischer für einzelnen Lehramtsstudierendenprofile, Festner et al. 2019) in den Blick nehmen.

*Limitationen des Reviews:* Als Limitation bleibt festzuhalten, dass die Konferenzauswahl sowie die Keywords der Recherche noch erweiterbar wären

und somit ggf. nicht alle deutschsprachigen Studien gefunden wurden. Weiterführende Analysen sollten ergänzend noch Konferenzen wie ÖFEB, SGBF und Kommissionstagungen einbeziehen, wenngleich das Praxissemester nach der Reform der Lehrkräftebildung in Österreich und der Schweiz eher als „deutschlandspezifische“ Strukturreform bezeichnet und dort verordnet werden kann.

Ebenso hat dieser Review Studien über verschiedene Formen von Praxissemestern zusammengefasst: So variierte z. B. die Länge des Praxissemesters zwischen 15 Wochen und 6 Monaten<sup>2</sup>, ebenso unterschieden sich der Umfang der Betreuung vor, während und nach der Praxisphase etc. (Weyland und Wittmann 2014; Gröschner et al. 2015). Es ist nicht auszuschließen, dass die verschiedenen Praxissemesterformate differenzielle Effekte bewirken, was aufgrund der derzeit geringen Stichprobe der bisherigen Studien noch nicht valide ausgewertet werden kann. Die sehr geringen Wirkungsunterschiede zwischen Kurzpraktika und Praxissemestern (Forschungsfrage 3) lassen jedoch vermuten, dass auch innerhalb der verschiedenen Praxissemesterformate – mit den bislang eingesetzten Untersuchungsinstrumenten – eher geringe Unterschiede bestehen.

In Bezug auf die Konferenzbeiträge wurden Studien, die mehrfach auf verschiedenen Konferenzen vorgestellt wurden, nur einfach in unsere Analysen aufgenommen. Aufgrund teils wechselnder Co-Autorinnen und Co-Autoren sowie unterschiedlicher Statistiken zwischen den Konferenzen kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass alle Doppelungen in den Konferenzbeiträgen identifiziert wurden. In diesem Fall würden die Häufigkeiten der Konferenzbeiträge und somit die Zahl der aktiven Forscherinnen und Forscher im Feld in diesem Review etwas überschätzt.

Zusammenfassend scheinen sowohl kurze als auch längere Praxisphasen studentisches Kompetenzerleben zu steigern, moderate Reflexionen über Theorie und Praxis nach sich zu ziehen und der Überprüfung des Berufswunsches jedenfalls nicht abträglich zu sein. Durch künftige Forschung bleibt zu klären, ob sich diese Befunde auch in Studien mit externen Einschätzungen (Beobachtungen, Fragebögen für betreuende Lehrkräfte etc.) bzw. konkretem Handlungsbezug replizieren bzw. ausbauen lassen. Ebenso fehlt empirisch gesichertes Wissen zu den Prädiktoren sowie zentralen moderierenden Variablen für die Kompetenzsteigerungen, die Reflexionen etc. Das Verhältnis der Anzahl von Konferenzbeiträgen und Publikationen zeigt, dass die empirische Forschung zu Praxissemestern ein noch junges Untersuchungsfeld darstellt.

---

<sup>2</sup>Bei Müller (2011) dauerte die Praxisphase sogar 11 Monate, dies wurde dort aber korrekterweise als Praxisjahr bezeichnet.

## Literatur

- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33, 19–35.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014a). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research field. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014b). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bartels, A., Grölz, K., Hopf, A., Stecher, L., Stöppler, R., & Wissinger, J. (2019). Die Entwicklung von Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester bei Studierenden des Lehramts an Förderschulen. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (155–178). Wiesbaden: Springer.
- Bartmann, T., Bischoff, A., & Ebel, H. (1978). Einfluß der Schulpraxis auf die Berufsmotivation von Lehrerstudenten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 179–188.
- Besa, K.-S., & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster: Waxmann.
- 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>.
- Bleck, V., & Lipowsky, F. (2019). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (97–127). Wiesbaden: Springer.
- Bock, T., Hany, E. A., & Protzel, M. (2017). *Lerngelegenheiten und Lerngewinne im Komplexen Schulpraktikum. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des zweiten und dritten Studierendenjahrgangs in den Master of Education-Studiengängen (2015–2017)* (Forschungsberichte aus der Erfurt School of Education). Erfurt. [https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Erfurt\\_School\\_of\\_Education/KSP-Evaluationsbericht2017\\_mitUmschlag.pdf](https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Erfurt_School_of_Education/KSP-Evaluationsbericht2017_mitUmschlag.pdf) <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26856.37126>.

- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F., & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim. [https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/PK-Unterrichtsforschung/PDFs/2008\\_Druckversion\\_Netz\\_EduLiks\\_Bericht.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/PK-Unterrichtsforschung/PDFs/2008_Druckversion_Netz_EduLiks_Bericht.pdf).
- 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 fünfwöchigem Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85–108.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 31, 111–120.
- Chitpin, S., Simon, M., & Galipeau, J. (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2049–2058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.001>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473–495.
- Covert, J. R., & Clifton, R. A. (1983). An examination of the effects of extending the practicum on the professional dispositions of student teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 29, 297–307.
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtoet, R., & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. 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. 241–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Dehne, M., Klaß, S., & Gröschner, A. (2018). Veränderung motivationaler Orientierungen im Praxissemester: Eine videobasierte Studie auf Basis der Erwartungs-Wert-Theorie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 109–131.
- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K., & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen: Lernprozessbezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 24–45.
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2019). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorierter Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (209–241). Wiesbaden: Springer.
- Festner, D., Schaper, N., & Gröschner, A. (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität 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. 163–193). Wiesbaden: Springer VS.

- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2018). Veränderungen von Einstellungen zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums im Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 152–167.
- Fitzner, K. D., & Kümmel, F. (1979). Über Sinn und Funktion der Schulpraktika in der 1. Phase der Lehrerausbildung. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg.), *Praxisorientierung des Studiums* (S. 22–46). Frankfurt a. M.: Campus.
- Frech, H.-W. (1976). *Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendaren: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern* (Studien und Berichte No. 34 A). Berlin. [http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2103443/component/escidoc:2103442/Studien\\_Berichte\\_MPIB\\_034\\_A.pdf](http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:2103443/component/escidoc:2103442/Studien_Berichte_MPIB_034_A.pdf).
- Gemsa, C., & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* (Bd. 1, S. 213–238)., Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.
- Göbel, K., & Neuber, K. (2017). Die Nutzung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht zur Förderung der Reflexionsbereitschaft angehender Lehrkräfte im Praxissemester. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (Bd. 2, S. 213–226)., Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: 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, 200–208.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester: Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15, 33–38.
- 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 Zugänge, Konzeptionen und ausgewählte Befunde* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler-Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13, 45–67.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Zugänge, Konzeptionen und ausgewählte Befunde* (S. 85–101). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- 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. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, *21*, 89–97. <http://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/>
- 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). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9).
- Guardiera, P., Podlich, C., & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung: Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Schriftenreihe des Centrums für Bildungsforschung im Sport (CeBiS)* (Bd. 13, S. 231–248). Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport. Wiesbaden: Springer VS.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 51, S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- 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., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all?: Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, *10*(6), 623–637. <https://doi.org/10.1080/1354060042000304800>.
- 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). Münster: Waxmann.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018a). Studienprojekte im Praxissemester. Eine Heuristik von Forschungsvorhaben im Kontext Forschenden Lernens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 74–92). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (2018b). Studienprojekte im Praxissemester. Wirkungsforschung im Kontext Forschendes Lernen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, *11*(1), 46–65.
- Hill, S. E. (1986). Language education and field experiences. *Journal of Teacher Education*, *37*, 56–59.

- Hodges, C. (1982). Implementing methods: If you can't blame the cooperating teacher who can you blame? *Journal of Teacher Education*, 25, 25–29.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H., & Ziemer, T. (2003). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerbildung der Universität Bremen: Befunde, Problemfelder, Empfehlungen*. Bremen: Universität Bremen.
- 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* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/314118065\\_Es\\_heisst\\_ja\\_auch\\_Praxissemester\\_und\\_nicht\\_Theoriesemester\\_Quantitative\\_und\\_qualitative\\_Befunde\\_zum\\_Spannungsfeld\\_zwischen\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_im\\_Jenaer\\_Praxissemester\\_Qualitative\\_and\\_quantitative\\_find](https://www.researchgate.net/publication/314118065_Es_heisst_ja_auch_Praxissemester_und_nicht_Theoriesemester_Quantitative_und_qualitative_Befunde_zum_Spannungsfeld_zwischen_Theorie_und_Praxis_im_Jenaer_Praxissemester_Qualitative_and_quantitative_find)
- Horstmeyer, J. (2018). Personen- und Organisationsmerkmale als Gelingensbedingungen im pädagogischen Vorbereitungsdienst: Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren (PEB-Sem) in Hessen (Dissertation). Frankfurt a. M.: Goethe-Universität Frankfurt. <http://publikationen.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/47022>.
- Horstmeyer, J., Appel, J., Ulrich, I., & Hansen, M. (2014). Beratung von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase – ein Konzept zur Förderung der Eignungsreflexion im Schulpraktikum. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre (Rn. F 1.10)*. Berlin: Raabe.
- Hudson, P., & Millwater, J. (2008). Mentors' views about developing effective english teaching practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(5), 1–13. <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n5.1>.
- 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 2010*. Jena. <https://www4.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/zfd/Bericht+PS+Ende+Kohorte+I+Endversion.pdf>.
- Jones, D. R. (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220–225.
- Kleemann, K. (2015). Wie entsteht berufliche Verantwortung im Lehramt?: Eine explorative Studie zum Stand und zur Entwicklung des Berufsethos von Studierenden im Praxissemester des Jenaer Modells der Lehrerbildung (Dissertation). Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena. <https://d-nb.info/1081366974/34>.
- Klingebiel, F., Mähler, M., & Kuhn, H. P. (2019). Was bleibt? Entwicklung des subjektiven Kompetenzerlebens im Praktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (179–207). Wiesbaden: Springer.
- König, J., Darge, K., Klemenz, S., & Seifert, A. (2018a). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland, & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LiP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–323). Wiesbaden: Springer VS.

- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018b). 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). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Darge, K., & Kramer, C. (2019). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (67–95). Wiesbaden: Springer.
- 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). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S., & Römer, J. (2016). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (Bd. 1, S. 65–84), Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann.
- Kordts-Freudinger, R., Große Honebrink, T., & Festner, D. (2017). Tiefenlernen im Praxissemester: Zusammenhänge mit Emotionsregulation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(1), 175–194. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-01/10>.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2019). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (265–287). Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf).
- Kumschick, I. R., Böhnke, A., & Thiel, F. (2019). Welche Rolle spielen die Verarbeitung von Unterrichtsfehlern und die negative Stimmung für die subjektiv wahrgenommene Unterrichtskompetenz im Praxissemester? Eine Studie mit Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Master. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (243–264). Wiesbaden: Springer.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>.
- Leonhard, T., & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) - empirische und konzeptionelle Erkundungen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 5–23.

- Lim, S.-Y. (2013). Lehrerbildung in Deutschland. In S.-Y. Lim (Hrsg.), *Lehrerbildung und Abstimmungsprobleme des Lehrermarkts: Entwicklungsdynamik in Deutschland und Südkorea* (S. 29–64). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00342-5_1)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. [http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht\\_Baumert-Kommission.pdf](http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf).
- Morris, S. B. (2008). Estimating effect sizes from pretest-posttest-control group designs. *Organizational Research Methods*, 11(2), 364–386. <https://doi.org/10.1177/1094428106291059>.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ng, W., Nicholas, H., & Williams, A. (2010). School experience influences on pre-service teachers' evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.010>.
- Nolle, T., Bosse, D., & Döring-Seipel, E. (2014). Eignungsabklärung und Lern- und Entwicklungsziele von Studierenden in Praxisphasen der universitären Lehrerbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 277–292). Münster: Waxmann.
- Oesterhelt, V., Gröschner, A., Seidel, T., & Sygusch, R. (2012). Pädagogische Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen im Kontext eines Praxissemesters: Domänenspezifische Betrachtungen am Beispiel der Sportlehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 29–46.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Pape, S. L. (1992). A case study of secondary student teachers' curriculum decision. *Action in Teacher Education*, 14, 52–60.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 237–245). Wiesbaden: Springer VS.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91–110. <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>.

- Pröckl, W. (1998). Das Praxissemester: Nicht ohne intensive Betreuung! *Zeitschrift der GEW Hessen*, 51, 12–20.
- Psychometrica. (2019). Berechnung von Effektstärken. <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken: Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung* (Bd. 2, S. 11–39), Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018a). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden 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. 265–286). Wiesbaden: Springer VS.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018b). Pädagogische Vorerfahrungen und ihre Bedeutung für die Kompetenzeinschätzung und das Flow-Erleben beim Unterrichten 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. 223–240). Wiesbaden: Springer VS.
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304–320. <https://doi.org/10.1177/0022487115592463>.
- 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>.
- Rotermund, M. (2006). Das Praxissemester - Konzepte und reale Entwicklungen. In M. Rotermund (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien* (Bd. 1, S. 186–201), Schulpraktische Studien: Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verl.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und Perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8, 112–134.
- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester: Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. 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. 135–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Schied, M. (2013). *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerausbildung. Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7700/>.
- Schlag, S., & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>.
- Schlag, S., & Hartung-Beck, V. (2016). Lerntagebücher im Praxissemester der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Reflexionsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Band 1. Professionalisierungsprozesse*

- angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (Hrsg.). (2011). *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Vol. 1. Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?: Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (2012a). 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?!: Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_8).
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., & Krohn, M. (2012b). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. 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. 47–100). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_4).
- Schüle, C. (2017, September). *Die Beanspruchungsregulation von Lehramtsstudierenden im Praxissemester*. 16. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie (PAEPS), Münster.
- 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?: Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer VS.
- 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44(3), 339–355. <https://doi.org/10.1007/s11612-013-0216-0>.
- Tabachnick, B. R., Popkewitz, T. S., & Zeichner, K. M. (1979–1980). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 10, 12–29.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Tin, T. B. (2006). Looking at teaching through multiple lenses. *ELT Journal*, 60, 253–261.

- Westphal, A., Lohse-Bossenz, H., Vock, M., & Lenske, G. (2018). Was wissen Studierende über Klassenführung? – Lerngelegenheiten und Lerngewinne in Studium und Praxissemester. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 132–151.
- Weyland, U., Gröschner, A., & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Historische Bezüge, konzeptionelle und forschungsbezogene Akzente. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Zugänge, Konzeptionen und ausgewählte Befunde* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau, & E. Wuttke (Hrsg.), *Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649461>.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2014). Praxissemester in den Bundesländern – Aktuelle Bestandsaufnahme, empirische Befunde und kritische Fragen. *Wirtschaft und Erziehung*, 66, 43–48.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education*, 16(2), 105–132. <https://doi.org/10.1080/0260747900160201>.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/0260747850110101>.
- Zorn, S. K., & Rothland, M. (2019). Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird: Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Edition Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (129–153). Wiesbaden: Springer.

### 3.3. Beitrag #3: Kompetenzentwicklung in schulischen Praxisphasen

Dieser Beitrag wurde in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet.

**Abstract:** Subjektive Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden steigen im Verlauf von schulischen Praxisphasen an (Bodensohn und Schneider 2008; Gröschner et al. 2013). In diesem Beitrag wird nach den Entwicklungen der Kompetenzeinschätzungen während und nach der Praxisphase und gefragt. Hinzu kommt, ob dabei Unterschiede durch die Länge der Praxisphase (Quasi-Experiment, Praxissemester vs. Blockpraktikum) auftreten. Überdies wird die differenzielle Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzfacetten untersucht. Basierend auf dem Angebot und der Nutzung von schulischen und universitären Lerngelegenheiten ist ein Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen sowohl in Studien- als auch in Praxisphasen zu erwarten. Dem Kompetenzbegriff von Baumert und Kunter (2006) folgend, werden die zwei Kompetenzfacetten Unterrichtsführung und Fachwissen analysiert (Klingebiel et al. 2015) und deren Entwicklungen über ein Jahr nach Beginn der Praxisphase nachgezeichnet. Die Daten (N = 847 Studierende) stammen aus der Evaluation des Praxissemesters in Hessen (Universität Kassel). Die Ergebnisse bestätigen, dass die subjektiven Kompetenzeinschätzungen im Verlauf der Praxisphase ansteigen. Diese Zunahme fällt für die Facette Unterrichtsführung deutlich aus und mündet in einem Absinken nach der Praxisphase. Für die Facette Fachwissen kann ein moderater Anstieg in der Praxisphase gezeigt werden; nach der Praxisphase findet keine weitere bedeutende Veränderung dieser subjektiven Kompetenzeinschätzung statt.

