

eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam



Kompetenzeinschätzungen Lehramtsstudierender in schulischen Praxisphasen

Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen
für schulische Beratungssituationen und Beanspruchungsfolgen

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

vorgelegt von
Dipl.-Psych. Denise Kücholl

Gutachterinnen

Prof. Dr. Rebecca Lazarides, Universität Potsdam
Prof. Dr. Miriam Vock, Universität Potsdam

Abgabe: 15. Januar 2020
Tag der Disputation: 13. Juli 2020

Förderung

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Forderkennzeichen 01JA1516 gefordert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-47337>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-473376>

Danksagung

„Danken kann man nie genug“, sagte oft der Chef meiner Mutter. Und er hatte Recht! An dieser Stelle möchte ich es zumindest versuchen, all denen zu danken, die mich auf dem Weg zu meiner Dissertation begleitet haben.

Danken möchte ich vor allem Prof. Dr. Rebecca Lazarides und Dr. Andrea Westphal, die diese Arbeit ermöglicht haben und mir bei allen Fragen eine große Hilfe waren. Besonders hilfreich war, dass Feedbacks zu den Manuskripten der Studien sehr schnell gegeben wurden und dass man sich immer auf Absprachen verlassen konnte. Prof. Dr. Miriam Vock möchte ich für die Begutachtung der Dissertation danken. Zudem danke ich Prof. Dr. Wilfried Schubarth für die Unterstützung bei der Organisation der Prüfungskommission sowie Prof. Dr. Ulrich Schiefele für seine Bereitschaft zur Teilnahme. Danken möchte ich auch Dr. Anna Gronostaj und Prof. Dr. Hendrik Lohse-Bossenz für die Unterstützung bei der Datenerhebung- und Auswertung. Hendrik danke ich besonders für das sehr hilfreiche Methodenkolloquium im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Bei Isabell Runge möchte ich mich für die wohlwollende und wertschätzende Zusammenarbeit bedanken, besonders für die überaus hilfreichen sprachlichen Anmerkungen zu den Manuskripten und für die Korrekturen. Meinen Kolleginnen Katharina Hettinger, Iris Schwarz und Dr. Daniela Niesta Kayser möchte ich dafür danken, dass trotz Hektik so manch zwischenmenschlicher Gedanke und so manch kulinarischer Leckerbissen geteilt werden konnte – wenn auch immer zwischen Tür und Angel und in Eile.

Danken möchte ich auch meinen Eltern Siegfried und Isolde Kücholl und zwar dafür, dass sie das Fundament für meine Entwicklung geschaffen haben. Die Wertvorstellungen, die in Vogelsang vermittelt wurden, werden für mich immer bedeutend sein – dass man anderen Menschen zugewandt ist und sie in einem offenen Haus willkommen heißt, dass man seine Pläne umsetzt und dass man Dinge achtet und nichts verschwendet. Meinen Brüdern Axel und Christoph Kücholl danke ich für lustige Anekdoten zwischendurch, die gut für Zerstreuung sorgten. Auch bedanke ich mich für kritische Worte zur Wissenschaft Psychologie. Diese haben mich erst recht darin bestärkt, den Wert dieser Wissenschaft und in dem Beruf zu sehen. Stellvertretend für meine große Familie danke ich besonders zwei Frauen, die für meine berufliche und persönliche Entwicklung bedeutend waren. Zum einen danke ich Steffi Liedtke, und zwar für das Schwärmen über die Lehrerin Wolf und Schultz von Thun, was mich dazu bewegt hat, mich für Psychologie im Abitur zu entscheiden. Darüber hinaus danke ich Steffi für so viel persönlich Wichtiges, das seitdem wir uns kennen, geteilt werden kann. Zum anderen danke ich Mandy Kücholl, die durch ihren beruflichen Weg eine deutliche Wirkkraft auf mich

hat. Es sind keine Grenzen gesetzt, wenn man an sich glaubt, sich für seine Ziele einsetzt und Neues wagt.

