

Rothland, Martin

Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen "Kompetenzentwicklung" von Lehramtsstudierenden im Praxissemester

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 482-495



Quellenangabe/ Reference:

Rothland, Martin: Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen "Kompetenzentwicklung" von Lehramtsstudierenden im Praxissemester - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (2018) 3, S. 482-495 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-190574 - DOI: 10.25656/01:19057

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190574>

<https://doi.org/10.25656/01:19057>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Editorial

Kurt Reusser, Markus Wilhelm, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler,
Annette Tettenborn, Markus Weil 309

Schwerpunkt

Allgemeine Didaktik – quo vadis?

Kurt Reusser Allgemeine Didaktik – quo vadis? 311

Markus Wilhelm, Markus Rehm und Volker Reinhardt Das Transversale
und das Spezifische von wirksamem Fachunterricht – Ansätze einer
Allgemeinen Fachdidaktik 329

Urban Fraefel und Falk Scheidig Mit Pragmatik zu professioneller Praxis?
Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung 344

Christine Pauli und Kurt Reusser Unterrichtsgespräche führen – das
Transversale und das Fachliche einer didaktischen Kernkompetenz 365

Norbert M. Seel und Klaus Zierer Den «guten» Unterricht im Blick.
Oder: Warum die Allgemeine Didaktik unersetzlich ist 378

Miriam Leuchter Primarstufenspezifische Didaktik 390

Lennart Schalk und Elsbeth Stern Wer erklärt eigentlich was wie?
Gedanken zum Disziplinenschwungel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung 398

Kurzporträts zur Allgemeinen Didaktik

Kurt Reusser und Markus Wilhelm Acht Kurzporträts zur Stellung der
Allgemeinen Didaktik an schweizerischen Pädagogischen Hochschulen und
Universitäten – Einleitung zum Porträt-Teil 407

Adrian Baumgartner und Daniel Ingrisani Die Allgemeine Didaktik
im Studiengang Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern 408

Herbert Luthiger und Michael Fuchs Der Stellenwert der Allgemeinen
Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern 414

Urban Fraefel und Sabina Larcher Wo ist das «Allgemeine», Nicht-
domänenspezifische an der Pädagogischen Hochschule FHNW? 420

Guido McCombie, Rolf Engler und Thomas Rhyner Porträt der
Allgemeinen Didaktik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen 427

Barbara Zumsteg Kurzporträt zur Stellung der Allgemeinen Didaktik
an der Pädagogischen Hochschule Zürich 433

Christine Pauli, Beat Bertschy, Dominicq Riedo und Lorenz Wepf Allgemeine Didaktik als Rückgrat der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zu den Studiengängen der Sekundarstufen 1 und 2 an der Universität Fribourg	438
Franz Eberle und Fritz C. Staub Aktuelle Stellung und Konzept der Allgemeinen Didaktik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich	444
Bernard Schneuwly Gibt es die «didactique générale» in der französischsprachigen Schweiz?	450
Alois Niggli und Kurt Reusser Vergleich der Kurzporträts zur Situation der Allgemeinen Didaktik an den angefragten Hochschulen	458
Buchbesprechungen zum Thema «Allgemeine Didaktik»	
Fromm, M. (2017). Lernen und Lehren. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende und Gold, A. (2015). Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen (Marcel Naas)	465
Gruschka, A. (2013). Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis und Gruschka, A. (2014). Lehren (Markus Roos)	467
Wellenreuther, M. (2018). Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium (Lukas Bannwart)	471
Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2017). Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (Clemens Diesbergen)	473
Scholl, D. (2018). Metatheorie der Allgemeinen Didaktik. Ein systemtheoretisch begründeter Vorschlag und Wegner, A. (Hrsg.). (2016). Allgemeine Didaktik: Praxis, Positionen, Perspektiven (Michael Fuchs)	475
Porsch, R. (Hrsg.). (2016). Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende und Coriand, R. (2017). Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss (Michael Zutavern)	479

Forum

Martin Rothland Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester	482
--	-----

Rubriken

Neuerscheinungen	496
Zeitschriftenspiegel	498

Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen «Kompetenzentwicklung» von Lehramtsstudierenden im Praxissemester

Martin Rothland

Zusammenfassung Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und eines professionellen Selbstkonzepts gilt verbreitet als Zielstellung des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Dabei zeigen die Befunde empirischer Untersuchungen zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen, dass Lehramtsstudierende schon vor dem Praxissemester verbreitet davon überzeugt sind, über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zentralen Aufgabenbereichen des Lehrberufs zu verfügen. Lehramtsstudierende können jedoch in der ersten Phase der Ausbildung an der Universität nicht über ausreichende Erfahrungen im handlungspraktischen Kontext verfügen, die als Voraussetzung handlungsbezogener Selbsteinschätzungen gelten. Zur Diskussion wird die These gestellt, dass die Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden als ideale Vorstellungen von der eigenen Person als angehende Lehrkraft aufzufassen sind. Eine Selbstreflexion als Vergleich zwischen realem und idealem Selbstkonzept wird angesichts der latenten Kompetenzüberschätzungen der Lehramtsstudierenden, die angeben, bereits zu können, was erlernt und in einem langwierigen Professionalisierungsprozess auszubilden ist, als alternative Zielperspektive des Praxissemesters entworfen.