**Zitation:** 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* (1. Aufl., S. 179–207). Springer VS.

Diesem Beitrag ist folgende DOI zugeordnet: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6)





---

## Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus

## What Remains? The Development of Perceived Professional Competence During Practical Internship and Beyond

Franz Klingebiel, Marius Mähler und Hans Peter Kuhn

---

### Zusammenfassung

Subjektive Kompetenzeinschätzungen Lehramtsstudierender steigen im Verlauf von schulischen Praxisphasen an (Bodensohn und Schneider 2008; Gröschner et al. 2013). Dieser Beitrag fragt nach den Entwicklungen der Kompetenzeinschätzungen während und nach der Praxisphase und ob dabei Unterschiede durch die Länge der Praxisphase (Quasi-Experiment, Praxissemester vs. Blockpraktikum) auftreten. Zudem wird die differenzielle Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzfacetten untersucht. Basierend auf dem Angebot und der Nutzung von schulischen und universitären Lerngelegenheiten ist ein Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen sowohl in Studien- als auch in Praxisphasen zu erwarten. Dem Kompetenzbegriff von Baumert und Kunter (2006) folgend, werden die zwei Kompetenzfacetten *Unterrichtsführung* und *Fachwissen* analysiert (Klingebiel et al. 2015) und

---

F. Klingebiel (✉) · M. Mähler · H. P. Kuhn  
Universität Kassel, Kassel, Deutschland  
E-Mail: [klingebiel@uni-kassel.de](mailto:klingebiel@uni-kassel.de)

M. Mähler  
E-Mail: [maehler@uni-kassel.de](mailto:maehler@uni-kassel.de)

H. P. Kuhn  
E-Mail: [hpkuhn@uni-kassel.de](mailto:hpkuhn@uni-kassel.de)

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020  
I. Ulrich und A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, Edition ZfE 9,  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6)

179

deren Entwicklungen über ein Jahr nach Beginn der Praxisphase nachgezeichnet. Die Daten ( $N=847$  Studierenden) stammen aus der Evaluation des Praxissemesters in Hessen (Universität Kassel). Die Ergebnisse bestätigen, dass die subjektiven Kompetenzeinschätzungen im Verlauf der Praxisphase ansteigen. Dieser Anstieg fällt für die Facette *Unterrichtsführung* deutlich aus und mündet in einem Absinken nach der Praxisphase. Für die Facette *Fachwissen* kann ein moderater Anstieg in der Praxisphase gezeigt werden; nach der Praxisphase findet keine weitere bedeutsame Veränderung dieser subjektiven Kompetenzeinschätzung statt.

---

**Abstract**

Self-perceived professional competencies of student teachers increase in practical internships at school (Bodensohn and Schneider 2008; Gröschner et al. 2013). This paper asks for the development of self-perceived professional competencies during and after an internship and whether there are differences between the two types of practical experience to be seen regarding the time in school (practical semester as long-term experience vs. five-week internship). Furthermore, this paper elaborates the differential development of different kinds of professional competence. Based on the offer and the use of learning opportunities, a general increase of professional competencies during times at school as well as times at university is to be expected. Following the definition of professional competencies by Baumert and Kunter (2006), the two facets *classroom management* and *subject content knowledge* are analysed (Klingebiel et al. 2015). Moreover, their development in a year's time after the beginning of the practical experience is portrayed. The data ( $N=847$  student teachers) originate from the evaluation of a practical semester in Hesse (University of Kassel). The results confirm an increase in the self-perceived professional competencies. Concerning *classroom management*, the increase during the internship is obvious. However, there is a decrease to be observed after the internship. As for *subject content knowledge* an increase during the internship can be shown. Nonetheless, there is no considerable change to be seen afterwards.

---

**Schlüsselwörter**

Subjektive Kompetenzeinschätzung · Selbstbezogene Kognitionen · Praxissemester · Schulpraktikum · Lehrerbildung · Latent Change Model

---

**Keywords**

Perceived Professional Competencies · Self-related Cognition · Practical Internship · Teacher Education · Latent Change Model

---

## 1 Einleitung

Praxisphasen können als bedeutsame Ausbildungsabschnitte im Lehramtsstudium gelten. Viele Prozesse und Entwicklungen werden in dieser Zeit angeregt. So vielfältig wie die Erfahrungen Studierender in Praxisphasen sind, so vielfältig sind auch die Erwartungen, die von universitärer und schulischer Seite an sie gestellt werden. Für alle Beteiligten ist klar, dass Praxisphasen auch die professionelle Kompetenzentwicklung der Studierenden in verschiedenen Bereichen fördern sollen. Die vergleichsweise junge Forschungsgeschichte zur Wirksamkeit von schulischen Praxisphasen hat auch die Kompetenzentwicklung in den Blick genommen. Dieser Beitrag möchte die längerfristigen und möglicherweise differenziellen Entwicklungen professioneller Kompetenzen in Form von subjektiven Kompetenzeinschätzungen zur *Unterrichtsführung* und zum *Fachwissen* fokussieren. Dazu wird die Entwicklung der genannten Facetten in je zwei unterschiedlich ausgeformten Schulpraktika vom Beginn bis zum Ende der Praxisphase und in der Zeit nach dem Praktikum untersucht.

---

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Kompetenzbegriff

Begriffsgeschichtlich führt Heinrich Roth (1971) das Konzept der Kompetenz in die empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland als grundlegende menschliche Fähigkeit ein. In seinem kritischen Band zur Leistungsmessung definiert Weinert Kompetenz als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27).

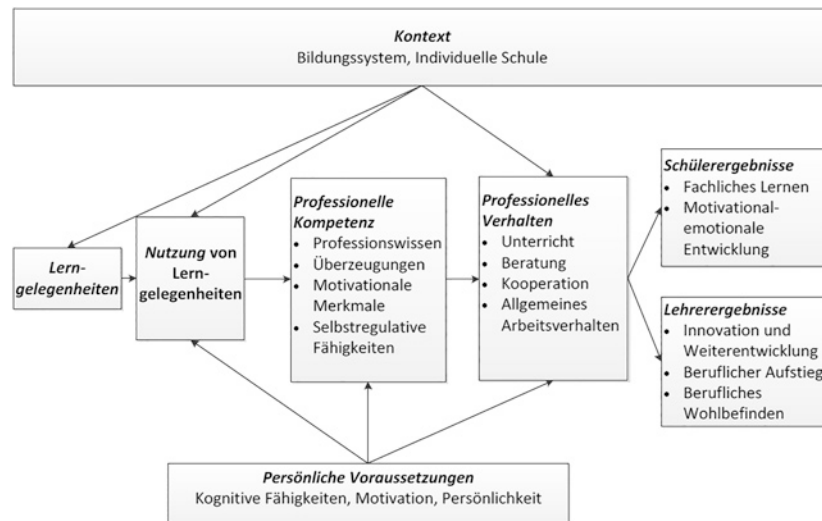
In der Geschichte der Forschung zur Lehrerbildung ist der Kompetenzbegriff noch relativ jung. 2006 entwickeln Baumert und Kunter ihr Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welches seither umfangreich

aufgegriffen wurde (Baumert und Kunter 2006, 2011). Zentrale Kompetenzaspekte sind hierbei motivationale Merkmale, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen und Professionswissen. Unter Berücksichtigung der Differenzierung nach Shulman (1986) werden diese Aspekte weiter ausdifferenziert. Auch dieses heuristische Modell macht deutlich, dass professionelle Kompetenz nicht als singuläres, kognitives Phänomen, sondern als vielschichtiges Konstrukt zu verstehen ist, welches vor allem auch Überzeugungen berücksichtigt. Der Bereich der Überzeugungen beinhaltet auch die subjektiven Kompetenzeinschätzungen, die im Zentrum dieses Beitrags stehen. Im folgenden Abschnitt wird dieses Modell und seine Weiterentwicklung fokussiert.

## 2.2 Professionelle Kompetenz im Lehramtsstudium

Angehende Lehrkräfte legen sich mit der Wahl ihres Studiengangs bereits auf ein Berufsbild fest. Damit sind Berufswahlmotive und Erwartungen verbunden, die die Studierenden an ihre Ausbildung stellen. Die schulpraktische Ausbildung ist für die Lehramtsstudierenden ein zentrales Ausbildungselement (Hascher 2006). Hier können Sie ihre Erwartungen mit Erfahrungen abgleichen, unterrichtliches Handeln erproben, die Eignungsfrage stellen und Kompetenzen entwickeln.

Aufbauend auf dem genannten Kompetenzmodell (Baumert und 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 (Abb. 1). 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 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 tatsächliches Verhalten wirkt. Der zugrunde liegende Mechanismus des genannten Entwicklungsprozesses wird auch unter dem Begriff der Angebots-



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

Nutzungsmodelle diskutiert (Fend 2002; Reusser und Pauli 2010; Helmke 2012; Hascher und Kittinger 2014).

Die in diesem Beitrag untersuchten Facetten professioneller Kompetenz lassen sich im Modell von Kunter et al. (2011) als *Überzeugungen*, spezifischer als selbstbezogene Kompetenzüberzeugungen zur *Unterrichtsführung* und zum *Fachwissen* Lehramtsstudierender beschreiben. Auch Cramer (2010) nimmt die Einordnung selbstbezogener Kompetenzeinschätzungen als Überzeugungen im Sinne von *beliefs* vor. Er zeigt aber, ebenso wie Bach (2013), enge Zusammenhänge zur Selbstwirksamkeitserwartung auf, die wiederum als Resilienzindikator dem Bereich der selbstregulativen Fähigkeiten zuzuordnen ist (Tschannen-Moran et al. 1998; Baumert und Kunter 2011; Gröschner et al. 2013). 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 zur eigenen Kompetenz determinieren folglich das eigene Handeln in (beruflichen) Situationen. Zugleich sind sie aber auch abhängig von den konkreten Erfahrungen und verändern sich durch diese.

### 2.3 Schulische Praxisphasen als Lerngelegenheiten

Die schulpraktische Ausbildung im Lehramtsstudium kann als eine außerordentliche Lerngelegenheit gelten, die Entwicklungsprozesse professioneller Kompetenz besonders in den Bereichen Überzeugungen, Motivationen und Selbstregulation anregt. Ebenso wie Kunter et al. (2011) im dargestellten Prozessmodell, gehen auch Blömeke et al. (2015) davon aus, dass situationsspezifische Fähigkeiten (*situation-specific skills*) als Bindeglied zwischen den Dispositionen einer Person und dem gezeigten Verhalten (performance) dienen. Die Fähigkeit, Situationen in Handlungsprozessen wahrzunehmen, zu interpretieren und Entscheidungen zu treffen, ist hier von zentraler Bedeutung für das gezeigte Verhalten. Praxisphasen bieten genau dazu den Lernraum: Hascher und Kittinger (2014) untersuchen die von Lehramtsstudierenden berichteten Lerngelegenheiten in der Praxisphase und identifizieren drei qualitativ abgestufte Nutzungsarten dieser Lerngelegenheiten, die durch die genannten Fähigkeiten gekennzeichnet sind (von unreflektierter Nachahmung bis hin zur eigenen, aktiven Wissenskonstruktion von Lehramtsstudierenden).

Der Klassifizierung von Tynjälä (2008) folgend, finden sich in Praxisphasen formale Lerngelegenheiten (Begleitseminare; Unterrichtsversuch mit Anwesenheit der universitären Lehrperson) genauso wie non-formale Lerngelegenheiten (gemeinsame Unterrichtsvorbereitung mit Kommilitonen) und informelle Lerngelegenheiten (Unterrichtshospitation, Konferenzen).

Dieser Beitrag berücksichtigt in den vorgenommenen Analysen keine operationalisierten Merkmale des Angebots und der Nutzung von Lerngelegenheiten in schulischen Praxisphasen. Vielmehr werden die quantitativen und qualitativen Unterschiede des intendierten Curriculums von zwei verschiedenen Praktikumsformen im Lehramtsstudium herausgearbeitet und daraus Unterschiedshypothesen begründet (siehe 2.5).

Welche Befunde zur Kompetenzentwicklung in Praxisphasen liegen bisher vor? Viele Studien fokussieren oft ausschließlich auf den Zeitraum der tatsächlichen Praxisphase und realisieren Designs mit zwei Messzeitpunkten jeweils zu Beginn und am Ende des Schulpraktikums (Bodensohn und Schneider 2008; Müller 2010; Gernsma und Wendland 2011; Gröschner et al. 2013; Schubarth et al. 2014). In Einzelfällen wird auch ein Follow-Up-Messzeitpunkt einbezogen (Hascher 2006; Müller 2010).

Bodensohn und Schneider (2008) können zeigen, dass sich innerhalb von zwei obligatorischen Blockpraktika im Verlauf des Lehramtsstudiums Kompetenzzuwächse bei fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzfacetten vom

Beginn bis zum Ende der Praxisphase finden lassen. Darüber hinaus überflügeln die Einschätzungen im zweiten Blockpraktikum die der ersten.

Auch Gröschner et al. (2013) berücksichtigen ein Prä-Post-Design mit dem sie Kompetenzzuwächse auf den subjektiv eingeschätzten Kompetenzfacetten *Unterrichten*, *Erziehen*, *Innovieren* und *Beurteilen* (KMK 2004) während der Praxisphase nachweisen. Dabei treten die stärksten Zuwächse im Bereich *Unterrichten* auf; die geringsten Zuwächse im Bereich *Erziehen*. Zudem kann insbesondere der positive Einfluss der universitären Praktikumsbetreuung auf diese Entwicklung gezeigt werden. Gemsa und Wendland (2011) konnten den Einfluss der Betreuung insbesondere für die Facette des *Unterrichtens* nachweisen.

Mertens et al. (2018) können zeigen, dass Studierende im Praxissemester schulische Lerngelegenheiten insofern nutzen, als dass die Kompetenzselbsteinschätzung nach Gröschner (2008) sowie die professionelle Unterrichtswahrnehmung nach Seidel et al. (2010) über die Praxisphase hinweg statistisch bedeutsam ansteigen. Jedoch zeigt sich erst am Ende des Praxissemesters ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Kompetenzselbsteinschätzung und der professionellen Unterrichtswahrnehmung. Das spricht dafür, dass die Einschätzungen im Laufe des Praxissemesters valider werden.

Hascher (2006) berücksichtigt in ihrer Studie einen dritten Messzeitpunkt, der eine retrospektive Betrachtung der Praxisphase zulässt. Bei den meisten Einschätzungen fällt die Beurteilung der Studierenden mit Abstand zur Praxisphase kritischer aus. Die Autorin identifiziert verschiedene Entwicklungsmuster von subjektiven Kompetenzeinschätzungen. Für fachliche Kompetenzen ist ein Anstieg in der Praxisphase und eine Stagnation nach der Praxisphase zu erkennen. Didaktische Kompetenzen sinken nach einem Anstieg in der Praxisphase mit zeitlichem Abstand wieder ab.

## 2.4 Qualität und Dauer von schulischen Praxisphasen

Schulische Praxisphasen werden von Studierenden als wichtiger Teil der Lehramtsausbildung betrachtet (Hascher 2006). Häufig wird aber die Qualität dieser Ausbildungsabschnitte infrage gestellt und gleichzeitig die Bedeutung der universitären und schulischen Betreuung der Studierenden hervorgehoben. Gröschner et al. (2013) weisen den Einfluss von wahrgenommener universitärer Betreuung auf die subjektiven Kompetenzeinschätzungen am Ende der Praxisphase nach.

In einer systematischen Analyse der Praxisphasen im gymnasialen Lehramt an 12 Standorten in Deutschland können Gröschner et al. (2015) drei Typen von

Praxisphasen identifizieren. Diese Typologie basiert im Wesentlichen auf der Dauer, dem relativen Betreuungsumfang und dem relativen Workload für die Studierenden. Der erste Typ zeichnet sich durch eine kurze Dauer mit hohem Betreuungsumfang und hohem Workload aus. Der zweite Typ weist eine mittlere Dauer mit mittlerem bis niedrigem Betreuungsumfang sowie mittlerem Workload auf. Der dritte Typ umfasst eine lange Dauer bei niedrigem Betreuungsumfang und geringem Workload. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der relative Betreuungsumfang sowie der relative Workload mit der Länge der Praxisphase negativ zusammenhängen. In Verbindung mit den genannten Befunden zur Betreuung sind folglich lange Praxisphasen nur dann sinnvoll, wenn sie entsprechend betreut und begleitet werden.

Allerdings können Gröschner und Müller (2014) in Bezug auf subjektive Kompetenzeinschätzungen nur geringe Unterschiede für unterschiedlich lange Praxisphasen aufzeigen. Lediglich in den Facetten *Unterrichten* und *Innovieren* zeigen die Studierenden in der längeren Praxisphase eine bessere Entwicklung. Zugleich ist die Zufriedenheit mit der universitären Lernbegleitung in der Gruppe mit der kürzeren Praxisphase höher. Das ist möglicherweise ein Hinweis auf eine ungleiche relative Lernbegleitung. Auch Ronfeldt und Reiningger (2012) finden wenig Evidenz, dass sich die reine Dauer einer Praxisphase positiv auswirken könnte.

Im Folgenden sollen zwei unterschiedliche Modelle schulischer Praxisphasen an der Universität Kassel mit ihrer organisatorischen Anlage sowie ihren intendierten Lerngelegenheiten näher erläutert werden. Für eine detailliertere Beschreibung siehe Böhnert et al. (2018).