Auch was Freundschaften betrifft, bin ich als echter Glückpilz zu bezeichnen. Meiner Freundin Heidje Winklmüller danke ich für die wunderbaren Treffen seit nun mehr knapp 20 Jahren und für so viel Inspiration – kulinarisch, modemäßig, kosmopolitisch – es ist allzeit ein richtig großes Vergnügen! Meiner Freundin Lydia Welitzki danke ich dafür, dass so manch herzerwärmender und so manch niederschmetternder Gedanke geteilt werden kann. Ein Treffen besänftigt alles, weil alles was zählt, Wohlwollen und Zuversicht ist. Meiner Freundin Annette Lorz möchte ich dafür danken, dass sie auch im Falle des größten Chaos einen kühlen Kopf bewahren würde und man sich hundertprozentig auf sie verlassen könnte. Und dafür, dass auch in der größten Hektik Zeit bleibt, um sich schlapp zu lachen. Meiner Freundin Dr. Nadi Towfigh danke ich für ihr hohes Vertrauen in meine Arbeit – sowohl in der Neuköllner Zeit als auch an der Universität Potsdam. Zudem danke ich ihr dafür, dass so viele bewegende Gedanken geteilt werden können – und das mit höchstem Interesse und mit höchster Wahrhaftigkeit. Meiner Freundin Dr. Isabel Trenk-Hinterberger danke ich dafür, dass sie mich zu meiner ersten Veröffentlichung in der *Praxis Schulpsychologie* motiviert hat und für die vielen bedeutsamen Momente und die gemeinsam um die Ecke gebrachten Aperol Spritz. Meiner Freundin Caroline Gast danke ich besonders dafür, dass sie mich bei meinem Weg in die berufliche Selbständigkeit unterstützt hat und dafür, dass innovative und unkonventionelle therapeutische Methoden durchdacht und ausprobiert werden können.

Zudem möchte ich mich bei zwei Institutionen bedanken, ohne die meine Entwicklung in den letzten Jahren nicht so erfolgreich verlaufen wäre. Zum einen danke ich Dr. Andreas Urbich und seinem Team vom *Kommunalen Bildungswerk e.V.* für das überaus große Vertrauen in meine Arbeit und in meine Konzeptideen. Die wohlwollende Zusammenarbeit hat mich immer darin bestärkt, meinen Weg in die Selbständigkeit mit frohem Mut weiterzugehen. Zum anderen danke ich Patricia Thielemann und ihrem Team von *Spirit Yoga Berlin*, und zwar dafür, dass es in dieser rastlosen Stadt einen Ort gibt, an dem die Welt wieder geradegerückt wird. Es ist jedes Mal ein Genuss, dort zu sein.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit widmet sich subjektiven Kompetenzeinschätzungen Lehramtsstudierender in einem zentralen Element des Lehramtsstudiums – den schulischen Praxisphasen. Dabei stehen Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutender Aspekt professioneller Kompetenz sowie deren Bedeutung für das Beraten im schulischen Bereich und für den Umgang mit Beanspruchungsfolgen im Mittelpunkt der Arbeit.