Schlagwörter Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kompetenz – Praxissemester – Selbstkonzept

Yes, we can! Some remarks about student teachers' deceptive «development of competence» in long-term internships

Abstract The development of professional competence and a professional self-concept is commonly regarded as a main objective of long-term internships in teacher education. Nonetheless, findings of empirical studies on shifts in competence self-assessment show that student teachers are already convinced to possess all necessary skills in the central fields of the teaching profession before they have even started their internship. This is at odds with the fact that student teachers cannot be assumed to be sufficiently equipped with practical knowledge for an adequate self-assessment in the first phase of their preparation programme at university. This contribution discusses the thesis that competence self-assessments by student teachers need to be understood as ideal beliefs that they hold about themselves as future teachers. As student teachers overestimate their own competence by believing to possess skills that have to be acquired in a long process of professionalization, self-reflection in the form of a comparison between the ideal and the real self-concept can be considered to provide an alternative objective of long-term internships.

Keywords teacher education – competence – long-term internship – self-concept

1 Einleitung

In den Befunden verschiedener Studien zur Wirksamkeit des an deutschen Hochschulen verbreitet neu etablierten Praxissemesters konnte wiederholt gezeigt werden, dass die meisten Lehramtsstudierenden bereits vor dieser Praxisphase schon zu können scheinen, was eigentlich in der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie darüber hinaus im Beruf zu erlernen ist: das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und das Innovieren im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen. Sie bewerten ihre auf diese Aufgabenbereiche von Lehrerinnen und Lehrern bezogenen berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne (erst) zu erwerbender professioneller Handlungskompetenz bereits im Studium als hoch ausgeprägt – und ihre günstigen Selbsteinschätzungen finden offenbar im Verlauf der Praxisphase eine breite Bestätigung, denn *nach* dem Praxissemester steigen die selbst eingeschätzten Kompetenzen in den einzelnen Facetten noch einmal mehrheitlich an.

Diese Veränderungen der Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Zuge des Praxissemesters werden in der Forschung als intendierte «Kompetenzentwicklung» positiv bewertet. Zwar fehlen die üblichen Hinweise auf die Einschränkungen der Aussagekraft von Selbsteinschätzungen in keinem Beitrag, die positive Veränderung wird aber gleichwohl einvernehmlich als wünschenswert und als Erfolgsindikator angesehen. Dabei müssten die meist hohen Ausgangswerte der Kompetenzeinschätzungen durch die Studierenden selbst skeptisch stimmen und die Frage aufwerfen, was mit deren längsschnittlicher Erfassung in der Regel vor und nach dem Praxissemester erhoben wird.

Nach der kurzen Skizze einer gemeinsamen Zielstellung der ansonsten unterschiedlichen Praxissemesterkonzeptionen in der deutschen Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Abschnitt 2) wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Befunde zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden in dieser Praxisphase geboten (Abschnitt 3). Vor diesem Hintergrund wird anschliessend diskutiert, ob die – ausgehend von bereits hohen Ausgangswerten – ansteigende Kompetenzeinschätzung nicht eher eine ideale Vorstellung, eine Wunsch- oder Sollensvorstellung von der eigenen Person als angehende Lehrkraft im Sinne eines idealen Selbstkonzepts widerspiegelt denn eine reale Selbsteinschätzung bereits vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten (Abschnitt 4). So betrachtet wäre die als positiv bewertete Veränderung der Kompetenzeinschätzungen Ausweis einer im Praxissemesterverlauf zunehmenden Selbstillusionierung bezüglich des eigenen Könnens. Das Praxissemester wäre dann alternativ vor allem wirksam – so die These –, wenn die Vorstellungen von den eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten irritiert, in Zweifel gezogen und die Kompetenzeinschätzungen hin zu einem realen Selbstkonzept im Ergebnis abnehmen würden.

2 Das Praxissemester in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Während in der Schweiz und in Österreich Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weniger verbreitet sind (in der Schweiz wären das Quartalspraktikum an der Pädagogischen Hochschule Zürich, das Berufspraktische Semester an der Pädagogischen Hochschule Graubünden, das Langzeitpraktikum an der Pädagogischen Hochschule Schwyz und das Praxissemester an der Pädagogischen Hochschule Bern als Ausnahmen zu nennen; vgl. Hascher & de Zordo, 2015), zählt in Deutschland gegenwärtig die zeitliche Ausdehnung schulpraktischer Lerngelegenheiten für alle Lehrämter in der ersten, universitären Phase zu den studienstrukturell und curricular bedeutsamen Trends der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (König & Rothland, 2018; Rothland & Boecker, 2015; Rothland & Schaper, 2018; Weyland & Wittmann, 2015). Das in der Mehrzahl der deutschen Bundesländer eingeführte Praxissemester gilt hier als «Königsweg neuer Lehrerbildungsmodelle» (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 202) oder auch als Herzstück der Reform (vgl. Floß & Rotermund, 2010).