## **2.5 Schulische Praxisphasen an der Universität Kassel: Praxissemester und Blockpraktikum**

Das Praxissemester wird im zweiten Studienjahr (drittes oder viertes Semester) absolviert und bildet für die Studierenden der beiden Studiengänge Grund- sowie Haupt- und Realschullehramt die einzige Praxisphase im gesamten Lehramtsstudium. Diese erstreckt sich über das ganze Semester und wird von einem Vor- und Nachbereitungsseminar gerahmt und zusätzlich durch ein Begleitseminar während der Praxisphase gestützt (Lehrumfang dieser Seminare an der Universität Kassel: 4 Semesterwochenstunden). Nach einer ca. vier- bis fünfwöchigen Blockphase (ca. 20–25 h pro Woche Präsenzzeit in der Schule) zu Beginn des Praxissemesters bleiben die Studierenden noch etwa 10 weitere Wochen im Praktikum (Langphase, ca. 15 h pro Woche Präsenzzeit in der



Schule). In dieser Zeit werden von den Studierenden zusätzlich Lehrforschungsprojekte bzw. Projektseminare sowie fachdidaktische Begleitseminare besucht.

Das Blockpraktikum erstreckt sich über fünf Wochen (mind. 20 h pro Woche Präsenzzeit in der Schule) und wird im Regelfall ebenfalls im zweiten Studienjahr absolviert. Hier besuchen die Studierenden im vorangehenden Semester ein Vorbereitungsseminar. Das fünfwöchige Blockpraktikum wird im Anschluss daran in den Semesterferien absolviert. Das Nachbereitungsseminar (als Blockseminar) findet in der Regel unmittelbar nach dem Blockpraktikum in den Semesterferien statt.

In beiden Praktikumsformen stehen ein beobachtendes Erfahren von Schul- und Unterrichtspraxis in Form von Hospitationen, das Kennenlernen und Erproben ausgewählter Lehr-, Lern- und Diagnosestrategien, erste eigene Unterrichtsversuche (im Praxissemester insgesamt vier, im Blockpraktikum zwei) sowie die Reflexion der Berufswahlmotivation und Eignung im Fokus. Leistungsnachweise werden in beiden Praktikumsformen anhand eines schriftlichen Praktikumsberichts erbracht. Im Praxissemester sollen zusätzlich Einblicke in die fachdidaktische Methodik, Diagnostik und Leistungsbewertung sowie fachbezogene Aspekte der Unterrichtsplanung und -reflexion erlangt werden. Solche fachlichen und fachdidaktischen Inhalte werden von den Blockpraktikumsstudierenden erst in zwei später stattfindenden fachbezogenen Praktika (in der Regel ab dem vierten Semester) fokussiert. Inhaltlich umfasst das Blockpraktikum vor allem erziehungswissenschaftliche Themen, während beim Praxissemester neben diesem erziehungswissenschaftlichen Fokus noch fachliche und fachdidaktische Themen hinzukommen. Beide Praktikumsformen überschneiden sich hinsichtlich des erziehungswissenschaftlichen Teils stark. Es ist anzunehmen, dass dieser inhaltliche Zusatz im Praxissemester zu mehr fachlichen und fachdidaktischen schulischen Lerngelegenheiten in der Praxisphase führt.

---

### 3 Fragestellungen und Hypothesen

Ausgehend von der Forschungslage verfolgt dieser Beitrag die Frage, ob Studierende in längeren Praxisphasen mit mehr schulischen Lerngelegenheiten in Bezug auf ihre subjektive Kompetenzüberzeugung stärker profitieren, als Studierende in kürzeren Praxisphasen. Folgende Hypothesen werden geprüft:

- a) Aufgrund vielfältiger schulischer Lerngelegenheiten findet sich in beiden Praktikumsformen ein Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzung in *Unterrichtsführung* und im *Fachwissen* während des Praktikums.

- b) Es ist anzunehmen, dass nach Wegfall des Angebots der schulischen Lerngelegenheiten in der Praxisphase, die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in *Unterrichtsführung* und im *Fachwissen* wieder absinken. Die empirische Befundlage zum Fachwissen bzw. zu verwandten Konstrukten ist allerdings uneinheitlich. Während die fachliche Kompetenz nach der Praxisphase stagniert, sinkt die didaktische Kompetenz ab (Hascher 2006).
- c) Sowohl Anstieg als auch Absinken fallen in Bezug auf die Facette *Unterrichtsführung* stärker aus, da die schulischen Lerngelegenheiten für diese Facette der Kompetenzeinschätzung während des Praktikums vorhanden sind und nach dem Praktikum wegfallen.
- d) Im zeitlich längeren Praxissemester – und damit einem deutlich höheren Angebot an schulischen Lerngelegenheiten – fällt der Anstieg in beiden Facetten, besonders aber in Bezug auf die *Unterrichtsführung*, stärker als in der kürzeren Praxisphase (Blockpraktikum) aus.

Da sich in der Literatur Hinweise finden lassen, die eine Konfundierung der subjektiven Kompetenzeinschätzung mit dem Geschlecht (Hannover et al. 1993; Sieverding 2003) oder dem gewählten Lehramt (Retelsdorf und Möller 2012) vermuten lassen, wird für diese Faktoren kontrolliert.

---

## 4 Methode

### 4.1 Projekt

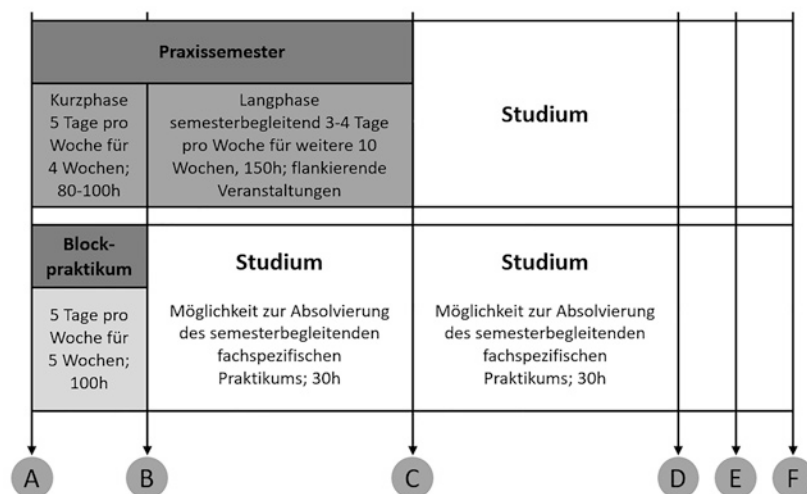
Die Analysedaten stammen aus der Studie zur Evaluation des Praxissemesters in Hessen am Standort Universität Kassel. Studierende im Grund- sowie Haupt- und Realschullehramt, die seit dem Wintersemester 2014/2015 an der Universität Kassel studieren, absolvieren das Praxissemester. Seit der Einführung des Praxissemesters absolvieren ausschließlich Gymnasiallehramtsstudierende (sowie Nachzügler der anderen Lehramtsstudiengänge) das bisherige Modell des Blockpraktikums (siehe 2.5).

Der Modellversuch Praxissemester wird umfangreich begleitet und evaluiert. Es wird ein Multikohorten-Längsschnittdesign realisiert. Neben organisatorischen Rahmenbedingungen werden Einstellungen und Überzeugungen, Kompetenzen sowie Persönlichkeitsmerkmale ebenso wie persönliche Einschätzungen zum Nutzen und zur Wirksamkeit der Praxisphase erhoben. Neben den Studierenden werden auch die universitären sowie schulischen Betreuenden befragt. Die Zielsetzung des Evaluationsprojekts besteht generell in der Untersuchung

der Wirksamkeit des Praxissemesters sowie der Kompetenzentwicklung und des Eignungsabklärungsprozesses der Studierenden (Abb. 2).

Der Messzeitpunkt (MZP) A liegt unmittelbar vor Beginn der Praxisphase beider Gruppen. Die MZP-B-Messung erfolgt nach Abschluss des Blockpraktikums (fünf Wochen) sowie nach Ende der Blockphase in der Praxissemestergruppe (vier bis fünf Wochen). Am Ende des Praxissemesters erfolgt der MZP C (nach weiteren etwa 10 Wochen), der in der Blockpraktikumsgruppe parallel stattfindet. Die Messzeitpunkte D, E usw. finden in beiden Gruppen jedes Semester statt und können als halbjährliche Follow-ups verstanden werden.

Das Ziel dieses Beitrag ist es, ein Modell zu formulieren, das einen Ausgangswert, einen Entwicklungsstand zum Ende der Praxisphase sowie einen Entwicklungsstand nach der Praxisphase berücksichtigt. Als Ausgangswert werden für beide Gruppen die Daten von MZP A verwendet. Um mit der unterschiedlichen Länge der Praxisphasen in den beiden Gruppen angemessen umzugehen, wurden für den mittleren MZP (Ende der Praxisphase) unterschiedliche Daten herangezogen: Für die Blockpraktikumsgruppe sind das die Daten, die zu MZP B erfasst wurden; für die Praxissemestergruppe sind das die Daten, die zu MZP C erfasst wurden. Dieser „künstliche“ MZP wird im Folgenden mit MZP O bezeichnet. Als Entwicklungsstand nach der Praxisphase wurden für beide Gruppen die Daten von MZP D (ein Jahr nach Beginn der Praxisphase) verwendet.



**Abb. 2** Ausschnitt des Designs des Evaluationsprojekt; Messzeitpunkte A-F in Kreisen unten dargestellt. (Quelle: eigene Darstellung)

## 4.2 Instrumente

Im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters wurde an der Universität Kassel ein Kurzinstrument zur subjektiven Kompetenzeinschätzung entwickelt. Dieses Instrument enthält 18 Items, die schlagwortartig einen bestimmten Kompetenzbereich beschreiben. Unter dem Prompt: „Wie schätzen Sie sich aktuell in den folgenden Bereichen ein? Wie stark sind die folgenden Merkmale bei Ihnen derzeit ausgeprägt?“ sind die Studierenden aufgefordert, sich auf einer Skala von 1 = *wenig* bis 6 = *sehr* einzuschätzen. Insgesamt lassen sich mit diesem Instrument die Facetten *Fachwissen*, *Unterrichtsführung*, *Schüler-Zugewandtheit* und *Selbstbezogene Eignungsmerkmale* abbilden (Klingebiel et al. 2015). Aus diesem Instrument werden für diesen Beitrag die Facetten *Unterrichtsführung* und *Fachwissen* analysiert (siehe Tab. 1). Zusammenhänge mit vergleichbaren Instrumenten weisen auf die inhaltliche Validität der Facetten hin.

## 4.3 Stichprobe und Umgang mit fehlenden Werten

Fehlende Angaben sind ein Problem jeder empirischen Studie. Dieses Problem verschärft sich vor allem in freiwilligen, längsschnittlichen Untersuchungen wie dieser, weil hier nicht mehr von zufälligen Ausfällen (MCAR) ausgegangen

**Tab. 1** Items und Skalen

		MZP A	MZP O	MZP D
Itemwortlaut	Facette	$\alpha$	$\alpha$	$\alpha$
Fachliches Wissen	Fachwissen	,86	,86	,85
Fachliche Sicherheit				
Führen produktiver Unterrichtsgespräche	Unterrichtsführung	,79	,71	,72
Angemessener Umgang mit Unterrichtsstörungen				
Flexibilität in der Unterrichtsdurchführung				
Korrelation der Facetten Fachwissen und Unterrichtsführung		,26***	,18***	,30***

Anmerkung: Korrelation Unterrichtsführung mit Unterrichten (Gröschner 2008):  $r = ,38^{***}$ ; Korrelation Fachwissen mit Fachlicher Kompetenz und Sicherheit (Eigenentwicklung):  $r = ,37^{***}$ ; Signifikanzniveaus werden im gesamten Beitrag durch Sternchen angegeben: \*\*\*  $p < ,000$ ; \*\*  $p < ,010$ ; \*  $p < ,050$

werden kann (Lüdtke et al. 2007). Zum aktuellen Stand des Evaluationsprojekts konnten  $N=1461$  Studierenden befragt werden (Praxissemestergruppe  $N=668$  und Blockpraktikumsgruppe  $N=793$ ). Um den Umfang der Fälle zu reduzieren, für die die Angaben in der Analyse geschätzt werden müssen (siehe 4.4), wurden nur die Fälle einbezogen, für die Angaben zu mindestens zwei der drei Messzeitpunkte A (Ausgangswert), O (Ende der Praxisphase) und D (ein Jahr nach Beginn der Praxisphase) vorlagen<sup>1</sup>. Mit dieser Einschränkung ergibt sich die Analytestichprobe von  $N=847$  Studierenden, die sich in etwa gleichmäßig auf die beiden Gruppen verteilen (Praxissemestergruppe  $N=414$  und Blockpraktikumsgruppe  $N=433$ ). 73,31 % der Lehramtsstudierenden sind weiblich, was in etwa der Verteilung in diesen Studiengängen entspricht. Dieser Anteil ist in der Praxissemestergruppe größer, weil hier die Grundschullehramtsstudierenden (im Bundesschnitt 85 %) überrepräsentiert sind (Statistisches Bundesamt 2016, S. 128). Die Studierenden sind im Mittel 22,91 Jahre alt und befinden sich zum Zeitpunkt der Praxisphase zwischen dem 3. und 4. Semester ( $M=3,57$ ,  $SD=,69$ ). Die Studierenden der Praxissemestergruppe sind dabei etwas jünger und absolvieren die Praxisphase etwas früher im Studium (siehe Tab. 2). Das ist insofern plausibel, als dass das Praxissemester verpflichtend im 3. oder 4. Fachsemester stattfinden muss, das Blockpraktikum hingegen vom Zeitpunkt im Studium flexibel absolviert werden kann.

#### 4.4 Methodisches Vorgehen

Um die Fragestellungen adäquat zu beantworten, wurden Latent-Change-Modelle formuliert, die die Entwicklungen der beiden Zeitabschnitte (während der Praxisphase und nach der Praxisphase) abbilden können (Neighbor-Change). Die Veränderung wird dabei zwischen MZP A, O, und D nicht über Residuen von Autokorrelationen modelliert (Geiser 2011), sondern direkt über sogenannte latente Differenzwertfaktoren (Steyer et al. 1997). Durch die latente Modellierung lässt sich das Modell auf einer messfehlerfreien Ebene schätzen. Dabei stellt der zweite Faktor die reine Veränderung (Zu- oder Abnahme) zwischen MZP O minus MZP A dar; der dritte Faktor analog die Veränderung zwischen MZP D minus MZP O. Neben den latenten Differenzwertfaktoren wurden für das zweite und, wenn vorhanden, dritte Item indikatorspezifische Faktoren formuliert, die

---

<sup>1</sup>Weiterhin finden lediglich die Daten der ersten fünf Praxissemestergruppen sowie der ersten fünf Blockpraktikumsgruppen Verwendung. Die sechste Blockpraktikumsgruppe wurde aufgrund organisatorischer Abweichungen ausgeschlossen.

**Tab. 2** Stichprobenbeschreibung zu MZP A

	N	Weiblich N (%)	Alter M (SD)	Semester M (SD)
Praxissemestergruppe	414	333 (81,63 %)	22,38 (3,08)	3,26 (0,69)
Blockpraktikumsgruppe	433	285 (66,28 %)	23,41 (4,71)	3,87 (1,07)
Gesamt	847	618 (73,31 %)	22,91 (4,03)	3,57 (0,96)
	N	Grundschule	Haupt-/Realschule	Gymnasium
Praxissemestergruppe	414	272	140	0
Blockpraktikumsgruppe	433	46	61	318
Gesamt	847	318	201	318

Anmerkungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; Fehlende Werte bei einzelnen Angaben: Weiblich N = 5, Alter N = 30, Semester N = 90, Lehramt N = 10; Die Studierenden des Grund- sowie Haupt- und Realschullehramts in der Blockpraktikumsgruppe ergeben sich aus der ersten Kohorte, die zeitlich vor der Einführung des Praxissemesters lag

den Zusammenhang der einzelnen Items zu den unterschiedlichen MZP gleichsetzen (1) sowie den Zusammenhang zu den latenten Faktoren auf 0 setzen. Der indikatorspezifische Faktor des ersten Items wurde nicht formuliert, um die Schätzbarkeit des Modells nicht zu gefährden (Geiser 2011, S. 101).