Im ersten Abschnitt werden Ansätze zur Professionsforschung im Lehrberuf sowie das Modell der professionellen Kompetenz dargestellt (Baumert & Kunter, 2011). Zudem werden individuelle Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender wie Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen als bedeutende Determinanten für den Erwerb professioneller Kompetenz betrachtet (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Anschließend werden Lerngelegenheiten und zentrale Zielstellungen spezifiziert, die für schulische Praxisphasen kennzeichnend sind (König & Rothland, 2018). Dabei steht das Praxissemester als bedeutende Phase der Schulpraktischen Studien im Mittelpunkt der Betrachtung. Zudem werden spezifische Herausforderungen gekennzeichnet, die mit schulischen Praxisphasen verbunden sind sowie damit in Zusammenhang stehende Belastungen und Beanspruchungsfolgen (z.B. Keller-Schneider 2016b). Anschließend wird die empirische Befundlage zu negativen Beanspruchungsfolgen in schulischen Praxisphasen dargelegt und es wird auf essentielle Ressourcen im Umgang mit emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit eingegangen (z.B. Rothland & Klusmann, 2016). Zum einen wird die Bedeutsamkeit sozialer Unterstützung durch Mentoring als zentrale umgebungsbezogene Ressource spezifiziert, zum anderen werden Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutende personengebundene Ressource betrachtet. Danach wird auf den hochrelevanten Kompetenzaspekt *Beraten* eingegangen. Dabei werden spezifische Fähigkeiten betrachtet, die essentiell für die schulische Beratungsarbeit sind sowie besondere Merkmale, Formen und Beratungsanlässe. Zudem werden Möglichkeiten zur Erfassung von Beratungskompetenz aufgezeigt sowie damit verbundene Forschungsdesiderate. Abschließend wird der Blick auf die Förderung von Beratungskompetenz im Lehramtsstudium gerichtet. Am Ende des Theoriekapitels werden die Forschungsfragen systematisiert, die sich aus der dargestellten Befundlage ergeben sowie damit in Verbindung stehende Forschungsdesiderate.

Studie 1 widmet sich der Fragestellung inwieweit Selbstwirksamkeitserwartungen und soziale Unterstützung durch Mentoring bedeutend sind für den Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen von Burnout wie emotionaler Erschöpfung und verminderter

Leistungsfähigkeit. Zudem wird untersucht, inwieweit Mentoring den Effekt von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die benannten Burnout-Dimensionen moderiert. In der längsschnittlichen Studie konnte anhand der Daten von 192 Lehramtsstudierenden im Praxissemester gezeigt werden, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters mit geringerer emotionaler Erschöpfung als auch mit höherer Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters einhergehen. Zudem konnte gezeigt werden, dass der Effekt von Selbstwirksamkeitserwartungen auf Leistungsfähigkeit durch Mentoring moderiert wird. Zur Auswertung der Daten wurden multiple Regressionsanalysen berechnet.

Studie 2 widmet sich der Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz, die bereits im Rahmen des Lehramtsstudiums eingesetzt werden kann. In Faktorenanalysen konnte mithilfe der Daten von 200 Lehramtsstudierenden gezeigt werden, dass sich Beratungskompetenz anhand von vier Subskalen beschreiben lässt. Die Skalen wurden als *Personale Ressourcen*, *Kooperation- und Perspektivenübernahme*, *Berater-Skills* sowie *Ressourcen- und Lösungsorientierung* bezeichnet und erwiesen sich hinsichtlich der internen Konsistenz insgesamt als akzeptabel. Für die einzelnen Subskalen ergaben sich zudem schwache bis mittlere Zusammenhänge mit den Validierungsvariablen *Selbstwirksamkeit in Beratungen*, der *Beratungsmotivation* sowie *Pädagogische Vorerfahrungen*.

Studie 3 ging der Frage nach, inwieweit zentrale individuelle Eingangsvoraussetzungen von Lehramtsstudierenden wie Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen bedeutend sind für Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen. Ebenfalls basierend auf Fragebogendaten von 200 Praxissemesterstudierenden konnte anhand multipler Regressionsanalysen gezeigt werden, dass hohe Offenheit für neue Erfahrungen und geringer Neurotizismus mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen. Zudem stehen pädagogische Vorerfahrungen in positivem und signifikantem Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Studie widmet sich abschließend insbesondere der Förderung von Beratungskompetenz im Lehramtsstudium.