Konkret erscheinen die Zielsetzungen des Praxissemesters in bisherigen Konzeptionen insgesamt durchaus heterogen. Aus der Perspektive auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz und eines professionellen Selbstkonzepts findet sich hingegen verbreitet eine geteilte Intention. So sei es «Aufgabe und Ziel des Praxissemesters ..., Studierende zu befähigen, durch die Kombination von theoretischen Veranstaltungen an der Hochschule und praktischen Erfahrungen an der Praktikumsschule ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln» (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2008, S. 1 [Bundesland Thüringen, Praxissemester im Umfang von 5 bis 6 Monaten]). Gemäss den Standards für die Lehrerbildung der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) sollen Kompetenzen in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» erworben und soll «das eigene professionelle Selbstkonzept» weiterentwickelt werden (Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2016, S. 1 [Bundesland Bremen, Praxissemester im Umfang von 6 Monaten]). Ziel des Praxissemesters sei es, «dass die Studierenden ihre Kompetenzen in Bezug auf die Praxisanforderungen der Schule erweitern und vertiefen» (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014, S. 1 [Bundesland Niedersachsen, Praxissemester im Umfang von 18 Wochen]). So erfolge «ein wichtiger Schritt der Qualifizierung für die Schulpraxis, die im Vorbereitungsdienst fortgeführt und mit dem Staatsexamen soweit abgeschlossen wird, dass eine Einstellung in den Schuldienst möglich wird» (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2017, S. 1 [Bundesland Baden-Württemberg, Praxissemester im Umfang von 12 Wochen]).

Zur Überprüfung der geteilten Zielstellung einer Kompetenzerweiterung und -entwicklung im Praxissemester dominiert bislang vor allem die Erfassung von Selbstauskünften der Lehramtsstudierenden und hier insbesondere von Kompetenzselbsteinschätzungen (vgl. Bach, 2013; Besa & Büdcher, 2014; König & Rothland, 2018; Rothland &

Boecker, 2015). Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, dass individuelle Erfolgserfahrungen im Sinne einer gelingenden Bewältigung von herausfordernden Situationen einen positiven Einfluss auf (erfahrungsbasierte) Kompetenzselbsteinschätzungen haben. Das Praxissemester und hier u.a. die eigenen Unterrichtsversuche bieten solche Lernerfahrungen (Mertens & Gräsel, 2018). Zudem kann auch der Beobachtung erfolgreicher oder erfolgloser Modelle (Lehrkräfte, Kommilitoninnen und Kommilitonen) ein Einfluss auf die Kompetenzselbsteinschätzungen und das berufsbezogene Selbstkonzept zugeschrieben werden (Mertens & Gräsel, 2018; vgl. Rothland & Straub, 2018).

3 Empirische Befunde zur Veränderung der (Kompetenz-)Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester

Die Erfassung der Veränderung selbst eingeschätzter Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zur Überprüfung der Wirksamkeit des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfolgt in der Regel mehrdimensional und verbreitet in Anlehnung an die Standards für den bildungswissenschaftlichen Teil der Lehrerinnen- und Lehrerbildung der KMK (2014). Im Folgenden werden die empirischen Befunde zur (Kompetenz-)Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester konzentriert auf die identifizierten Veränderungen in Untersuchungen mit Prä-Post-Design zusammengefasst. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die Studierenden bereits vor Beginn der jeweiligen Praxisphase hohe Kompetenzeinschätzungen berichten. Zudem kann ein Zuwachs der einzelnen Kompetenzbereiche in verschiedenen Studien übereinstimmend festgestellt werden. Die nachfolgende Zusammenschau dient als Begründung für die der Diskussion in diesem Beitrag zugrunde liegende Einschätzung, Lehramtsstudierende seien schon vor dem Praxissemester verbreitet davon überzeugt, über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den zentralen Aufgabenbereichen des Lehrberufs zu verfügen. Eine kritische Würdigung der Einzelstudien bzw. ihrer Forschungsdesigns oder eine methodisch abgesicherte Zusammenführung ihrer Befunde ist hingegen an dieser Stelle nicht intendiert.

Als erste hier relevante Untersuchung kann die Begleitforschung zum Praxissemester an der Universität Jena genannt werden. In den Ergebnissen der längsschnittlichen Befragung von $n = 221$ Lehramtsstudierenden zeigt sich, dass diese ihre Kompetenzen in den Aufgabenbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» bereits zum ersten Messzeitpunkt vor dem Praxissemester allesamt oberhalb der theoretischen Skalenmitte von $M = 3.5$ einschätzen (Gröschner & Müller, 2013, 2014; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Besonders hoch wird die Kompetenz in den Bereichen «Unterrichten» ($M = 4.42$, $SD = .88$) und «Erziehen» ($M = 4.20$, $SD = 1.05$) bewertet. Nach dem Praxissemester findet sich im Kompetenzbereich «Unterrichten» auch der grösste Zuwachs ($\Delta M = .83$, $d = 1.05$), gefolgt vom Kompetenzbereich «In-

novieren», der ausgehend von der geringsten Zustimmung den zweitgrössten Anstieg erfährt ($\Delta M = .60$, $d = .60$) (vgl. Tabelle 1).