Um die Interpretation der latenten Mittelwertveränderung zu ermöglichen, wurde bei allen Analysemodellen die starke faktorielle Invarianz der Facetten über die drei MZP mitmodelliert. Dabei werden Gleichheitsrestriktionen hinsichtlich der Faktorstruktur, der Faktorladungen sowie der Intercepts in das Modell eingeführt (Geiser 2011, S. 108 f.). Separate Messinvarianzanalysen (MPlus: type is general, estimator is ML) über die drei MZP unter Berücksichtigung der beiden Gruppen ( $N_{\text{Praxissemester}} = 414$ ,  $N_{\text{Blockpraktikum}} = 433$ ) ergaben für die Facette *Unterrichtsführung* folgende Gütekriterien  $AIC = 15962,17$ ;  $\chi^2 = 120,15$ ;  $df = 61$ ;  $\chi^2/df = 1,97$ ;  $p = ,000$ ;  $RMSEA = ,048$ ;  $CFI = ,957$ ;  $TLI = ,949$ ;  $SRMR = ,063$ . Gemessen an den Grenzwerten<sup>2</sup> für die verschiedenen Gütekriterien kann die

<sup>2</sup>Nach Geiser (2011, S. 61); Hu and 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 >,90, gelten als akzeptabel.

starke faktorielle Messinvarianz der *Unterrichtsführung* angenommen werden. Die gleiche Analyse zur Facette *Fachwissen* zeigt die folgenden Gütekriterien  $AIC = 8779,88$ ;  $\chi^2 = 89,22$ ;  $df = 19$ ;  $\chi^2/df = 4,70$ ;  $p = ,000$ ;  $RMSEA = ,093$ ;  $CFI = ,957$ ;  $TLI = ,932$ ;  $SRMR = ,053$ . Hierbei ist der RMSEA als kritisch zu bewerten.

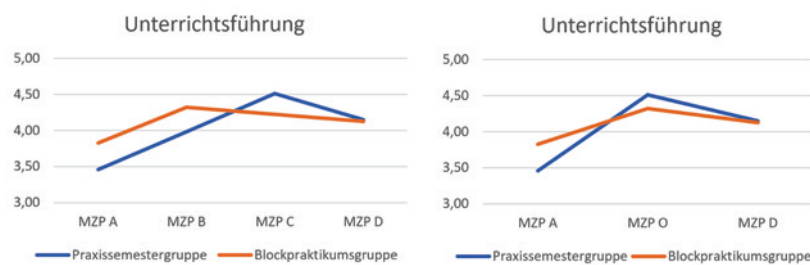
Fehlende Werte wurden nach dem Full-Information-Maximum-Likelihood-Verfahren (FIML) behandelt. Alle Analysen wurden mit Mplus Version 6.1. vorgenommen (Muthén und Muthén 1998–2011). Zur Datenaufbereitung und grundlegenden Analysen kam IBM SPSS Statistics 24 (IBM Corporation 2017) zum Einsatz.

## 5 Ergebnisse

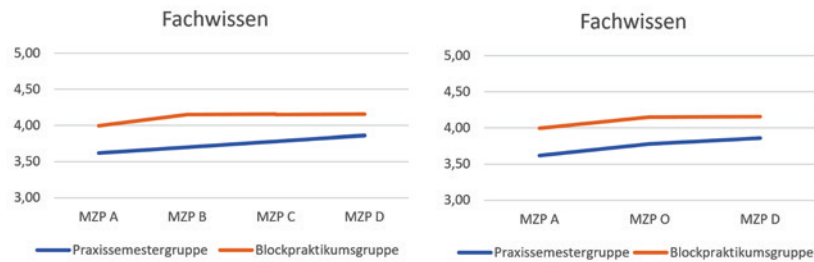
### 5.1 Deskriptive Beschreibung der Entwicklungen

Die Diagramme unter Abb. 3 und 4 basieren auf den Daten der jeweils gleichen Stichproben. Die doppelte Darstellungsweise soll noch einmal verdeutlichen, dass der MZP O aus den Daten der zwei verschiedenen Messzeitpunkte B (für Blockpraktikumsgruppe, nach fünf Wochen) und C (für Praxissemestergruppe, nach 15 Wochen) zusammengesetzt wurde. Die Metrik der Skalen reicht von 1–6, die Abbildungen stellen den Ausschnitt des Wertebereichs 3–5 dar.

Folgende Entwicklungen können auf Mittelwertebene (siehe Tab. 3 sowie Abb. 3) für die Facette *Unterrichtsführung* deskriptiv gezeigt werden: Im Zeitraum zwischen MZP A (Beginn der Praxisphasen) und MZP O (Ende der Praxisphasen)



**Abb. 3** Deskriptive Entwicklung der Unterrichtsführung (Mittelwerte);  $N_{MZP A} = 744$ ;  $N_{MZP O} = 798$ ;  $N_{MZP D} = 423$ . (Quelle: eigene Darstellung)



**Abb. 4** Deskriptive Entwicklung des Fachwissens (Mittelwerte);  $N_{MZP A} = 744$ ;  $N_{MZP O} = 800$ ;  $N_{MZP D} = 423$ . (Quelle: eigene Darstellung)

**Tab. 3** Deskriptive Kennwerte der Kompetenzfacetten

		MZP A		MZP O		MZP D	
		M	SD	M	SD	M	SD
Fachwissen	Gesamt	3,79	,91	3,96	,91	4,03	,88
	Blockpraktikum	3,98	,85	4,14	,89	4,15	,91
	Praxissemester	3,61	,93	3,77	,87	3,86	,81
Unterrichtsführung	Gesamt	3,63	1,03	4,41	,80	4,14	,83
	Blockpraktikum	3,83	,95	4,32	,85	4,13	,87
	Praxissemester	3,46	1,06	4,51	,75	4,14	,76

findet sich ein Anstieg, der in der Praxissemestergruppe deutlicher ausfällt. Zum einen beginnt diese Gruppe auf einem niedrigeren Niveau als die Blockpraktikumsgruppe und steigt zum anderen stärker an. Nach der Praxisphase zwischen MZP O (Ende der Praxisphase) und MZP D (ein Jahr nach Beginn der Praxisphase) ist in beiden Gruppen ein Rückgang festzustellen, der in etwa auf dem gleichen Niveau endet.

Für die Facette *Fachwissen* können folgende Entwicklungen gezeigt werden (siehe Tab. 3 und 4): Im Zeitraum zwischen MZP A (Beginn der Praxisphase) und MZP O (Ende der Praxisphase) ist in beiden Gruppen ein sehr leichter Anstieg zu sehen, der sich nach der Praxisphase (zwischen MZP O und MZP D) fortsetzt. Auffällig ist, dass sich die Praxissemestergruppe auf einem insgesamt niedrigerem Niveau entwickelt.



**Tab. 4** Latent-Change-Modelle innerhalb der Blockpraktikumsgruppe zur Untersuchung des Einflusses des Lehramts

<b>Unterrichtsführung</b>	<b>B</b>	<b>S.E.</b>	<b>p</b>
Ausgangswert: Unterrichtsführung <b>vor</b> der Praxisphase	–,007	,110	,952
Entwicklung Unterrichtsführung <b>in</b> der Praxisphase	–,086	,107	,424
Entwicklung Unterrichtsführung <b>nach</b> der Praxisphase	,007	,095	,945
Anmerkung: Latent-Change-Modell der Unterrichtsführung mit Prädiktor Lehramt der Blockpraktikumsgruppe AIC = 8064,98; $\chi^2 = 70,15$ ; df = 35; $\chi^2/df = 2,00$ ; p = ,00; RMSEA = ,049; CFI = ,952; TLI = ,938; SRMR = ,053; N = 425			
<b>Fachwissen</b>	<b>B</b>	<b>S.E.</b>	<b>p</b>
Ausgangswert: Fachwissen <b>vor</b> der Praxisphase	,130	,100	,193
Entwicklung Fachwissen <b>in</b> der Praxisphase	–,033	,087	,706
Entwicklung Fachwissen <b>nach</b> der Praxisphase	,036	,111	,746
Anmerkung: Latent-Change-Modell des Fachwissens mit Prädiktor Lehramt innerhalb der Blockpraktikumsgruppe AIC = 4352,12; $\chi^2 = 37,24$ ; df = 12; $\chi^2/df = 3,10$ ; p = ,00; RMSEA = ,070; CFI = ,972; TLI = ,951; SRMR = ,056; N = 425			

## 5.2 Konfundierung von Lehramt und Praktikumsgruppe

Das Design der Studie und die Gegebenheit vor Ort bringen es mit sich, dass die Praktikumsgruppe (Praxissemester vs. Blockpraktikum) und das Lehramt nicht vollständig gekreuzt sind (siehe Tab. 2). Während in der Blockpraktikumsgruppe, durch die erste Kohorte vor Einführung des Praxissemesters sowie durch Nachzügler, alle drei Studiengänge vertreten sind, befinden sich in der Praxissemestergruppe keine Studierenden des gymnasialen Lehramts.

Da das gewählte Lehramt also stark und einseitig mit der Praktikumsgruppe konfundiert ist, ist in einem Modell unter Kontrolle des Studiengangs, der Effekt des Studiengangs nicht sauber vom Effekt der Praktikumsgruppe zu trennen. Insofern wurden innerhalb der Praktikumsbedingung, die alle drei Studiengänge enthält (Blockpraktikumsgruppe) je Kompetenzfacette ein Latent-Change-Modell formuliert, welches den dichotomisierten Prädiktor Lehramt (Gymnasiales Lehramt [1] vs. Grund- sowie Haupt- und Realschullehramt [0]) berücksichtigt (Tab. 4).

Es zeigt sich, dass sich die Studierenden des gymnasialen Lehramts innerhalb der Blockpraktikumsgruppe weder in Bezug auf den Ausgangswert, noch in

Bezug auf die Entwicklungsphasen während und nach der Praxisphase hinsichtlich *Unterrichtsführung* und *Fachwissen* von den Studierenden des Grund- sowie Haupt- und Realschullehramts unterscheiden. Für die weiteren Untersuchungen bleibt das Lehramt daher unberücksichtigt.

### 5.3 Unterrichtsführung: Latent-Change-Modelle

Im Folgenden werden Latent-Change-Modelle der *Unterrichtsführung* über die drei Messzeitpunkte A (Beginn der Praxisphase), O (Ende der Praxisphase) und D (ein Jahr nach Beginn der Praxisphase) spezifiziert. Die Koeffizienten und Fit-Werte dieser Modelle finden sich in Tab. 5.

Das Modell (a) ohne Kovariaten berücksichtigt keinen Prädiktor und zeigt die latente Entwicklung der Kompetenzfacette *Unterrichtsführung* in der Gesamtgruppe. Es weist akzeptable bis gute Fit-Werte auf. In der Praxisphase zeigt sich ein deutlicher, statistisch bedeutsamer Anstieg des latenten Mittelwertes ( $M_{UF2\_1} = ,699^{***}$ ). Das entspricht ,855 *SD* der Merkmalschätzung zum MZP A ( $SD_{UF1} = ,817$ ). In Anlehnung an Cohen (1988)<sup>3</sup> kann dieser Anstieg als starker Effekt eingeordnet werden. Im Anschluss an die Praxisphase geht dieser Zuwachs an subjektiver Unterrichtsführungskompetenz zum Teil wieder verloren. Beim signifikanten Rückgang von  $M_{UF3\_2} = -,324^{***}$  ist von einem mittleren Effekt (,396 *SD* der Merkmalschätzung zum MZP A) zu sprechen.

Das Modell (b) mit Praktikumsgruppe als Kovariate weist ebenfalls akzeptable bis gute Fit-Werte auf und berücksichtigt nun die unterschiedlichen Gruppen. Die in Tab. 5 dargestellten Regressionskoeffizienten beziehen sich auf die mit 1 kodierte Praxissemestergruppe. Es zeigt sich, dass sich die Praxissemestergruppe im Ausgangswert und den beiden Entwicklungsschritten signifikant von der mit 0 kodierten Blockpraktikumsgruppe unterscheidet. Zunächst startet die Praxissemestergruppe mit einem signifikant niedrigeren Ausgangswert ( $B_{UF1} = -,336^{***}$ ). Der Anstieg innerhalb der Praxisphase ist in der Praxissemestergruppe statistisch bedeutsam stärker als in der Blockpraktikumsgruppe ( $B_{UF2\_1} = ,474^{***}$ ). Auch das Absinken nach der Praxisphase fällt in der Praxissemestergruppe signifikant stärker aus ( $B_{UF3\_2} = -,161^*$ ). In Tab. 6 sind die unterschiedlichen Entwicklungen für die beiden Gruppen parallel dargestellt.

<sup>3</sup>Es gelten folgende Grenzwerte: <,5 kleiner Effekt; ,5 < ,8 mittlerer Effekt; > ,8 großer Effekt.

Tab. 5 Latent-Change-Modelle der Kompetenzfacette Unterrichtsführung

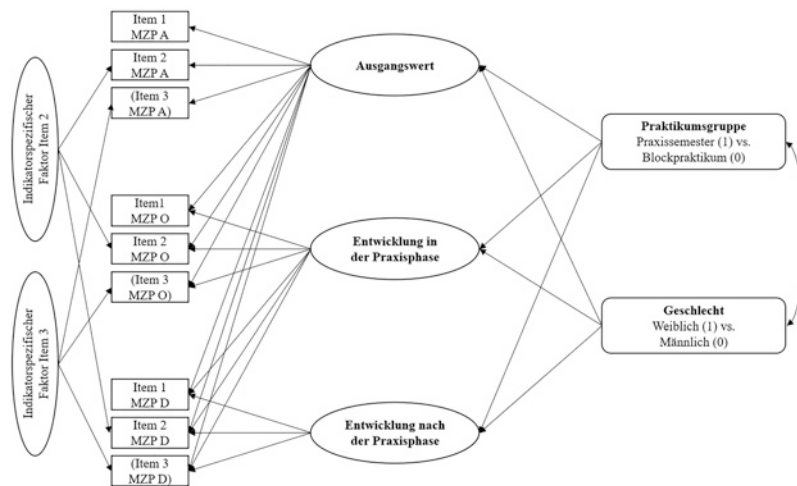
	Modell (a) ohne Kovariaten		Modell (b) mit Praktikumsgruppe als Kovariate			Modell (c) mit Praktikumsgruppe und Geschlecht als Kovariaten				
	M	S.E.	Prädiktor	B	S.E.	p	Prädiktor	B	S.E.	p
UF1	Ausgangswert: Unterrichts- führung <b>vor</b> der Praxis- phase	,000	Gruppe	-,336	,073	,000	Gruppe	-,394	,071	,000
			Geschlecht	-,422	,077	,000	Geschlecht	-,422	,077	,000
UF2_1	Entwicklung Unterrichts- führung <b>in</b> der Praxisphase	,699	Gruppe	,474	,070	,000	Gruppe	,425	,068	,000
			Geschlecht				Geschlecht	,284	,071	,000
UF3_2	Entwicklung Unterrichts- führung <b>nach</b> der Praxis- phase	-,324	Gruppe	-,161	,068	,017	Gruppe	-,139	,068	,039
			Geschlecht				Geschlecht	-,101	,084	,225
	<i>AIC</i>	16068,174		16026,173				18208,996		
	$\chi^2$	83,431		113,061				88,749		
	<i>df</i>	29		35				37		
	$\chi^2/df$	2877		3230				2399		
	<i>p</i>	,000		,000				,000		
	<i>RMSEA</i>	,047		,051				,041		
	<i>CFI</i>	,960		,947				,967		
	<i>TLI</i>	,951		,932				,951		
	<i>SRMR</i>	,045		,047				,036		
	<i>N</i>	847		847				847		

**Tab. 6** Modell (b) der Unterrichtsführung: Gruppenspezifische latente Entwicklung

		Blockpraktikumsgruppe (0)			Praxissemestergruppe (1)
		Intercept	S.E.	p	Intercept + B
UF1	Ausgangswert: Unterrichtsführung vor der Praxisphase	,000			–,336
UF2_1	Entwicklung Unterrichtsführung in der Praxisphase	,458	,047	,000	,932
UF3_2	Entwicklung Unterrichtsführung nach der Praxisphase	–,252	,051	,000	–,413

Anmerkung: Latent-Change-Modell der Unterrichtsführung mit Prädiktor Praktikumsgruppe; Gütekriterien siehe Modell (b) Unterrichtsführung

Das Modell (c) mit der Praktikumsgruppe und dem Geschlecht als Kovariaten führt nun das Geschlecht als weiteren Prädiktor zur Kontrolle mit ein (schematische Darstellung Abb. 5; Ergebnisse Tab. 5). Dieses Modell weist durchgehend gute Fit-Werte auf. Es zeigt sich, dass sich die Effekte der Praktikumsgruppe



**Abb. 5** Schematische Darstellung des Modells mit der Praktikumsgruppe und dem Geschlecht als Kovariaten (für die Facette Unterrichtsführung mit 3 Items; für die Facette Fachwissen mit 2 Items). (Quelle: eigene Darstellung)

leicht verändern aber vollständig signifikant erhalten bleiben ( $B_{UF1} = -,394^{***}$ ;  $B_{UF2_1} = ,425^{***}$ ;  $B_{UF3_2} = -,139^*$ ). Darüber hinaus kann das Geschlecht zur Erklärung beitragen. Die in Tab. 5 dargestellten Regressionskoeffizienten beziehen sich auf die mit 1 kodierten Studentinnen. Diese weisen einen signifikant niedrigeren Ausgangswert auf ( $B_{UF1} = -,422^{***}$ ). Diesen Nachteil machen sie durch einen signifikant höheren Anstieg während der Praxisphase wett ( $B_{UF2_1} = ,284^{***}$ ). Nach der Praxisphase unterscheidet sich die Entwicklung der *Unterrichtsführung* nicht mehr signifikant zwischen den Geschlechtern ( $B_{UF3_2} = -,101$ ,  $p = ,225$ ).