In Studie 4 wird ein Seminarbaustein präsentiert, mithilfe dessen Beratungskompetenz im Lehramtsstudium gefördert werden kann. Mit dem Konzept können sämtliche Aspekte professioneller Kompetenz im Bereich Beraten sowohl theoretisch vermittelt als auch praktisch erprobt werden. Die Rückmeldungen von Lehramtsstudierenden, die den Seminarbaustein erprobt haben, geben erste Hinweise darauf, dass Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen gefördert werden können.

Die vorliegende Arbeit wird durch die Gesamtdiskussion der Ergebnisse beendet und es werden Grenzen der Arbeit, Anschlussfragen und pädagogischen Implikationen besprochen.

Inhalt

Einleitung und theoretischer Rahmen

1.1	Professionelle Kompetenz im Lehrberuf.....	1
1.2	Herausforderungen im Professionalisierungsprozess und deren Folgen.....	17
1.3	Umgebungsbezogene und personenbezogene Ressourcen im Lehrberuf.....	25
1.4	Schulische Beratungen als zentraler Aspekt professioneller Kompetenz	40
1.5	Ableitung der Forschungsfragen	48
1.6	Literatur	50

Studie 1: Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester

2.1	Einleitung.....	71
2.2	Hypothesen	77
2.3	Methode	79
2.4	Ergebnisse.....	81
2.5	Diskussion	86
2.6	Literatur	93
2.7	Anhang.....	98

Studie 2: Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium

3.1	Einleitung.....	101
3.2	Theoretischer Hintergrund.....	101
3.3	Erfassung von Beratungskompetenz	102
3.4	Ableitung des Untersuchungsgegenstandes.....	103
3.5	Methode	104
3.6	Ergebnisse.....	106
3.7	Diskussion	109
3.8	Literatur	112

Studie 3: Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen

4.1.	Einleitung.....	116
4.2	Theoretischer Hintergrund.....	117
4.3.	Ableitung des Untersuchungsgegenstandes und Hypothesen	122
4.4	Methode	123
4.5	Ergebnisse.....	125
4.6.	Diskussion	127
4.7.	Literatur	132

Studie 4: Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden

5.1	Einleitung.....	138
5.2	Theoretischer Hintergrund.....	138
5.3	Entwicklung eines Seminarbausteins zur Förderung von Beratungskompetenz.....	146
5.4.	Anwendung des Kompetenzaspekts des aktiven Zuhörens.....	154
5.5	Rückmeldungen der Lehramtsstudierenden zum Seminarbaustein.....	156
5.6	Fazit	157
5.7	Literatur	159

Gesamtdiskussion

6.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	163
6.2	Grenzen der Arbeit	173
6.3	Anschlussfragen und pädagogische Implikationen der Arbeit	175
6.4	Stärken der Arbeit und Fazit.....	181
6.5	Literatur	183

Einleitung und theoretischer Rahmen

1.1 Professionelle Kompetenz im Lehrberuf

Diskussionen zu Fähigkeiten von Lehrkräften werden nicht erst seit dem vergleichsweise schlechten Abschneiden der Bundesrepublik Deutschland in Schulvergleichsstudien wie PISA oder TIMMS geführt, sondern kennzeichnen den bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Diskurs schon seitdem die Berufsvorbereitung von Lehrkräften staatlich organisiert und institutionalisiert wurde (Terhart, 2018). Besonders fokussiert wird dabei, in welcher Art und Weise angehenden Lehrkräften professionsspezifisches Wissen vermittelt werden kann und inwieweit sich eine optimale Vorbereitung auf den beruflichen Alltag in der Schule realisieren lässt. Terhart (2018) spricht in diesem Zusammenhang von der Lehrerbildung als „Dauerbaustelle“, die permanent in der Kritik steht und durch vielfältige Reformdebatten und Veränderungsprozesse gekennzeichnet ist (vgl. Terhart, 2018, S. 15).