Die empirischen Forschungsbeiträge zum Praxissemester an der Universität Potsdam nutzen ebenfalls die längsschnittlich im Rahmen eines Prä-Post-Designs erhobenen Selbsteinschätzungen der Studierenden in den Kompetenzbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren», ergänzt um den Aufgabenbereich «Beraten». Im Ergebnis schätzen sich die Studierenden ($n = 90$) nach dem Praxissemester kompetenter ein, und dies insbesondere in den Bereichen «Beurteilen» ($\Delta M = .38$, $d = .53$) und «Unterrichten» ($\Delta M = .28$, $d = .46$), wobei auch hier das Ausgangsniveau der Lehramtsstudierenden vor dem Praxissemester von ihnen selbst als hoch und in allen Bereichen deutlich über dem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 3$ bewertet wird (vgl. Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012; vgl. Tabelle 1). In einer weiteren Veröffentlichung werden die Ergebnisse für eine Stichprobe von $n = 144$ Studierenden berichtet. Relevante Differenzen zwischen der Befragung vor und der Befragung nach dem Praxissemester lassen sich hier in den Bereichen «Beurteilen» ($\Delta M = .33$, $d = .43$) und «Innovieren» ($\Delta M = .27$, $d = .41$) erkennen («Unterrichten»: $\Delta M = .24$, $d = .37$; vgl. Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 157 f.), abermals ausgehend von hohen Ausgangswerten der Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen fünf Aufgabenbereichen. Bereits vor dem Praxissemester schätzen sich die Studierenden demnach als kompetent ein (Range: $M = 3.96$ bis $M = 4.57$ bei $M = 3$ als theoretischer Skalenmitte) (vgl. Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012; vgl. Tabelle 1).

Auch in neusten Befunden im Zuge der Befragung von $n = 177$ Lehramtsstudierenden an der Bergischen Universität Wuppertal schätzen die Lehramtsstudierenden ihre Kompetenz in den Aufgabenbereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» zu Beginn des Praxissemesters insgesamt hoch ein (alle Werte liegen über dem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 3.5$). Im Kompetenzbereich «Unterrichten» ist die grösste Steigerung zu identifizieren ($\Delta M = .76$, $d = 1.08$), gefolgt von der Kompetenzeinschätzung im Aufgabenbereich «Innovieren», ausgehend von dem geringsten Ausgangswert ($\Delta M = .87$, $d = 1.05$) (Mertens & Gräsel, 2018; vgl. auch Mertens, Schlag & Gräsel, 2018; vgl. Tabelle 1).

Schliesslich zeigt sich standortübergreifend in einer Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters an den Universitäten Köln, Paderborn und Siegen auf der Basis einer Panelstichprobe von $n = 409$ Lehramtsstudierenden, dass diese ihre Kompetenzen in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen» und «Innovieren» vor dem Praxissemester hoch einschätzen (Range: $M = 4.34$ bis $M = 4.88$ bei einem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 3.5$). Wie in den vorhergehenden Studien weisen die Lehramtsstudierenden dieser Untersuchung ebenfalls eine signifikante Steigerung ihrer Kompetenzeinschätzungen auf, und zwar insbesondere in den

Bereichen «Unterrichten» ($\Delta M = .61$, $d = .76$) und «Erziehen» ($\Delta M = .66$, $d = .72$) (Seifert, Schaper & König, 2018; vgl. Tabelle 1).

Da die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts eine geteilte Zielstellung verschiedener Praxissemesterkonzeptionen ist (vgl. u.a. für das Bundesland Brandenburg die Lehramtsstudienverordnung: Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg, 2013, S. 5; für das Bundesland Bremen die Praktikumsordnung: Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2016, S. 1; für das Land Nordrhein-Westfalen die Rahmenkonzeption: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2010, S. 4), wird abschliessend auf Befunde zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte verwiesen, die ebenfalls an den Universitäten Köln, Paderborn und Siegen standortübergreifend und längsschnittlich bei $n = 342$ Lehramtsstudierenden erfasst wurde.¹ Unter Berücksichtigung des berufsbezogenen Selbstkonzepts (erfasst wurden die Facetten «Fach», «Erziehung», «Diagnostik», «Innovation», «Medien» und «Beratung»; Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014) zeigen sich entlang aller Dimensionen signifikante Zunahmen, wobei die Veränderung des Selbstkonzepts «Innovation» ausgehend von dem niedrigsten Ausgangswert am stärksten ausfällt ($\Delta M = .18$, $d = .35$). Insgesamt sind zwischen den beiden Messzeitpunkten ausgehend von hohen Ausgangswerten (Range: $M = 2.92$ bis $M = 3.25$ bei einem theoretischen Skalenmittelwert von $M = 2$) nur geringe Unterschiede zu verzeichnen, die zwar statistisch signifikant sind, deren praktische Relevanz aber gering ist (Rothland & Straub, 2018; vgl. Tabelle 1).

¹ Bezogen auf den Lehrberuf werden selbstbezogene Kognitionen wie berufsbezogene Selbstkonzepte im heuristischen Modell der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften unter die Kompetenzfacette «Motivation» gefasst (Kauper, 2018; Retelsdorf et al., 2014). Sie sind motivational von Bedeutung, da Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten das Erleben und Verhalten in Leistungssituationen beeinflussen. Die Operationalisierung der selbstbezogenen Kognitionen erfolgte in der Forschung zum Lehrberuf generell bisher unterschiedlich: Als selbstbezogene Kognition wird verbreitet die Selbstwirksamkeit («perceived self-efficacy») erfasst (vgl. Schwarzer & Warner, 2014; Zee & Koomen, 2016). Die Abgrenzung zum Selbstkonzept ist zum Teil unscharf: Mit der Fokussierung auf kognitiv-evaluative Aspekte, die sich z.B. in Aussagen wie «Ich kann ...» manifestieren, anstelle der Erfassung von affektiven Aspekten («Ich mag ...»), besteht eine grosse Überschneidung zum Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl. etwa Bong & Clark, 1999). Ein unterscheidendes Merkmal der beiden Konstrukte wird in der höheren Spezifität des Selbstkonzepts gesehen. Zudem wird die Selbstwirksamkeit im Gegensatz zum Selbstkonzept gemeinhin als eindimensionales und globales Konstrukt verstanden (Schwarzer & Warner, 2014). Die Grenzen zwischen berufsbezogenen Selbstkonzepten von Kompetenzselbsteinschätzungen scheinen im Forschungsdiskurs fließend zu sein (vgl. Stahlberg, Gothe & Frey, 1994). Dies wird allgemein etwa dann deutlich, wenn generell von einem Selbstkonzept beruflicher Kompetenz die Rede ist und darunter die Selbsteinschätzung fachlicher und sozialer Kompetenz sowie der Methoden- und Selbstkompetenz gefasst wird (so bei Bergmann, 2007). Mit der Selbstbeurteilung der eigenen beruflichen Leistungen bzw. der Leistungsfähigkeit übernehmen befragte Personen demnach nicht allein die Rolle der Analytikerinnen und Analytiker der eigenen Arbeitssituation, sondern sie beurteilen auch die eigene berufliche Handlungskompetenz (Bergmann, 2007, S. 195). Bezogen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stellt die Erforschung des berufsbezogenen Selbstkonzepts angehender Lehrpersonen – im Vergleich zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen – weitgehend ein Forschungsdesiderat dar.