#### 5.4 Fachwissen: Latent-Change-Modelle

Analog zu den Analysen der Facette *Unterrichtsführung* werden im Folgenden Latent-Change-Modelle des *Fachwissens* über die drei Messzeitpunkte A (Beginn der Praxisphase), O (Ende der Praxisphase) und D (ein Jahr nach Beginn der Praxisphase) spezifiziert. Die Koeffizienten und Fit-Werte dieser Modelle finden sich in Tab. 7.

Das Modell (a) ohne Kovariaten berücksichtigt keinen Prädiktor und zeigt die latente Entwicklung der Kompetenzfacette *Fachwissen* in der Gesamtgruppe. Mit Ausnahme des RMSEA weist das Modell akzeptable bis gute Fit-Werte auf. In der Praxisphase zeigt sich ein kleiner aber statistisch bedeutsamer Anstieg des latenten Mittelwertes ( $M_{FW2_1} = ,158^{***}$ ). Das entspricht ,187 *SD* der Merkmals-schätzung zum MZP A und kann folglich als kleiner Effekt eingeordnet werden. Im Anschluss an die Praxisphase steigt diese Einschätzung weiter leicht an ( $M_{FW3_2} = ,084$ ;  $p = ,052$ ), verfehlt aber das akzeptierte Signifikanzniveau knapp.

Das Modell (b) mit Praktikumsgruppe als Kovariate weist – wiederum mit Ausnahme des RMSEA – ebenfalls akzeptable bis gute Fit-Werte auf und berücksichtigt nun die unterschiedlichen Gruppen durch die Einführung des Prädiktors Praktikumsgruppe. Es zeigt sich, dass sich die Praxissemestergruppe im Ausgangswert signifikant von der Blockpraktikumsgruppe unterscheidet und deutlich niedriger liegt ( $B_{FW1} = -,373^{***}$ ). Bei der anschließenden Entwicklung innerhalb der Praxisphase weicht die Praxissemestergruppe nicht signifikant von der Blockpraktikumsgruppe ab ( $B_{FW2_1} = -,009$ ,  $p = ,888$ ). Der weitere Anstieg im Anschluss an die Praxisphase ist in der Praxissemestergruppe tendenziell stärker, verfehlt aber auch hier das akzeptierte Signifikanzniveau knapp ( $B_{FW3_2} = ,145$ ;  $p = ,061$ ). D. h. beide Gruppen entwickeln sich insgesamt ähnlich bei gleichbleibenden unterschiedlichen Niveaus. In Tab. 8 sind die unterschiedlichen Entwicklungen für die beiden Gruppen parallel dargestellt.

**Tab. 7** Latent-Change-Modelle der Kompetenzfacetten Fachwissen

	Modell (a) ohne Kovariaten		Modell (b) mit Praktikumsgruppe als Kovariate		Modell (c) mit Praktikumsgruppe und Geschlecht als Kovariaten			
	M	S.E.	Prädiktor	B	Prädiktor	B	S.E.	p
FW1	Ausgangswert: Fachwissen vor der Praxisphase	,000	Gruppe	-,373	Gruppe	-,324	,065	,000
			Geschlecht		Geschlecht	-,381	,071	,000
FW2_1	Entwicklung Fachwissen in der Praxisphase	,158	Gruppe	-,009	Gruppe	-,021	,064	,749
		,035			Geschlecht	,032	,069	,644
FW3_2	Entwicklung Fachwissen nach der Praxisphase	,084	Gruppe	,145	Gruppe	,129	,079	,103
		,043			Geschlecht	,115	,097	,236
	AIC	8843,137	8801,900		10993,206			
	$\chi^2$	74,178	76,652		77,148			
	df	9	12		13			
	$\chi^2/df$	8242	6388		5934			
	p	,000	,000		,000			
	RMSEA	,092	,080		,076			
	CFI	,960	,964		,966			
	TLI	,934	,936		,930			
	SRMR	,045	,041		,037			
	N	847	847		847			

**Tab. 8** Modell (b) des Fachwissens: Gruppenspezifische latente Entwicklung

		Blockpraktikumsgruppe (0)			Praxissemestergruppe (1)
		Intercept	S.E.	p	Intercept + B
FW1	Ausgangswert: Fachwissen <b>vor</b> der Praxisphase	,000			-,373
FW2_1	Entwicklung Fachwissen <b>in</b> der Praxisphase	,154	,043	,000	,145
FW3_2	Entwicklung Fachwissen <b>nach</b> der Praxisphase	,015	,059	,802	,160

Anmerkung: Latent-Change-Modell des Fachwissens mit Prädiktor Praktikumsgruppe; Gütekriterien siehe Modell (b) der Unterrichtsführung

Das Modell (c) mit der Praktikumsgruppe und dem Geschlecht als Kovariaten führt nun das Geschlecht als weiteren Prädiktor zur Kontrolle mit ein (schematische Darstellung Abb. 5; Ergebnisse Tab. 7). Dieses Modell weist – wiederum mit Ausnahme des RMSEA – ebenfalls akzeptable bis gute Fit-Werte auf. Es zeigt sich, dass sich die Effekte der Praktikumsgruppe leicht verändern aber parallel zum Modell (b) erhalten bleiben ( $B_{FW1} = -,324^{***}$ ;  $B_{FW2_1} = -,021$ ,  $p = ,749$ ;  $B_{FW3_2} = ,129$ ,  $p = ,103$ ). Darüber hinaus kann das Geschlecht zur Erklärung des Ausgangswerts beitragen. Die in Tab. 7 dargestellten Regressionskoeffizienten beziehen sich auf die mit *I* kodierten Studentinnen. Diese weisen einen signifikant niedrigeren Ausgangswert auf ( $B_{FW1} = -,381^{***}$ ). Während und nach der Praxisphase unterscheidet sich die Entwicklung des *Fachwissens* nicht mehr signifikant zwischen den Geschlechtern ( $B_{FW2_1} = ,032$ ,  $p = ,644$ ;  $B_{FW3_2} = ,115$ ,  $p = ,236$ ).

## 6 Diskussion

Die **Ergebnisse** zeigen deutlich, dass die Studierenden in beiden Praktikumsformen die schulischen Lerngelegenheiten nutzen, die zu einem Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen in *Unterrichtsführung* und *Fachwissen* führen. Im Anschluss an die Praxisphase geht bei der Facette *Unterrichtsführung* dieser Zuwachs zum Teil wieder verloren. Das *Fachwissen* stabilisiert sich auf

dem erreichten Niveau. Die Ergebnisse fallen für die *Unterrichtsführung* deutlich stärker aus. Das gilt insbesondere für die Praxissemestergruppe. Im Hinblick auf die Entwicklung des *Fachwissens* unterscheiden sich die beiden Gruppen jedoch nicht. Die Eingangswerte sind für die *Unterrichtsführung* und das *Fachwissen* im Blockpraktikum höher. Was die Ergebnisse nicht zeigen können, ist der erwartete Rückgang des *Fachwissens* nach der Praxisphase. Zudem finden wir in Bezug auf die Entwicklung des *Fachwissens* keinen Vorteil in der Praxissemestergruppe.

Wie sind die Ergebnisse in Bezug auf die *Unterrichtsführung* einzuordnen? Zunächst lässt sich der deutliche Anstieg dieser subjektiven Kompetenzfacette während der Praxisphase in die Reihe der Befunde einordnen. Sowohl Bodensohn und Schneider (2008), Gemsa und Wendland (2011) als auch Hascher (2006) beschreiben einen Anstieg unterrichtsmethodischer und fachlicher Kompetenzen. Insbesondere Gröschner et al. (2013) und Gröschner und Müller (2014) finden in ihren Studien den relativ stärksten Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzung zum *Unterrichten* im Vergleich zu den anderen Facetten *Erziehen*, *Innovieren* und *Beurteilen*. Gerade das unterrichtspraktische Handeln wird von Studierenden immer wieder als zentrales Ziel der schulpraktischen Ausbildung angegeben. Darüber hinaus sind unterrichtspraktische Versuche in den Praktika als zentrale schulische Lerngelegenheit curricular verankert. Insofern scheinen die Ergebnisse zur *Unterrichtsführung* plausibel. Der Rückgang nach der Praxisphase folgt der Logik des Wegfalls der Erfahrung und damit der geringeren mentalen Repräsentation. Wahrscheinlich ist dies mit einer pessimistischeren (oder realistischeren) distalen Einschätzung, die schon Hascher (2006) zeigen konnte, verbunden.

Wie sind die Ergebnisse in Bezug auf das *Fachwissen* einzuordnen? Auch hier kann der Befund der Entwicklung während der Praxisphase in Bezug zu anderen Befunden gestellt werden. So finden Hascher (2006) aber auch Bodensohn und Schneider (2008) analoge Ergebnisse. Allerdings finden sich in der Literatur weniger vergleichbare Facetten. Zudem wird der Aufbau von Fachwissen von den Studierenden nicht prioritär in Verbindung mit der schulpraktischen Ausbildung genannt (Hascher 2006). Auch sind die Lerngelegenheiten für das *Fachwissen* nicht so offensichtlich, sondern eher im informellen Bereich des Praktikums zu finden. Erfahrungen aus der universitären Praktikumsbetreuung zeigen, dass Studierende im Zusammenhang mit Unterrichtsvorbereitungen noch einmal verstärkt in die fachliche Vorbereitung einsteigen, um ihren Wissensvorsprung zu sichern und sich nicht zu „blamieren“. Vor allem auch das Ergebnis, dass das *Fachwissen* nach der Praxisphase stabil bleibt, stimmt einerseits mit dem Befund von Hascher (2006) zur Entwicklung der fachlichen Kompetenz überein. Andererseits widerspricht es unserer generellen Hypothese (b) zum Absinken subjektiver Kompetenzeinschätzungen nach der Praxisphase. Es zeigt, dass selbstverständ-



lich auch universitäre Veranstaltungen Lerngelegenheiten zur Aneignung von fachlichem Wissen bieten. Vor allem dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass die Entwicklung der *verschiedenen* Kompetenzüberzeugungen vom Vorhandensein *spezifischer* Lerngelegenheiten abhängt. Denn während Studierende in universitären Veranstaltungen nach der Praxisphase nur noch wenige Gelegenheiten zur Erprobung eigener Fähigkeiten in *Unterrichtsführung* haben dürften, sollten die Lerngelegenheiten im Bereich *Fachwissen* zahlreich sein.

Hinsichtlich des Einflusses der **Dauer der Praxisphasen** finden sich analog zu Gröschner und Müller (2014) nur vorsichtige Hinweise: In Bezug auf die *Unterrichtsführung* zeigt sich ein deutlich stärkerer Anstieg während der Praxisphase in der Praxissemestergruppe. In Bezug auf die bereits diskutierte höhere Anzahl an schulischen Lerngelegenheiten in Form von Unterrichtsversuchen ist dieses Ergebnis plausibel und stützt die Annahme, dass eine längere Praxisphase zu einem stärkeren Anstieg dieser subjektiven Kompetenzüberzeugung führt. Betrachtet man aber den Rückgang nach der Praxisphase, so zeigt sich, dass dieser in der Praxissemestergruppe stärker ist und die gemessenen Einschätzungswerte auf einem Niveau mit der Blockpraktikumsgruppe enden. An dieser Stelle kann man nicht mehr von einem Vorteil der längeren Praxisphase sprechen. Im Gegenteil: Hinsichtlich der zwei, später noch stattfindenden fachbezogenen Praktika in der Blockpraktikumsgruppe, ist eher ein Nachteil für die Praxissemesterstudierenden zu vermuten. Auch die Ergebnisse zum *Fachwissen* lassen grundsätzlich nicht auf einen Vorteil der längeren Praxisphase schließen: Die Gruppen unterscheiden sich in ihrer positiven Entwicklung während der Praxisphase nicht (sondern nur im Hinblick auf den Ausgangswert). Die subjektive Kompetenzüberzeugung zum *Fachwissen* reagiert während der Praxisphase offenbar weniger auf die angenommene Quantität von schulischen Lerngelegenheiten. Auch in der Entwicklung nach der Praxisphase gibt es keinen Unterschied zwischen den Gruppen, aus dem ein Vor- oder Nachteil abgeleitet werden könnte.

In beiden Kompetenzbereichen sind deutliche Unterschiede in den **Ausgangswerten** zu MZP A zugunsten der Blockpraktikumsgruppe zu sehen. Hierfür sind drei Erklärungen denkbar. Zum einen steht das Blockpraktikum tatsächlich am Ende eines einsemestrigen Vorbereitungsseminars, welches Fragen der Unterrichtsplanung und -durchführung sowie den Umgang mit Störungen thematisiert. Die Vorbereitung des Praxissemesters fällt hingegen sehr kurz aus und liegt unmittelbar vor dessen Beginn. Themen, die in der Blockpraktikumsgruppe vorab bearbeitet wurden, werden in der Praxissemestergruppe im Begleitseminar während der Praxisphase bearbeitet. Es ist also plausibel, dass sich die Studierenden in der Blockpraktikumsgruppe schon zu Beginn höher einschätzen. Als zweiter

Grund ist plausibel, dass sich die Studierenden in der Blockpraktikumsgruppe durchschnittlich in einem späteren Semester befinden, weil sie den Zeitpunkt ihres Blockpraktikums frei wählen können. Mit mehr universitären Erfahrungen ist es denkbar, dass die Einschätzungen höher ausfallen. Ein Effekt des Fachsemesters konnte allerdings über den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit hinaus nicht nachgewiesen werden. Als dritten Grund könnte man vermuten, dass die Studierenden des Gymnasiallehramts, die die Blockpraktikumsgruppe dominieren, grundsätzlich eine höhere Einschätzung haben.

Welche **Grenzen** müssen aufgezeigt werden? Problematisch ist bei allen Modellen die das *Fachwissen* zum Gegenstand haben, dass der RMSEA mit  $\sim ,09$ , über dem Grenzwert für eine gute Passung von  $,05$  liegt. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Modelle nicht gut genug auf die empirischen Daten passen, ist folglich erhöht.

Eine Schwäche der hier verwendeten Datengrundlage ist, dass die Gruppenzugehörigkeit mit dem **Lehramt** konfundiert ist. Dem wurde begegnet, indem der Einfluss des Lehramts innerhalb der Blockpraktikumsgruppe vorab analysiert wurde und ausgeschlossen werden konnte. Die damit verbundene Datenreduktion auf die Blockpraktikumsgruppe war nicht zu vermeiden.

Zudem können die tatsächlichen schulischen und universitären **Lerngelegenheiten** und deren Nutzung sowie die tatsächliche Betreuung während der Praxisphase nicht kontrolliert werden. Es können lediglich die genannten strukturellen Unterschiede z. B. hinsichtlich Anzahl von Unterrichtsversuchen oder der inhaltlichen Vorbereitung als Hinweis auf Unterschiede zwischen den beiden Praktikumsformen interpretiert werden.

Kritisch ist zu bemerken, dass bei der Diskussion um den **Vergleich der Systeme** schulpraktischer Ausbildung auch in diesem Beitrag nur ein eingeschränkter Vergleich gezogen werden kann: Die späteren fachdidaktischen Praktika, die die Studierenden der Blockpraktikumsgruppe nachfolgend noch absolvieren, bleiben in diesem Beitrag unberücksichtigt. Das ist in zweierlei Hinsicht problematisch und muss in nachfolgenden Arbeiten adressiert werden. Wenn man 1) die Ergebnisse auf einer Systemebene verwendet, um Argumente für oder wider das eine oder das andere System abzuleiten, fehlen hier Informationen, die zur Vollständigkeit gehören. Zudem können 2) die Erklärungsbeiträge, die durch das Absolvieren der weiteren fachdidaktischen Praktika in der Blockpraktikumsgruppe auf die Entwicklung der professionellen Kompetenzen entstehen, in diesem Beitrag nicht identifiziert werden.

## Literatur

- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: 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>.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. 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). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223, 3–13.
- 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* (Bd. 22, S. 274–304). Landau: Empirische Pädagogik.
- 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. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale: Erlbaum.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 16, 141–149. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.16.34.141>.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93192-0>.
- Gemsa, C., & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel (Hrsg.), *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* (Bd. 1, S. 213–238)., Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?: Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis Potsdam: Univ.-Verl.
- Gröschner, A. (2008). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung.

- Gröschner, A., & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 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.
- 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>.
- Hannover, B., Bettge, S., & Scholz, P. (1993). *Mädchen und Technik*. Göttingen: Hogrefe.
- 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: Vol. 51, S. 130–148). Weinheim: 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: Waxmann.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 348–349). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hu, L.-T., & 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*, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- IBM Corporation. (2017). *IBM SPSS statistics for windows: Version 24.0*. Armonk: IBM Corporation.
- Klingebiel, F., Neuber, V., Krawiec, V., & Böhnert, A. (2015). *Gleiche Items – Gleiche Bedeutung?: Zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum*. Posterbeitrag auf der 80. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung in Göttingen.
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau, 58*, 103–117. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.2.103>.
- 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. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 66–84). Landau: Empirische Pädagogik.

- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Zugl.: Weingarten, Pädag. Hochsch., Diss., 2009. Klinkhardt Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2011). *Mplus user's guide* (6. Aufl.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 5–17.
- 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*. Münster: Waxmann.
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091–1106.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Schubarth, W., Gottmann, C., & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). „Observer“: Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 296–306.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Sieverding, M. (2003). Frauen unterschätzen sich: Selbstbeurteilungs-Biases in einer simulierten Bewerbungssituation. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34, 147–160.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen* (No. Fachserie 11, Reihe 4.1, WS 2015/2016). Wiesbaden.
- Steyer, R., Eid, M., & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research*, 2, 21–33.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

### 3.4. Beitrag #4: Kompetenzselbst- und -fremdeinschätzungen

Dieser Beitrag wurde in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet.

**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, das sich in Abhängigkeit von Lerngelegenheiten entwickelt und sich auf professionelles Verhalten auswirkt (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011). Als Instrument zur mehrperspektivischen Erfassung professioneller Kompetenzen ist der KKE 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. Hierzu 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 sowie definiert und anschließend konfirmatorisch bestätigt. Daraufhin wird die Messinvarianz der Messungen aus verschiedenen Perspektiven gezeigt und es werden Zusammenhänge als Validitätshinweise modelliert. Dabei zeigt sich, dass mit dem KKE sechs Facetten (29 Items) beschrieben werden, die messinvariant bei Studierenden, universitären und schulischen Betreuenden gemessen werden können. Die Messung bei den Studierenden korrelieren nur gering mit den Messungen der Fremdeinschätzenden; die Fremdeinschätzenden korrelieren 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, wobei die besonderen Eigenschaften der Selbsteinschätzung im Vergleich zu den Fremdeinschätzungen im Fokus stehen.

**Zitation:** Klingebiel, Franz; Schulz, Janine; Hänze, Martin; Kuhn, Hans Peter (2023): Professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum einschätzen. Validierung der Kasseler-Kompetenz-Einschätzung (KKE). In: Anne Böhnert, Katrin Grölz, Katja Hartig, Franz Klingebiel, Andrea Müller und René Staab (Hg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 197–226.

Dieser Beitrag ist unter folgender ISBN frei verfügbar: [978-3-8309-4578-9](https://www.waxmann.de/978-3-8309-4578-9)

## 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 Proxies 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 bist 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 summarischen 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 Career 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 erhebungswirtschaftliches 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 Realschul-lehramt 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 zugrundeliegenden 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<sup>1</sup>. 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
$N_{\text{Marburg}}$	125	-
$N_{\text{Gießen}}$	298	-
$N_{\text{Kassel}}$	-	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 %	-

<sup>1</sup> 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  $\alpha$ .

Die Mittelwerte der Studierenden liegen alle über dem theoretischen Skalenmittelwert von 3 ( $\emptyset M = 3.92$ ). 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 ( $\emptyset M = 4.05$ ).

Alle Facetten können bei allen drei Befragtengruppen zuverlässig gemessen werden. Das Cronbachs  $\alpha$  liegt bei den Studierendeneinschätzungen zwischen .66 und .79. Das Cronbachs  $\alpha$  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.	
Ich rege die Schüler/innen dazu an, selbstständig die Richtigkeit ihrer Antwort zu überdenken.	Anregender Unterricht
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.	
Ich weiß genau, worauf bei der Beobachtung von Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion zu achten ist.	Beobachten von Unterricht
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.	Offenheit/ Berufsrolle Lehrkraft
Ich bin sehr offen, neue Tätigkeiten kennenzulernen.	
Es gelingt mir, allen Lehrer/innentätigkeiten die angemessene Aufmerksamkeit zu widmen.	
Ich handle 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.	Umgang mit Heterogenität
In meinem Unterricht berücksichtige ich Unterschiede in den Lernvoraussetzungen von Schüler/innen.	
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 Lern-tempo 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	$\alpha$
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

	$\chi^2$	df	$p(\chi^2)$	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

	$\chi^2$	df	$p(\chi^2)$	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

	$\chi^2$	df	$p(\chi^2)$	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 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)

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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*

	$\chi^2$	df	$p(\chi^2)$	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
	$\chi^2$	df	$p(\chi^2)$	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

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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
	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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
	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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
	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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
	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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*

	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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
	$\chi^2$	df	p( $\chi^2$ )	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	STUD	PB	Zusammenhänge der Hochschulabschlussnote mit den Angaben der ...		
	PB	MT	MT	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 ( $\sim .17$ ) 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 ( $\sim .42$ ). 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 ( $\sim .27$ ). 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 Befragten 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 hohen 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](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](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](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 von 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](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>

## 4. Gesamtdiskussion

Die Gesamtdiskussion gliedert sich entlang der übergreifenden drei Fragestellungen. In diesem Rahmen werden die vier Einzelbeiträge der vorliegenden Arbeit zusammengefasst und vor dem Hintergrund der übergreifenden Fragestellung diskutiert (siehe Kapitel 4.1, 4.2 und 4.3). Im Anschluss werden offene Fragen diskutiert und Limitationen der Arbeit dargelegt (siehe Kapitel 4.4).

### 4.1. Welche Merkmale der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften können erfasst werden und wie sind diese zu systematisieren?

#### ***Zusammenfassung Beitrag #1: Teacher Qualification and Professional Knowledge***

Der Beitrag von Klingebiel und Klieme (2016) ist im Zusammenhang mit der Entwicklung des Teacher Questionnaire in PISA 2015 am DIPF entstanden. In dieser PISA-Welle wurde zum ersten Mal ein Fragebogen für Lehrkräfte eingesetzt (OECD, 2017). Daher bestand die Aufgabe darin, in Form eines internationalen Reviews zu ermitteln, (1) welche Merkmale bei Lehrkräften erfasst werden müssen, (2) in welchen theoretischen Zusammenhängen (auch mit der Leistung der Schüler\*innen) diese stehen und (3) wie sich die Inhalte systematisieren lassen.

Hierfür wurde ein Framework (siehe Abbildung 3) entwickelt, das die Inhalte in eine Systematik bringt. Der erste wichtige Schritt ist die Unterscheidung der Teacher Qualification von der Teacher Competence. Erstere umfasst alle Aspekte der universitären Ausbildung und der Weiterbildung von Lehrkräften. Letztere beschreibt die Facetten Professionswissen, Überzeugungen und andere nicht kognitive, motivationale Faktoren. Diese Unterscheidung entspricht dem Modell von Baumert und Kunter (2006), wenngleich die letzte Facette nicht trennscharf ist.

Als weiteres Ordnungsprinzip wird hier auf die Topologie von Wissensdomänen nach Shulman (1987) zurückgegriffen. Alle genannten Aspekte und Facetten (Spalten) werden entsprechend diesem Ordnungsprinzip (Wissensdomänen: Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) ausdifferenziert. Auf diese Weise entsteht ein Raster, nach dem sich Inhalte und Konstrukte sortieren lassen.

Im weiteren Verlauf des Textes wird dieses Raster um den Forschungshintergrund, die Empirie und die Realisationen in PISA 2015 erweitert. Im Bereich der Aus- und Weiterbildung wird dieses Raster unter anderem umgesetzt, indem die inhaltliche Verteilung der Bildungsmaßnahmen nach fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten differenziert erfasst wird.

Der Aspekt des Professionswissens von Lehrkräften wird im Rahmen von PISA 2015 und in Beitrag #1 nicht weiter thematisiert, weil – entsprechend dem kognitionstheoretischen Kompetenzverständnis – davon ausgegangen wird, dass dieses Wissen in Form von Kompetenztest erhoben werden muss. Dies ist u. a. aus erhebungsökonomischen Gründen und in Ermangelung angemessener Tests im Rahmen von PISA nicht möglich.

Im Bereich der nicht kognitiven, motivationalen Faktoren werden die Konstrukte Interesse, Zufriedenheit und Enthusiasmus verortet. Insbesondere zum Konstrukt Enthusiasmus wird ein differenziertes Instrument nach den Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen vorgelegt.

Hinsichtlich des Aspekts der Überzeugungen wird auf die Selbstwirksamkeitserwartung und epistemologischen Überzeugungen zum Lernprozess (performance vs. needs orientation) rekurriert. An dieser Stelle wird eine Unsicherheit bei der Bewertung der Selbstwirksamkeitserwartung deutlich. Während Baumert und Kunter (2006) für eine Einordnung als Resilienzfaktor, also als Merkmal der Selbstregulation plädieren, nehmen Klingebiel und Klieme (2016) hier die Einordnung als (Kompetenz-)Überzeugung vor.

Neben den Aspekten des Frameworks (siehe Abbildung 3) werden in Beitrag #1 auch zentrale Aspekte des Hintergrundes von Lehrkräften behandelt, die für die Beschreibung wichtig sind (z. B. persönliche Voraussetzungen, beruflicher Status, berufliche Erfahrung).

Focus	Teacher qualification		Teacher competence		
	(1) Initial education	(2) Professional development	(3) Professional knowledge	(4) Beliefs	(5) Noncognitive/motivational factors
(a) Content	Subject-specific	Subject-specific	CK	... on the nature of the specific subject + E.g., self-efficacy with regard to preparing specific subject content	E.g., enthusiasm for the specific subject
(b) Pedagogical content	... in matters of subject-specific learning and teaching	... in matters of subject-specific learning and teaching	PCK	... on the attribution of success in learning subject content (e.g., talent vs. effort) + E.g., self-efficacy with regard to teaching specific subject content	E.g., enthusiasm for teaching the specific subject
(c) Pedagogy	... in general educational matters (such as classroom management)	... in general educational matters (such as classroom management)	PK	... on learning as individual construction vs. transmission + E.g., self-efficacy with regard to general pedagogical tasks	E.g., enthusiasm for being a teacher

Abbildung 3: Framework der Qualifikation und Kompetenz von Lehrkräften nach Klingebiel und Klieme (2016, S. 453)

### ***Diskussion der ersten übergreifenden Fragestellung***

Vor dem Hintergrund der übergreifenden Fragestellung: *Welche Merkmale der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften können erfasst werden und wie sind diese zu systematisieren?* kann festgehalten werden, dass sich das Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) eignet, um die relevanten Merkmale von (angehenden) Lehrkräften systematisch darzustellen und zu erfassen. Auch das Ordnungsprinzip nach Shulman (1987) ist hilfreich, um die inhaltliche Ausdifferenzierung einzelner Kompetenzaspekte zu beschreiben. An zwei Stellen kommt das Modell selbst an die Grenze der Realisierbarkeit bzw. des Interesses politischer Entscheidungsträger\*innen.

Die erste Grenze ist die Erfassung des Professionswissens, die in Bezug auf (angehende) Lehrkräfte an der Realisierbarkeit scheitert. Klingebiel und Klieme (2016) nennen hier mehrere Probleme: So gibt es schlicht keine oder nur wenige Tests, die das Professionswissen von Lehrkräften in allen Domänen zuverlässig messen können. Das TEDS-M Projekt der IEA bildet hier für die Domäne Mathematik eine Ausnahme (Blömeke, 2010). Darüber hinaus würden solche Tests mit hoher Wahrscheinlichkeit an Akzeptanzproblemen scheitern. Auch die Einigung auf ein gemeinsames Curriculum, das Gegenstand des Tests sein soll, gestaltet sich schwierig. Im TED-M Projekt lässt sich das an der begrenzten Zahl der teilnehmenden Länder ablesen, wobei die Mathematik im Vergleich zu vielen anderen Domänen ein Curriculum hat, das eine hohe Vergleichbarkeit aufweist.

Die zweite Grenze des Modells professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) findet seine Auflösung in der Weiterentwicklung als Entwicklungsmodell nach Kunter, Kleickmann et al. (2011). Hierin wird insbesondere auch auf den Kontext, die persönlichen Voraussetzungen sowie die (Nutzung von) Lerngelegenheiten eingegangen. Vor allem für politisch Entscheidende sind diese Rahmenbedingungen wichtig, weil diese gestaltbar sind. Im Framework von Klingebiel und Klieme (2016) wird hierauf in den Spalten eins (initial education) und zwei (professional development) eingegangen.

## 4.2. Welche Bedeutung haben schulische Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung und deren Ausgestaltung für die (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden?

### **Zusammenfassung Beitrag #2: Review zur Wirkung des Praxissemesters**

Das Review von Ulrich et al. (2020) gibt einen breiten Überblick über die Forschung zu Langzeitpraktika wie Praxissemestern in Deutschland. Dabei wird zunächst die Ausgestaltung der schulpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium in den verschiedenen Bundesländern in Deutschland dargestellt. Als dessen zentrale normativen Ziele werden

- I. die Kompetenzentwicklung,
- II. der Theorie-Praxis-Bezug und
- III. die Eignungsabklärung

heraus gearbeitet (Gröschner & Schmitt, 2010). Mit Beitrag #2 wird auf die folgenden Fragestellungen abgezielt:

1. Welche Designs und Erhebungsmethoden weisen die Studien zu Praxissemestern auf und welche Rückschlüsse erlauben diese?
2. Welche Wirkungen (inkl. moderierender Input- und Prozess-Variablen sowie Individualfaktoren) haben Praxissemester im Lehramt auf Studierende?
3. Unterscheiden sich die Wirkungen von Praxissemestern auf Studierende im (quasi-experimentellen und experimentellen) Vergleich zu anderen Praxisarten (z. B. Kurzpraktika)?

Das Review berücksichtigt 47 publizierte empirische Studien und 187 empirisch ausgerichtete Konferenzbeiträge. Insgesamt kann ab dem Jahr 2015 ein starker Anstieg der Forschungstätigkeit in diesem Bereich konstatiert werden (Ulrich et al., 2020, S. 11).

Zu den zentralen Themen der Konferenzbeiträge gehören die Kompetenzentwicklung und die Reflexionsfähigkeit. Diese wurden überwiegend quantitativ bearbeitet (ca. 66 %) und per Fragebogen erfasst (ca. 75 %). In ca. 60 % der Konferenzbeiträge, die aus dem Abstract bereits Ergebnisse erkennen lassen, kann kein Unterschied zwischen verschiedenen Praxismodellen nachgewiesen werden. In etwa 40 % ist die Rede von positiven Wirkungen des Praxissemesters, eine Studie belegt explizit negative Wirkungen. Die Auswertung der quantifizierbaren Ergebnisse zeigt, dass zwei Beiträge zu emotionaler Erschöpfung und zur Theorie-Praxisorientierung ohne Effekt bleiben. Ein schwacher Effekt (Anstieg) liegt in Bezug auf die Berufswahlsicherheit vor (ein Beitrag). Fünf Beiträge zeigen mittlere Effekte im Anstieg des Beanspruchungserlebens, der bewusst getroffenen Bezugsnormwahl je Diagnoseziel, der Berufswahlmotivation und des Flow-Erlebens, der flexiblen Zielanpassungsmechanismen im Belastungserleben sowie im eigenständigen forschenden Lernen. Sechs Beiträge können einen großen Effekt im Anstieg der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung, des Selbstwirksamkeitsempfindens, des Erfolgsattributionsverhaltens, der Kompetenzen in Unterrichtsplanung und -durchführung, der Studienwahlmotivation und des Enthusiasmus der Studierenden belegen.

Auch bei den publizierten Studien gibt es einen deutlichen Schwerpunkt bei quantitativen Studien (75 %), deren Daten mit Fragenbögen (ca. 83 %) erfasst wurden. Überwiegend wird eine Stichprobe ausgewertet und die Anzahl der berücksichtigten Messzeitpunkte liegt bei einem (ca. 17 %), zwei (ca. 62 %), drei (ca. 17 %) bzw. fünf (ca. 4 %). Die Wirkungen der Praxisphasen, die in diesen Beiträgen berichtet werden, sind nach Input-, Prozess-, Individual- und Output-Variablen geordnet.



Zu den Inputvariablen zählen Merkmale wie pädagogische Vorerfahrungen und Vorwissen. Zu den Prozessmerkmalen gehört insbesondere die Betreuung der Praxisphasen wie z. B. in den Begleitveranstaltungen. Aber auch die Begleitung an den Schulen und das Schul- und Unterrichtsklima zählen dazu. Die Individualfaktoren bilden Emotionen wie Freude und Belastungsempfinden, aber auch Überzeugungen zum Lehr-Lern-Prozess wie die konstruktivistische Lehrüberzeugung sowie der Umgang mit Feedback. Zu den Outputmerkmalen gehören der Bereich Wissen, Kompetenzen und Selbstwirksamkeit sowie die Fragen zur Eignungsabklärung.