Tabelle 1: Veränderung der Selbsteinschätzung von Lehramtsstudierenden in ausgewählten Untersuchungen zur Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Quelle(n) n	Skalen (Itemanzahl)	Range	M (SD) _{t1}	M (SD) _{t2}	Δ M	d
Gröschner & Müller (2013) Gröschner & Müller (2014) Gröschner, Schmitt & Seidel (2013) n = 221 ^{a)}	Unterrichten (7)	1–7	4.42 (0.88)	5.25 (0.69)	.83	1.05
	Erziehen (11)	1–7	4.20 (1.05)	4.50 (0.89)	.30	.51
	Beurteilen (9)	1–7	3.98 (1.05)	4.49 (0.94)	.51	.31
	Innovieren (6)	1–7	3.79 (1.10)	4.39 (0.69)	.60	.60
Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn (2012) n = 90 ^{b)}	Unterrichten (6)	1–6	4.48 (0.61)	4.76 (0.63)	.28	.46
	Erziehen (5)	1–6	4.10 (0.75)	4.36 (0.65)	.26	.36
	Beurteilen (6)	1–6	3.95 (0.77)	4.33 (0.65)	.38	.53
	Innovieren (6)	1–6	3.90 (0.70)	4.14 (0.69)	.24	.34
	Beraten (6)	1–6	3.98 (0.75)	4.18 (0.76)	.20	.27
Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn (2012) Schubarth, Gottmann & Krohn (2014) n = 144 ^{b)}	Unterrichten (6)	1–6	4.57 (0.69)	4.81 (0.64)	.24	.37
	Erziehen (5)	1–6	4.14 (0.71)	4.37 (0.66)	.23	.31
	Beurteilen (6)	1–6	4.02 (0.78)	4.35 (0.66)	.33	.43
	Innovieren (6)	1–6	3.96 (0.72)	4.23 (0.70)	.27	.41
	Beraten (6)	1–6	3.99 (0.76)	4.24 (0.76)	.25	.35
Mertens & Gräsel (2018) n = 177 ^{a)}	Unterrichten (7)	1–7	4.60 (0.75)	5.36 (0.65)	.76	1.08
	Erziehen (11)	1–7	4.41 (0.81)	5.00 (0.75)	.59	.75
	Beurteilen (9)	1–7	4.33 (0.89)	4.96 (0.80)	.63	.74
	Innovieren (6)	1–7	3.89 (0.89)	4.76 (0.76)	.87	1.05
Mertens, Schlag & Gräsel (2018) n = 142 ^{a)}	Selbsteinschätzung (33) ^{e)}	1–7	4.30 (.73)	5.07 (.65)	.77	.97
Seifert, Schaper & König (2018) n = 409 ^{c)}	Unterrichten (5)	1–7	4.88 (0.82)	5.49 (0.76)	.61	.76
	Erziehen (5)	1–7	4.52 (0.95)	5.18 (0.86)	.66	.71
	Beurteilen (5)	1–7	4.41 (0.93)	4.95 (0.81)	.54	.60
	Innovieren (5)	1–7	4.34 (0.98)	4.78 (0.97)	.44	.44
Rothland & Straub (2018) n = 342 ^{d)}	Selbstkonzept Fach (3)	1–4	3.04 (0.52)	3.12 (0.52)	.08	.15
	Selbstkonzept Erziehung (4)	1–4	3.25 (0.41)	3.38 (0.43)	.13	.30
	Selbstkonzept Diagnostik (4)	1–4	3.03 (0.43)	3.18 (0.44)	.15	.34
	Selbstkonzept Innovation (3)	1–4	2.92 (0.51)	3.10 (0.51)	.18	.35
	Selbstkonzept Medien (3)	1–4	3.24 (0.56)	3.38 (0.55)	.14	.25
	Selbstkonzept Beratung (3)	1–4	3.20 (0.48)	3.33 (0.46)	.13	.27

Anmerkungen: Cohens d kursiv = eigene Berechnungen. ^{a)}Quelle der Skalen: Gröschner (2009); ^{b)}Quelle der Skalen: Eigenkonstruktion, u.a. in Anlehnung an Gröschner (2009) und Schubarth, Speck & Seidel (2007); ^{c)}Quelle der Skalen: Gröschner (2015); ^{d)}Quelle der Skalen: Retelsdorf et al. (2014); ^{e)}Zusammenfassung der Kompetenzselbsteinschätzungen zu einem Mittelwert auf der Basis der 33 Items der Gröschner-Skala (2009), als Mass der Effektstärke wird Cohens d verwendet, wobei Werte |d| ≥ .20 eine kleine, Werte |d| ≥ .50 eine mittlere und Werte |d| ≥ .80 eine grosse praktische Bedeutsamkeit ausweisen (Döring & Bortz, 2016).

4 Diskussion

Die Befunde zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen im Verlauf des Praxissemesters zeigen allesamt, dass Lehramtsstudierende schon vor der Nutzung dieser neu eingeführten Lerngelegenheit in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verbreitet davon überzeugt zu sein scheinen, weitgehend zentrale Aufgabenreiche des Lehrberufs bereits gut bewältigen zu *können* und über die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen. Sie sind etwa mehrheitlich der Meinung, Lernsituationen klar strukturieren, Leistungsfortschritte der Schülerinnen und Schüler diagnostizieren (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013, S. 81), «ein Evaluationsdesign für ein konkretes schulisches Problem analysieren und bewerten» (Mertens & Gräsel, 2018, Tabelle 2) oder aber Lernstrategien für das weitere Lernen vermitteln, mit Disziplinproblemen umgehen und Schülerinnen und Schüler auf ihrem Lernweg individuell beraten zu können (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 156). Nach dem Praxissemester bewerten sie ihre Kompetenzen in den Bereichen «Unterrichten», «Erziehen», «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» wie auch ihre darauf bezogenen Selbstkonzepte noch – zum Teil erheblich – besser.

Ein Erfolg auf der ganzen Linie, so scheint es: Im Rahmen des Praxissemesters hat eine «positive Veränderung in den Kompetenzselbsteinschätzungen» stattgefunden (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013, S. 83), ein starker Anstieg der subjektiven Kompetenzeinschätzungen zeigt sich. «Insgesamt wird die Annahme bekräftigt, dass diese verlängerte Praxisphase zu einer positiven Veränderung der Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden in berufsrelevanten Bereichen beiträgt» (Mertens & Gräsel, 2018, S. 18). Das Praxissemester fördere die «selbstwahrgenommene Kompetenzentwicklung» (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 215), sodass die Lehramtsstudierenden von dieser Studienphase profitieren, und es wird davon ausgegangen, dass die hier in Rede stehenden Kompetenzen allesamt auch vermittelt werden. Das Praxissemester führe also zu einem differenzierten selbst wahrgenommenen (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 215), zu einem nachweisbaren Kompetenzgewinn (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012, S. 164). Bilanzierend wird dem Praxissemester eine berufsbefähigende Wirkung mit Verweis auf die Entwicklung lehramtsspezifischer Kompetenzen attestiert (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014, S. 215; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012).²

² Ob der Kompetenzzuwachs nach dem Absolvieren des Praxissemesters von den Lehramtsstudierenden auch zu einem späteren Zeitpunkt hoch eingeschätzt wird, ist bislang nicht empirisch überprüft worden. In der Untersuchung von Hascher (2006) zeigt sich, dass aus der zeitlichen Distanz eine kritischere Beurteilung von Praktika mit Blick auf die Lernerfolge, die Betreuungsqualität und die Zufriedenheit erfolgt. Die subjektiv wahrgenommene Kompetenzentwicklung erweist sich als zeitlich instabil. Sie verringert sich mit zunehmender Distanz vom Praktikum.a

Zu bedenken wäre aber, dass handlungsbezogene Selbsteinschätzungen ausreichende Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit, im handlungspraktischen Kontext voraussetzen (vgl. Mertens & Gräsel, 2018). Und vor diesem Hintergrund ist zwingend zunächst danach zu fragen, *was* überhaupt die Grundlage für die hohen Kompetenzeinschätzungen bereits vor Antritt des Praxissemesters sein soll. Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit in hinreichendem Masse können es nicht sein. Sie werden im Rahmen des akademischen Studiums in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei aller Praxisbezugsrhetorik nicht geboten. Und ob sie in dem Masse in allen hier in Rede stehenden Aufgabenbereichen des Lehrberufs im Rahmen des Praxissemesters als Lerngelegenheit aufzufinden sind, sodass selbst wahrgenommene Kompetenzzuwächse und Effektstärken wie bei Mertens und Gräsel (2018) und in den anderen Studien plausibel werden, ist zumindest kritisch zu hinterfragen bzw. zu bezweifeln. Jenseits handlungspraktischer Kontexte, die das Studium an der Universität nicht oder nur sehr begrenzt bietet, können die von den Lehramtsstudierenden sich selbst zugeschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kaum Ergebnis ihrer bisherigen akademischen Ausbildung sein oder auf schulische oder pädagogische Vorerfahrungen zurückgeführt werden.