Zusammenfassend wird diskutiert, dass zur ersten Forschungsfrage die umfangreichen Stichproben herauszustellen sind, einschränkend jedoch die überwiegend fehlenden Kontrollgruppen sowie die fehlenden Messzeitpunkte mit Abstand zur Praxisphase genannt werden müssen. Die Ergebnisse der zweiten Forschungsfrage werden vor dem Hintergrund der o.g. Ziele des Praxissemesters diskutiert (Gröschner & Schmitt, 2010). Hier werden die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung, zum Theorie-Praxis-Verhältnis sowie zur Eignungsabklärung diskutiert. Insbesondere zum letzten Themenbereich liegt aufgrund der Vielschichtigkeit des Konzepts *Eignung* vergleichsweise wenig Forschung vor. Zur dritten Forschungsfrage wird herausgestellt, dass insgesamt deutlich mehr Befunde für die Wirksamkeit von Praxissemestern festgestellt werden können, sofern keine Kontrollgruppe vorliegt. Bei Studien mit Kontrollgruppen sprechen die Befunde überwiegend weder für das eine noch das andere Praxis-system.

### ***Zusammenfassung Beitrag #3: Kompetenzentwicklung in schulischen Praxisphasen***

Im Beitrag Klingebiel et al. (2020) wird die Kompetenzeinschätzung und -entwicklung von Studierenden näher betrachtet. Hierzu wird die Entwicklung der Kompetenzselbsteinschätzung von Studierenden in zwei unterschiedlichen Praktikumsformen (Blockpraktikum vs. Praxissemester) hinsichtlich der Facetten Fachwissen und Unterrichtsführung analysiert. Die Messungen liegen unmittelbar vor Beginn und zum Ende der jeweiligen Praxisphase vor. Ein Follow-Up nach sechs Monaten komplettiert das Design. Unter der Fragestellung, wie sich die beiden Kompetenzfacetten im Zeitverlauf entwickeln, werden vier Hypothesen formuliert:

1. Aufgrund vielfältiger schulischer Lerngelegenheiten findet sich in beiden Praktikumsformen ein Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzung in der Unterrichtsführung und im Fachwissen während des Praktikums.
2. Es ist anzunehmen, dass die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in Unterrichtsführung und im Fachwissen nach Wegfall des Angebots der schulischen Lerngelegenheiten in der Praxisphase wieder absinken. Die empirische Befundlage zum Fachwissen bzw. zu verwandten Konstrukten ist allerdings uneinheitlich. Während die fachliche Kompetenz nach der Praxisphase stagniert, sinkt die didaktische Kompetenz ab (Hascher, 2006).
3. Sowohl Anstieg als auch Absinken fallen in Bezug auf die Facette Unterrichtsführung stärker aus, da die schulischen Lerngelegenheiten für diese Facette der Kompetenzeinschätzung während des Praktikums vorhanden sind und nach dem Praktikum wegfallen.
4. Im zeitlich längeren Praxissemester – und damit einem deutlich höheren Angebot an schulischen Lerngelegenheiten – fällt der Anstieg in beiden Facetten, besonders aber in Bezug auf die Unterrichtsführung, stärker als in der kürzeren Praxisphase (Blockpraktikum) aus.

Zur Prüfung der Hypothesen werden Latent-Change-Modelle formuliert, die den Intercept (Ausgangswert vor dem Praktikum) und zwei Entwicklungsterme enthalten (Entwicklung in der Praxisphase,

Entwicklung nach der Praxisphase). Für die Praktikumsgruppenzugehörigkeit und das Geschlecht wird kontrolliert.

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Studierenden die schulischen Lerngelegenheiten in beiden Praktikumsformen nutzen, die zu einem Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen in Unterrichtsführung und Fachwissen führen. Im Anschluss an die Praxisphase geht dieser Zuwachs bei der Facette Unterrichtsführung zum Teil wieder verloren. Das Fachwissen stabilisiert sich auf dem erreichten Niveau. Die Ergebnisse fallen für die Unterrichtsführung deutlich stärker aus. Das gilt insbesondere für die Praxissemestergruppe. Im Hinblick auf die Entwicklung des Fachwissens unterscheiden sich die beiden Gruppen jedoch nicht.

### ***Diskussion der zweiten übergreifenden Fragestellung***

Vor dem Hintergrund der zweiten übergreifenden Fragestellung: *Welche Bedeutung haben schulische Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung und deren Ausgestaltung für die (Kompetenz-)Entwicklung der Studierenden?* können folgende Befunde zusammengetragen werden:

Im Review (Beitrag #2) wird gezeigt, dass eine Vielzahl der Untersuchungen Längsschnitte über die Praxisphase berücksichtigt. Anders als in den meisten einbezogenen Studien endet dieser Längsschnitt in Beitrag #3 jedoch nicht unmittelbar nach der Praxisphase, sondern erst ein halbes Jahr später. Zudem berücksichtigen nur wenige der untersuchten Studien eine Kontrollgruppe, sodass die spezifische Wirkung des Praxissemesters nicht abgegrenzt werden kann. Auch hier findet sich in Beitrag #3 ein geeignetes Kontrollgruppendesign. Inhaltlich wird in den meisten Studien (so wie auch in Beitrag #3) die Kompetenzentwicklung untersucht. Diese Untersuchungen zeigen durchweg positive Entwicklungen während der Praxisphase. Analog hierzu finden sich Ergebnisse zur Selbstwirksamkeitserwartung.

Wenige Studien beschäftigen sich mit den weiteren Zielen von Praxisphasen der Theorie-Praxis-Verzahnung sowie der Abklärung des Berufswunschs. Zwar wird die Theorie-Praxis-Verzahnung durch Maßnahmen zur Reflexionsanregung stimuliert, jedoch finden sich widersprüchliche Ergebnisse und die Frage bleibt offen, ob tiefenstrukturelle Lernprozesse ausgelöst werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den allermeisten untersuchten Studien des Beitrags #2 sowie auch in Beitrag #3 ein positiver Lernertrag im jeweils untersuchten Feld konstatiert wird. Außerdem kann keine generelle Überlegenheit des längeren Praxissemesters gezeigt werden. In Beitrag #3 bezieht sich der Vorteil des längeren Praxissemesters nur auf die Facette der Unterrichtsführung.

### 4.3. Welches Potenzial liegt in der Kompetenzbeschreibung aus Selbst- und Fremdperspektive im Rahmen schulischer Praxisphasen?

#### **Zusammenfassung Beitrag #4: Kompetenzselbst- und -fremdeinschätzungen**

Im Beitrag #4 von Klingebiel, Schulz et al. (2023) wird der Fokus auf die Kompetenzeinschätzung um die Fremdperspektiven erweitert. Das im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters selbst entwickelte Instrument KKE ermöglicht vergleichbare Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden mit Fremdeinschätzungen der universitären und schulischen Praktikumsbegleitenden. Der KKE wird in diesem Beitrag analysiert und validiert. Folgende Hypothesen werden geprüft:

1. Der KKE ist geeignet, die verschiedenen Kompetenzfacetten von Lehramtsstudierenden aus der Perspektive der Studierenden und ihrer universitären und schulischen Betreuenden zuverlässig zu messen.
2. Die Kompetenzmessungen des KKE weisen zwischen den Lehramtsstudierenden und ihren universitären sowie schulischen Betreuenden Messinvarianz auf.
3. Es gibt Zusammenhänge der Kompetenzmessungen des KKE zwischen den Studierenden und ihren universitären sowie schulischen Betreuenden, die als Hinweis der Kriteriumsvalidität gewertet werden können.
4. Es gibt Zusammenhänge der Kompetenzmessungen des KKE mit dem externen Leistungskriterium Hochschulabschlussnote der Studierenden, die als Hinweis der Kriteriumsvalidität gewertet werden können.

Der KKE wird hierzu in einer Kreuzvalidierung mit drei Zufallsstichproben (Selbsteinschätzungen) exploratorisch untersucht und in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt. Messinvarianzanalysen und Zusammenhangsanalysen zur Beantwortung der Validitätsfragestellung komplettieren den Beitrag.

Im Ergebnis kann gezeigt werden, dass der KKE als selbstentwickeltes Instrument sechs Facetten zuverlässig aus drei Perspektiven misst: Anregender Unterricht, Beobachten von Unterricht, Classroom Management, Fachliche Kompetenz und Sicherheit, Offenheit/Berufsrolle Lehrkraft und Umgang mit Heterogenität. Die Kompetenzfacetten sind messinvariant zwischen den drei Perspektiven. Validitätsanalysen zeigen, dass die Selbsteinschätzung der Studierenden nur gering mit der Fremdeinschätzung und gar nicht mit dem externen Leistungskriterium der Hochschulabschlussnote zusammenhängt. Die Fremdeinschätzungen korrelieren im mittleren Bereich miteinander und im niedrigen bis mittleren Bereich mit der Hochschulabschlussnote.

#### **Diskussion der dritten übergreifenden Fragestellung**

Was können wir aus diesem Beitrag vor dem Hintergrund der dritten übergreifenden Fragestellung: *Welches Potenzial liegt in der Kompetenzbeschreibung aus Selbst- und Fremdperspektive im Rahmen schulischer Praxisphasen?* lernen?

Es zeigt sich insbesondere die Unterschiedlichkeit der Selbst- und Fremdeinschätzungen. Die Selbsteinschätzungen weisen nur in geringem Maße Zusammenhänge mit den Fremdeinschätzungen und keinen Zusammenhang zum externen Validitätskriterium auf. Demgegenüber hängen die Fremdeinschätzungen miteinander und mit dem Validitätskriterium zusammen. Die unterschiedlichen Einflüsse, die in eine Selbst- und Fremdeinschätzung eingehen und diese Befunde erklären können, werden in Abschnitt 4.4 diskutiert.

Auf Basis dieser Befunde und der offensichtlichen Unterschiedlichkeit von Selbst- und Fremdeinschätzungen erscheint es durchaus lohnend beide Perspektiven für Beratungsgespräche heranzuziehen. Die Selbsteinschätzungen sind wie oben beschrieben von vielen Einflüssen überlagert. Sie können als Kontrastfolie und als Grundlage für Beratungsgespräche dienen.

#### 4.4. Offene Fragen und Limitationen der Arbeit

##### ***Wie sind Kompetenzeinschätzungen im Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften einzuordnen?***

Vor dem Hintergrund des dargestellten Modells der professionellen Handlungskompetenz stellt sich die Frage, wie Kompetenzeinschätzungen hierin einzuordnen sind. Insbesondere die Erhebungsart sowie die Quelle (Selbst vs. Fremd) der Einschätzung macht eine breitere Betrachtung erforderlich. Zudem ist sich die Forschungsgemeinschaft in diesem Feld nicht einig und es gibt Kritik an der Verwendung (subjektiver) Kompetenzeinschätzungen.

Cramer (2010) kritisiert den inflationären Einsatz subjektiver Kompetenzeinschätzungen in der Lehrkräfteforschung und warnt vor der Interpretation dieser als valide Kompetenzindikatoren. Häufig geschehe genau das und dieser Zugang werde zugleich als Grenze der Studien beschrieben (Cramer, 2010, S. 86). Er verwendet vielmehr den Begriff der subjektiven Kompetenzerwartung, der den prospektiven bzw. hypothetischen Charakter solcher Einschätzungen hervorhebt (siehe auch Keller-Schneider, 2014). Die Validierung derartiger Einschätzungen hinsichtlich des Zusammenhangs mit tatsächlichen Fähigkeiten stellt – in Ermangelung geeigneter Testverfahren – häufig ein Desiderat dar, so Cramer (2010, S. 86). In den Studien, in denen dieser Zusammenhang untersucht wird, bestätigt sich die Kritik, indem keine oder nur geringe Zusammenhänge gezeigt werden können (Thomas, 2010). Ebenso zeigen eigene unveröffentlichte Analysen zum Zusammenhang der Kompetenzselbsteinschätzungen mit objektiven Tests wie dem OBSERVER (Videoinstrument zur Unterrichtswahrnehmung, Seidel et al., 2010) und dem pädagogisch-psychologischen Wissenstest BilWiss (Kunter et al., 2017) nicht die erwarteten Zusammenhänge.

Auch Gröschner et al. (2013) verweisen darauf, dass subjektive Kompetenzeinschätzungen vorsichtig interpretiert werden sollten und objektive Verfahren nur ergänzen können (Gröschner et al., 2013, S. 78). Zugleich ordnen sie die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den Schnittbereich zum Fähigkeitsselbstkonzept und dem Selbstwirksamkeitserleben ein. Damit wird die komplexe Frage der Einordnung subjektiver Kompetenzeinschätzungen in das theoretische Modell umgangen.

Wie oben beschrieben sind subjektive Kompetenzeinschätzungen Ausdruck des persönlichen (Fähigkeits-)Selbstkonzepts. Keller-Schneider (2014) nutzt hierfür den Begriff der Kompetenzerfahrung. Aus der Definition des Selbstkonzepts von Flammer und Alsaker (2002) geht hervor, dass es sich um ein erfahrungsgespeistes Bündel von Überzeugungen handelt, die sich auf das Selbst und die eigenen Fähigkeiten beziehen. Eine theoretische Einordnung subjektiver Kompetenzeinschätzungen in den Kompetenzaspekt der Überzeugungen liegt hier also nahe.

Auch Cramer (2010) ordnet die subjektiven Kompetenzeinschätzungen als „professional beliefs“ ein und benennt sie zugleich als „Kompetenzerwartung“ (Cramer, 2010, S. 85). Hierin wird die prospektive Komponente dieser Einschätzung deutlich. Dies ist wiederum eine andere Beschreibung der Selbstwirksamkeitserwartung. Auf deren (unklare) theoretische Zuordnung (Selbstregulation vs. motivationale Orientierung vs. Überzeugung) wurde oben bereits ausführlich eingegangen.

Und welche Zuordnung bleibt nun aus Sicht des heuristischen Modells von Baumert und Kunter (2006)? Unter der Selbstkonzeptperspektive wurden die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in den verschiedenen Beiträgen als Überzeugung eingeordnet (z.B. die Facetten Unterrichtsführung und Fachwissen im Beitrag #3 Klingebiel et al., 2020). Insbesondere die Items des KKE (z. B. in der Facette Fachliche Kompetenz und Sicherheit) beinhalten aber auch Items, die die Kompetenzerwartung auch bei

Hindernissen beschreiben, z. B. „Ich glaube, dass ich auch mit überraschenden fachlichen Fragen gut zurechtkomme.“ (Beitrag #4 Klingebiel, Schulz et al., 2023). Insofern ist hier die Einordnung als Selbstwirksamkeitserwartung ebenso plausibel.

### ***Zusammenhang zwischen Erhebungsart und -inhalt***

Was ist zudem mit den Fremdeinschätzungen und deren theoretischer Einordnung? Hierzu muss der Zusammenhang zwischen der Erhebungsart und dem Inhalt der Erhebung berücksichtigt werden. Zwar wird manchmal – beziehungsweise auf subjektive Kompetenzeinschätzungen – verkürzend von den *Kompetenzen* Studierender gesprochen, doch würde niemand auf die Idee kommen, die subjektiven Kompetenzeinschätzungen, wie sie in dieser Arbeit verwendet werden, dem Kompetenzaspekt des Professionswissens zuzuordnen. Hier soll ein Beispiel helfen:

Die Lösung der Mathematikaufgabe „6+8=...“ in einem Mathematiktest würde (dem kognitionstheoretischen Kompetenzbegriff folgend) als mathematische Kompetenz der Befragten dem Professionswissen und darin dem Fachwissen zugeordnet werden.

Der Antwort auf das Item: „Ich kenne die Lösung der Mathematikaufgabe 6+8“ könnte ein binäres Antwortformat (Ja/Nein) oder eine Likert-Skala mit den Polen „eher nicht“ bis „ganz sicher“ zugeordnet werden. In beiden Fällen würde das hier gemessene Konstrukt nicht mehr dem Professionswissen, sondern der Kompetenzüberzeugung (oder der Selbstwirksamkeitserwartung) zugeordnet werden (siehe dazu die Diskussion im vorherigen Abschnitt).

Spannend ist nun die Einordnung der entsprechenden Fremdeinschätzung. Das äquivalente Item, das den Fremdeinschätzenden vorgelegt wird, könnte lauten: „Der\*Die Student\*in Maxi Mustermensch kennt die Lösung der Mathematikaufgabe 6+8“. Was wird man damit messen? Es handelt sich um die Einschätzung zur Fähigkeit einer anderen Person. Die Kompetenzüberzeugung einer anderen Person kann auf diese Weise nicht gemessen werden. Dann müsste die Formulierung lauten: „Ich weiß, dass der\*die Student\*in Maxi Mustermensch überzeugt ist die Lösung der Mathematikaufgabe 6+8 zu kennen.“. Was hier tatsächlich erreicht werden soll, ist gewissermaßen die Objektivierung einer Einschätzung durch die Erhebung aus einer anderen Perspektive (in der Regel Expert\*innenperspektive). Das spricht für die theoretische Einordnung der Kompetenzfremdeinschätzung als Professionswissen (bzw. als Proxy dafür).