Stattdessen wird hier die These zur Diskussion gestellt, dass im Anschluss an die Unterscheidung zwischen idealem und realem Selbstkonzept, als Unterscheidung von als «wichtig angesehenen idealen oder tatsächlichen Merkmalen» (Greif, 2008, S. 23), die Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden als *ideale* Vorstellungen von der eigenen Person als angehende Lehrkraft aufzufassen sind, als idealer Entwurf einer Person von sich selbst, wie sie zu sein wünscht (Greif, 2008, S. 23). Dieses Selbstkonzept basiert auf den Idealbildern einer Person von sich selbst, auf dem Idealbild von den eigenen Merkmalen und Potenzialen (Greif, 2008, S. 24). Wahrgenommene Erwartungen und Ansprüche – hier an angehende Lehrkräfte – definieren zudem das ideale Selbstkonzept (vgl. Theiß, 2005, S. 49 ff.). Die Idealbilder werden häufig als selbstkongruente Merkmale stabil in das Selbstkonzept integriert. Das reale Selbstkonzept kann hingegen allgemein definiert werden als «alle bewussten Vorstellungen oder Schemata zu wichtigen eigenen Zielen, Bedürfnissen, Merkmalen und Entwicklungspotenzialen» (Greif, 2008, S. 24; vgl. Koch, 2005).

Dass die selbstbezogenen Kognitionen der Lehramtsstudierenden bezogen auf zentrale Anforderungsbereiche des Lehrberufs bereits in der ersten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ohne umfangreiche Erfahrungen und Erprobungen in der Berufspraxis eher einheitlich hoch ausfallen und sich im Verlauf des Praxissemesters noch weiter zum Teil erheblich steigern, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass hier eher ideale («Was will, sollte, müsste ich als angehende Lehrperson können?») denn reale Selbsteinschätzungen («Was kann ich tatsächlich schon?») erfasst werden. Denn über die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich Lehramtsstudierende sowohl vor als auch nach dem Praxissemester attestieren, *können* sie in dieser hohen Ausprägung in diesem frühen Stadium des Lehrerinwerdens bzw. Lehrerwerdens eigentlich nicht verfügen.

Wissenschaftliches Wissen, das im Rahmen eines Studiums erworben wird, begründet ohnehin generell noch keine Handlungskompetenz (vgl. Hedtke, 2000; Neuweg, 2007, 2011) und Universitäten sind auch keine Stätten der Erzeugung von berufspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Blömeke, 2002; Terhart, 2003).

Wenn die Annahme zutreffend ist, dass sich in den Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsstudierenden im Praxissemester vor allem ideale berufsbezogene Vorstellungen bzw. Entwürfe der eigenen Person widerspiegeln, dann wäre es die Funktion des Praxissemesters, Selbstreflexion verstanden als Vergleich von realem und idealem Selbstkonzept (Greif, 2008, S. 24) zu ermöglichen, indem über einen längeren Zeitraum Erfahrungen in der praktischen Tätigkeit, im handlungspraktischen Kontext der Schule, geboten werden, um so überhaupt erst die Voraussetzung für reale handlungsbezogene Selbsteinschätzungen, denen zuvor weitgehend die Grundlage fehlt, und damit für eine Überprüfung idealer Entwürfe von der eigenen Person zu schaffen. Eine Selbstreflexion in diesem Sinne wäre angesichts der latenten Kompetenzüberschätzungen der Lehramtsstudierenden, die angeben, bereits zu können, was erlernt und in einem langwierigen Professionalisierungsprozess auszubilden ist, eine alternative, eine notwendige Zielperspektive des Praxissemesters.

Warum aber führen – so ist abschliessend zu fragen – diese länger andauernde Konfrontation mit der Schul- und Unterrichtspraxis und die sich hier bietenden Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten im Praxissemester nicht bereits zu der beschriebenen Selbstreflexion, zur Irritation des idealen Selbstkonzepts, sondern vielmehr zu einer verbreiteten zunehmenden Selbstillusionierung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten? Aus der bisherigen Forschung können hier zwei Hinweise aufgegriffen werden. Zum einen konnten bereits Krüger, Loser, Rasch, Terhart und Woitosek (1988) aufzeigen, dass kritische Praktikumserfahrungen Lehramtsstudierende nicht in der Selbstwahrnehmung ihrer Fähigkeiten und ihrer Eignung für den Beruf beeinflussen (vgl. Hascher, 2012). In der Untersuchung von Meyer und Kiel (2014) zeigte sich, dass es für die Lehramtsstudierenden wesentlich ist, Erfahrungen in Schulpraktika so zu deuten, dass das eigene Selbstbild bestätigt oder verbessert wird. Zentrales Bedürfnis der Lehramtsstudierenden in von ihnen als bedeutsam wahrgenommenen Praktikumssituationen ist demnach der «Schutz oder die Verbesserung ihres Selbstbildes» (Meyer & Kiel, 2014, S. 32; vgl. Meyer, 2010).

Zum anderen scheint auch die Frage bedeutsam zu sein, welche Rückmeldungen die Studierenden im oder im Anschluss an das Praxissemester vornehmlich erhalten (vgl. Hascher, 2012). Hier wird erkennbar, dass die positiven Selbstbilder der Lehramtsstudierenden von den Einschätzungen zur Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung durch die betreuenden Praxislehrpersonen zuweilen noch übertroffen werden (vgl. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher & Moser, 1999), was die These stützt, dass Lehramtsstudierende in Praxisphasen eher – wohlwollende (Bodensohn & Schneider, 2009) – Bestätigung erfahren. Das Selbsturteil der Studierenden ist jedenfalls häufig