### ***Wo steht die Forschung zu schulischen Praxisphasen?***

Vor allem Beitrag #2 gibt Aufschluss zu dieser Frage. Insbesondere die Desiderata, die als Ergebnis des Reviews gelten, greifen auch hier. So werden methodische Anforderungen an Folgestudien gestellt. Vor dem Hintergrund, dass nur eine kleine Zahl der dort analysierten Studien quasiexperimentelle Designs aufweist, wäre es wünschenswert mehr dieser vergleichenden Studien zu implementieren, um der oft postulierten (und selten nachgewiesenen) Annahme „Viel hilft viel“ zu begegnen. Zugleich sollten mehr Mixed-Methods-Studien durchgeführt werden, die insbesondere auch mehr (Daten-)Quellen berücksichtigen, wie z. B. Testverfahren, Fremdbeobachtungen oder -einschätzungen. Insbesondere hierzu können die Erkenntnisse aus Beitrag #4 hilfreich sein. Eine weitere methodische Anmerkung ist, dass mehr und längere Follow-Up-Erhebungen durchgeführt werden, um die kurzfristigen von den langfristigen Effekten abzugrenzen. Hierzu liefert Beitrag #3 Hinweise. Darüber hinaus wird aktuell an der Universität Kassel im Arbeitsgebiet Empirische Bildungsforschung die Anschlussstudie NESTER durchgeführt, die das Ziel hat, die Lehramtsstudierenden mit halbjährlichen Befragungen bis in ihr Referendariat bzw. in den Berufseinstieg zu untersuchen.

Zum anderen werden in Beitrag #2 inhaltliche Anforderungen an Folgestudien gestellt. Insbesondere darf es nicht einfach darum gehen Entwicklungen nachzuzeichnen, zu beschreiben und zu vergleichen. Vielmehr soll der Fokus auf die Prozesse in den Praxisphasen gesetzt werden. Hier kann es z. B. um die lernwirksame Ausgestaltung von Unterrichtsversuchen oder die Gestaltung von Begleitprozessen (schulisch und universitär) gehen. Dazu gibt es einen Beitrag von Klingebiel et al. (2022), der einen Fokus auf die Prozessebene des Praxissemesters legt. Ausgehend von der Frage, wie qualitätsvolle universitäre Praktikumsbegleitung in der schulpraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium zu beschreiben ist und wovon sie abhängt, werden darin in Anlehnung an die normativen Vorgaben des Hessischen Kultusministeriums fünf Kriterien einer erfolgreichen Praktikumsbegleitung definiert: die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden mit ihren universitären Praktikumsbegleitenden, die von den Studierenden eingeschätzte Seminarqualität, die (geringe) emotionale Erschöpfung der Studierenden, die (geringe) Überzeugung der Studierenden von der Bedeutungslosigkeit wissenschaftlicher Inhalte sowie deren Bereitschaft zur Selbstreflexion. Die Prädiktion dieser Erfolgskriterien erfolgt anhand von Merkmalen der universitären Praktikumsbegleitenden und ihrer Studierenden. Dazu zählen u. a. Seminarinhalte, Merkmale der Praktikumsbegleitenden, Dialogqualität, und Anregung zur Reflexion. Zu den zentralen Befunden zählt, dass insbesondere die Dialogqualität der Praktikumsbegleitenden entscheidend für die Ausprägung der Erfolgskriterien ist. Die reflexiven Seminarinhalte und die Merkmale der Praktikumsbegleitenden tragen dagegen wenig zur Vorhersage der Erfolgskriterien bei.

### ***Wozu subjektive Kompetenzeinschätzungen?***

Insbesondere in Beitrag #4 wird deutlich, dass die subjektiven Kompetenzeinschätzungen im Hinblick auf ihre Validität nur begrenzte Güte aufweisen. Bezogen auf das externe Validitätskriterium der Hochschulabschlussnote müssen sie als nicht valide eingestuft werden.

Hier können zwei Erklärungen und eine Lösung angeboten werden. Erstens fließen in eine Selbsteinschätzung, wie oben bereits beschrieben, sehr viel mehr subjektive Faktoren ein, die naturgemäß keinen Einfluss auf die Fremdeinschätzungen haben. Dazu gehören neben den emotionalen, volitionalen und situativen Einflüssen insbesondere der gesamte Erfahrungsschatz der sich selbst einschätzenden Person. Der zweite Erklärungsansatz ist, dass die Studierenden und die Fremdeinschätzenden in einem Expert\*innen-Noviz\*innen-Verhältnis stehen. Die Fremdeinschätzenden verfügen über professionelle Erfahrungen und ein mehr oder weniger großes Vergleichsfeld. Vor allem verfügen sie über das Wissen relevanter Felder in der Lehramtsausbildung und deren Wichtigkeit. Selbsteinschätzende beurteilen sich aus ihrer Perspektive als Noviz\*innen, können insbesondere nicht die Anforderung der gesamten Ausbildung überblicken und haben auch nur einen kleinen Vergleichskreis.

Wozu dienen subjektive Kompetenzeinschätzungen dann? In reflexiven Begleitprozessen schulischer Praxisphasen, wie sie im Zusammenhang mit dem Praxissemester entwickelt worden sind, stellt die Selbsteinschätzung den zentralen Anknüpfungspunkt des Reflexions- und Beratungsprozesses dar. Hierzu gehört z. B. der Prozess rund um den Würdigungsbeitrag, wie er in Beitrag #4 beschrieben ist. Nachfolgende Projekte wie das Praxis<sup>3</sup>-Projekt an der Universität Kassel greifen diese Methodik auf (Böhnert et al., 2022). Hierdurch werden Studierende nicht zu reinen Rezipient\*innen einer fachlichen Einschätzung, sondern die Verknüpfung mit der eigenen Erlebenswelt der Studierenden ist dem System inhärent. Hiermit ist die Erwartung verbunden, dass die Anregungen aus dem Beratungs- und Reflexionsprozess durch die Studierenden fruchtbar aufgegriffen werden.

## Literaturverzeichnis

In diesem Literaturverzeichnis werden alle Quellen zusammengetragen, die für die Erstellung der Rahmenschrift genutzt wurden. Die verwendete Literatur der Einzelbeiträge findet sich an entsprechender Stelle der jeweiligen Publikation.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- 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.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Böhnert, A., Klingebiel, F., Klene, T., Siedenbiedel, C. & Osterberg, J. (2022, 26. September). *Ich sehe was, was du nicht siehst! Lernprozesse und Eignung im Schulpraktikum gemeinsam reflektieren, begleiten und würdigen*. Vortrag im Rahmen der BaSS-Tagung 2022. Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien. Zentrum für Lehrer\*innebildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brosziewski, A. (2010). Von Bildung zu Kompetenz: Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Soziologie der Kompetenz* (1. Aufl., S. 119–134). VS, Verl. für Sozialwiss. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91951-5_7)
- 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.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbst eingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle: Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 85–97). Verlag Julius Klinkhardt.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Hrsg.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Wiley.
- Dezhgahi, U. (2021). *Die Auswahl von Schulleitern in einem Assessment Center: Eine theoretische und empirische Analyse eines Eignungsfeststellungsverfahrens*. Dissertation (1. Aufl.). *Springer eBook Collection* [1 Online-Ressource (XVII, 261 Seiten)]. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32387-5>



- Erpenbeck, J. (2009). Kompetente Kompetenzerfassung in Beruf und Betrieb. In D. Münk & E. Se-vering (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb: Status quo und Ent-wicklungsbedarf: Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbil-dungsforschungsnetz (AG BFN)* (S. 17–44). Bertelsmann.
- 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>
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz: Die Erschließung inne-rer und äußerer Welten im Jugendalter*. Huber.
- Greenwald, A. G. & Pratkanis, A. R. The self. In R. S. Weyer & T. K. Srull (Hrsg.), *Handbook of social cognition* (S. 129–178). Erlbaum.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2010). Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Quali-tät universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissen-schaft*, 21(40), 89–97. [https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/pdf/Groeschner\\_Alexan-der\\_Schmitt\\_Cordula\\_Wirkt\\_was\\_wir\\_bewegen\\_2010\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2012/2738/pdf/Groeschner_Alexan-der_Schmitt_Cordula_Wirkt_was_wir_bewegen_2010_D_A.pdf)
- 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>
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empiri-sche Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In E. Terhart & C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Bd. 51. Kompeten-zen 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 us-ing learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 221–235). Waxmann.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Erlbaum.
- Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 348–349). Klinkhardt.
- Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG), GVBl. 2022, 286 (2011 & i.d.F.v. 13.05.2022).
- Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes (HLbGDV), GVBl. 2022, 321 (2011 & i.d.F.v. 13.05.2022).
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung* (1. Aufl.). Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90444-3>
- Keller-Schneider, M. (2014). Kompetenz von Lehrpersonen in der Berufseinstiegsphase. Die Bedeu-tung von zwei methodisch unterschiedlichen Erfassungszugängen. *Zeitschrift für Bildungsfors-chung*, 4(2), 101–117. <https://doi.org/10.1007/s35834-014-0092-x>
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswis-senschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Zeitschrift für Erzie-hungswissenschaft : [...], Sonderheft: Bd. 8. Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2)
- Klingebiel, F., Böhnert, A., Hartig, K. & Kraatz, C. E. (2023). Die Evaluation des Praxissemesters in Hes-sen. In A. Böhnert, K. Grölz, K. Hartig, F. Klingebiel, A. Müller & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxisse-mester im Lehramtsstudium in Hessen* (1. Aufl., S. 15–30). Waxmann.

- Klingebl, F. & Klieme, E. (2016). Teacher Qualifications and Professional Knowledge. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude & D. Kaplan (Hrsg.), *Assessing Contexts of Learning: An International Perspective* (S. 447–464). Springer.
- Klingebl, 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* (1. Aufl., S. 179–207). Springer VS.
- Klingebl, F., Schulz, J., Hänze, M. & Kuhn, H. P. (2023). Professionelle Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum einschätzen: Validierung der Kasseler-Kompetenz-Einschätzung (KKE). In A. Böhnert, K. Grözl, K. Hartig, F. Klingebl, A. Müller & R. Staab (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen* (1. Aufl., S. 197–226). Waxmann.
- Klingebl, F., Siedenbiedel, C. & Kuhn, H. P. (2022). Reflexive Praktikumsbegleitung – Multikriteriale und multiperspektivische Mehrebenenanalysen zum Einfluss von Prozessmerkmalen, Seminarinhalten und Merkmalen der Praktikumsbegleitenden auf Erfolgskriterien in universitären Schulpraktika. In J. Klusmeyer & D. Bosse (Hrsg.), *Konzepte reflexiver Praxisstudien in der Lehrer\*innenbildung* (S. 207–245). Springer VS.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz: Forschungsbefunde zum Enthusiasmus 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. 259–276). Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habernicht, 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; Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>
- 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.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an: Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In E. Terhart & C. Altemann-Ghionda (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Bd. 51. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Beltz Verlag.
- Lohaus, D. & Schuler, H. (2014). Leistungsbeurteilung. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl., S. 357–412). Hogrefe.
- Markus, H. R. & Sentis, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Hrsg.), *Psychological perspectives on the self* (S. 41–70). Erlbaum.
- Markus, H. R. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of psychology*, 38, 299–337.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaced academic selfconcept: It's hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Educational Psychology*, 80, 366–380.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107–125.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Rüegger.
- Pfadenhauer, M. (2010). Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Soziologie der Kompetenz* (1. Aufl., S. 149–172). VS, Verl. für Sozialwiss.
- 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.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenberg, M. (1981). The self-concept: Social product and social force. In M. Rosenberg & R. H. Turner (Hrsg.), *Social Psychology* (S. 593–624). Basic Books.
- Rosenberg, M. & Turner, R. H. (Hrsg.). (1981). *Social Psychology*. Basic Books.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung* (Bd. 2). Schroedel.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (1997). AVEM - ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 18(3).
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R [Ralf] (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnitbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schuler Braunschweig, P. (2006). *Selbst- und Fremdbeurteilung überfachlicher Kompetenzen bei jungen Erwachsenen* [Dissertation]. Universität Zürich, Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-163456>
- 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.), *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft: Bd. 56. Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (S. 296–306). Beltz. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-34384>
- Shavelson, R. J. & Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (S. 305–329). Erlbaum.
- Shulman, L. S. (1985). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (Bd. 3, S. 3–36). Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Beltz Pädagogik. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.

- Thomas, L. (2010). *Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung kognitiver Fähigkeiten und psychometrisch gemessenen kognitiven Fähigkeiten* [Diplomarbeit]. Universität Wien, Wien.
- 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>
- 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* (1. Aufl., S. 1–66). Springer VS.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aspekte professioneller Kompetenz aus Baumert und Kunter (2011, S. 32) .....	11
Abbildung 2: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften aus Kunter, Kleickmann et al. (2011, S. 57) .....	17
Abbildung 3: Framework der Qualifikation und Kompetenz von Lehrkräften nach Klingebiel und Klieme (2016, S. 453).....	174

## Anhang: Beitrag zur Beschreibung der Evaluation des Praxissemesters in Hessen

**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.

**Zitation:** Klingebiel, Franz; Böhnert, Anne; Hartig, Katja; Kraatz, Carl Eberhard (2023): Die Evaluation des Praxissemesters in Hessen. In: Anne Böhnert, Katrin Grölz, Katja Hartig, Franz Klingebiel, Andrea Müller und René Staab (Hg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. 1. Auflage. Münster: Waxmann, S. 15–30.

Dieser Beitrag ist unter folgender ISBN frei verfügbar: [978-3-8309-4578-9](https://www.waxmann.de/978-3-8309-4578-9)

# 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. lehramtspezifische 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 addresses 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, Feedback Einsatz 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 Lehrbildungsgesetz: zum Hintergrund des Praxissemesters in Hessen**

Das Hessische Lehrbildungsgesetz (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 Schulpodagie 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 Praktikumschule 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.<sup>1</sup> 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 Nachbereituungsseminar (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-

<sup>1</sup> 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.

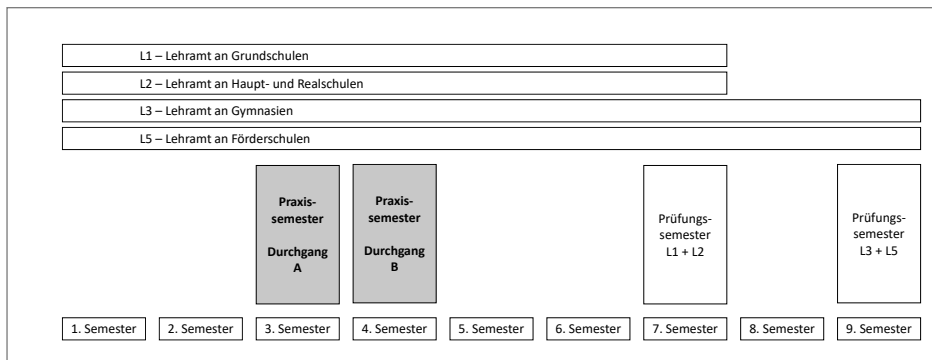


Abb. 1: Schematischer Aufbau des Lehramtsstudiums mit Praxissemester in Hessen. Studienkohorte wird in zwei Durchgänge, A und B, geteilt. In Gießen nur Durchgang B.

### 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
<b>Lehramt</b>	L1 & L2	L3	L3	L1, L2 & L5	L5	L1, L2 & L3
<b>Praxismodus allgemein</b>	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/SPS I) sowie für alle Studiengänge das Fachpraktikum (FP/SPS II)
<b>Universitäre Begleitung</b>	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 laufenden 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 während des Praktikums, und anschließendes Auswertungsseminar (2 SWS)	Zu beiden SPS: Vorbereitungsseminar während des laufenden Semesters (2 SWS), mind. drei 2-std.-Begleitseminare während des Praktikums, - und anschließendes Auswertungsseminar (2 SWS)
<b>Wissenschaftlicher Schwerpunkt</b>	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)



<p><b>Zeitpunkt im Studienverlauf</b></p> <p>SPS I: Frühstmöglicher Zeitpunkt zwischen 2. und 3. Semester, Zeitpunkt frei wählbar</p> <p>3. oder 4. Semester (je nach Zuteilung)</p> <p>SPS II: Nach dem SPS I</p>	<p>Keine feste Zuteilung. Empfohlen wird eine Anmeldung des ersten Schulpraktikums zu Beginn des Studiums. Frühstmöglicher Zeitpunkt zwischen 2. und 3. Semester</p> <p>3. oder 4. Semester (je nach Zuteilung)</p> <p>Insgesamt ein Modul/Verfassen eines Praktikumsberichts</p> <p>Insgesamt zwei Module/Verfassen eines Praktikumsberichts</p> <p>Insgesamt ein Modul/Verfassen eines Praktikumsberichts</p> <p>Insgesamt zwei Module/Verfassen eines Praktikumsberichts</p> <p>Insgesamt ein Modul/Verfassen eines Praktikumsportfolios</p> <p>Insgesamt zwei Module/Verfassen eines Praktikumsportfolios</p>	<p>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</p> <p>Insgesamt zwei Module/Verfassen eines Praktikumsportfolios</p>
<p><b>Abschluss</b></p>		

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](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](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. Flaggmeyer & 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](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). GFPE.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung 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 Betreuer fokussiert. Dabei werden insbesondere komparative Betrachtungen zwischen den Systemen zu Nützlichkeitsbewertungen 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 Nützlichkeitsbewertungen, 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.