strenger als die Fremdurteile der Betreuungslehrpersonen (Bach, 2013). Im Potsdamer Praxissemester fallen die Fremdeinschätzungen der Ausbildungslehrkräfte in den Bereichen «Unterrichten» und «Erziehen» hingegen schwach signifikant geringer aus als die Selbsteinschätzungen der Studierenden. Die praktische Bedeutsamkeit des Unterschieds zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung ist jedoch gering und in den Rückmeldungen an die Studierenden, so wäre zu folgern, daher kaum erfahrbar. Mit Blick auf die Einschätzungen der Kompetenzbereiche «Beurteilen», «Beraten» und «Innovieren» unterscheiden sich Selbst- und Fremdeinschätzungen nicht signifikant (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012). Zu Irritationen von bereits hoch ausgeprägten Kompetenzselbsteinschätzungen kommt es von dieser Seite verbreitet also eher nicht. Da das reale Selbstkonzept u.a. auch auf dem Feedback basiert, das von anderen Personen gegeben wird (Koch, 2005; vgl. Leonard, Beauvais & Scholl, 1999), wäre hier jedoch u.a. das Potenzial gegeben, die Grundlage für eine Selbstreflexion im Praxissemester als Vergleich von realem und idealem Selbstkonzept zu schaffen, anstatt wohlwollend die Selbstillusionierung der Lehramtsstudierenden hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen zu unterstützen. Denn auch in einem Praxissemester lernt womöglich nicht nur schlecht, wer gar nichts kann, sondern auch wer glaubt, schon alles zu können.³

Literatur

- Bach, A.** (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bergmann, B.** (2007). Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 194–243). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- 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.), *Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S.** (2002). Wissenschaft und Praxis in der Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 257–261.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 274–304.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2009). Vier Studien zu Blockpraktika als Ausgangsbasis für die Entwicklung standardbezogener Evaluation. In R. Bolle & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studiengänge in gestuften Studiengängen* (S. 206–238). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Bong, M. & Clark, R.E.** (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139–153.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin: Springer.
- Floß, P. & Rotermund, M.** (2010). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In A. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 263–278). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Greif, S.** (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.

³ Der hier adaptierte Schlusssatz stammt bezogen auf das Lernen aus Erfahrungen von Neuweg (2007, S. 11).

- Gröschner, A.** (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK «Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften»*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Gröschner, A.** (2015). *Erfassung der bildungswissenschaftlichen Kompetenzeinschätzung im Praktikum. KLiP-Kompaktskalen*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Gröschner, A. & Müller, K.** (2013). Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende. Betrachtungen zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzungen. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 119–133). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Müller, K.** (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen. In K. Kleinspel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T.** (2013) Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86.
- 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, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T. & de Zordo, L.** (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 22–32.
- Hascher, T. & Moser, P.** (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312–355.
- Hedtko, R.** (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem, der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Kauper, T.** (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8 (3), 269–288.
- KMK.** 2014. Standards für die Lehrerbildung: *Bildungswissenschaften* (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014). Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Koch, St.** (2005). Berufliches Selbstkonzept und eigenverantwortliche Leistung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36 (2), 157–174.
- 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.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitossek, A.** (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Leonard, N. H., Beauvais, L. L. & Scholl, R. W.** (1999). Work motivation: The incorporation of self-concept-based processes. *Human Relations*, 52 (8), 969–998.
- Mertens, S. & Gräsel, C.** (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1109–1133.
- 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.
- Meyer, B. E.** (2010). *Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Meyer, B. E. & Kiel, E.** (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildbeschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 23–41.
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg.** (Hrsg.). (2013). *Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg*. Potsdam: Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.** (Hrsg.). (2017). *Handreichung zum Schulpraxissemester – Lehramt Gymnasium*. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW.** (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW.
- Neuweg, G. H.** (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 7 (12), 1–14.
- Neuweg, G. H.** (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer «Theorie-Praxis-Integration» in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33–45.
- Niedersächsisches Kultusministerium.** (2014). *Regelungen in Schulen und Studienseminaren zur Durchführung der Praxisphase der Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen*. RdErl. d. MK v. 1.8.2014 – 35 – 84110/23. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J.** (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60 (2), 98–110.
- Rothland, M. & Boecker, S. K.** (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134.
- Rothland, M. & Schaper, N.** (Hrsg.). (2018). *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung*. Themenheft Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11 (1). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- 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.
- 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. 201–235). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M.** (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum «Potsdamer Modell der Lehrerbildung». In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 201–220). Wien: LIT.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M.** (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage) (S. 662–676). Münster: Waxmann.
- 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.

- Stahlberg, D., Gothe, L. & Frey, D.** (1994). Selbstkonzept. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (5. Auflage) (S. 680–684). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E.** (2003). Schulpädagogik. Wandlungsprozesse einer Teildisziplin. In M. Fromm & P. Menck (Hrsg.), *Schulpädagogische Denkformen* (S. 191–211). Weinheim: Beltz.
- Theiß, D.** (2005). *Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.** (Hrsg.). (2008). *Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien*. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport.
- Weyland, U. & Wittmann, E.** (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15 (1), 8–21.
- Zee, M. & Koomen, H. M.** (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), 981–1015.
- Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung.** (2016). *Praktikumsordnung für die Masterstudiengänge «Lehramt an Gymnasien/ Oberschulen», «Lehramt an Grundschulen» und «Lehrämter Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik und Grundschule»*. Bremen: Universität Bremen.

Autor

Martin Rothland, Prof. Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Martin.Rothland@uni-muenster.de