Der berufliche Alltag von Lehrkräften ist durch höchst vielfältige Kontaktsituationen mit unterschiedlichen Personengruppen charakterisiert, die durch komplexe interaktive Dynamiken gekennzeichnet sein können (Helsper, 2016). Von Lehrkräften wird erwartet, dass sie sich in diesen Interaktionssituationen umfassend professionell und hochkompetent verhalten, wobei die Erwartungen der unterschiedlichen Beteiligten stark divergieren können (Terhart, 2019). Zudem wandeln sich Erwartungen an Lehrkräfte, insbesondere aufgrund bildungspolitische Reformprozesse und gesamtgesellschaftlicher Veränderungen (Hertzsch & Dörflinger, 2018). Kennzeichen des gegenwärtigen Zeitalters wie die fortschreitende Digitalisierung und Technisierung, Globalisierungsprozesse im Bereich der Wirtschaft und Wissenschaft sowie Wanderungsprozesse, die sich aufgrund von Arbeitsmigration und Fluchtbewegungen ereignen, spiegeln sich im schulischen Kontext wider. Lehrkräften wird eine starke Verantwortung zugeschrieben, Kinder und Jugendliche optimal in ihrer Lernentwicklung zu unterstützen, so dass sie den Anforderungen des Zeitalters sicher und selbstbewusst begegnen können (Sauer, 2019).

Umfassend diskutiert wird dabei, was konkret professionelles Verhalten von Lehrkräften bedeutet, mit welchen Einflussfaktoren es im Zusammenhang steht und wie es gefördert werden kann. Reformdebatten sind aus Sicht von Terhart (2018) nicht abzuschließen und als „Normalität anzunehmen“ (vgl. Terhart, 2018, S.25). Gegenwärtig wird diskutiert, inwieweit die unterschiedlichen Interessen der an der Debatte beteiligten Akteurinnen und Akteure die Konsensfindung erschweren (vgl. Schubarth, 2017). Diskutiert wird zudem, inwieweit gemeinsam an einem innovativen Leitbild zur Professionalisierung gearbeitet werden kann, das fachlich begründet ist.

1.1.1 Ansätze in der Professionsforschung zum Lehrberuf

Der schulische Berufsalltag ist durch ein vielfältiges Aufgabenspektrum charakterisiert, das höchst unterschiedliche Fähigkeiten erforderlich macht (Artelt & Kunter, 2019). In der empirischen Bildungsforschung wird in verschiedenen Ansätzen diskutiert, welche Faktoren ausschlaggebend dafür sind, dass Lehrkräfte entsprechende Fähigkeiten entwickeln und in den Anforderungssituationen professionell handeln. Beispielsweise werden in strukturtheoretischen Ansätzen spezifische Rahmenbedingungen des Lehrberufs spezifiziert sowie Besonderheiten des sozialen Gefüges des Kontexts Schule und damit in Verbindung stehende Rollenerwartungen (z.B. Helsper, 2014). Dabei werden aus theoriebezogener-kategorialer Perspektive die beruflichen Anforderungssituationen über die Betrachtung von Spannungsverhältnissen fokussiert, indem das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie oder das Verhältnis von Nähe und Distanz betrachtet werden. Die Notwendigkeit, sich der Komplexität von schulischen Interaktionssituationen bewusst zu sein, wird in diesen Ansätzen als entscheidend für professionelles Handeln herausgestellt (Rothland, Cramer & Terhart, 2018). In Persönlichkeitsansätzen hingegen werden individuell unterschiedliche Eigenschaften und Merkmale von Lehrkräften betrachtet und es wird beschrieben, inwieweit diese Merkmale dazu befähigen, die entsprechenden Anforderungssituationen zu bewältigen (z.B. Mayr, 2014). Dabei werden in den Persönlichkeitsansätzen zum einen Tugenden beschrieben, die mit einer besonderen Eignung für den Lehrberuf in Beziehung stehen, zum anderen werden Aspekte des Selbst fokussiert, die es Lehrkräften ermöglichen, sich als wahrhafte Persönlichkeit zu zeigen (z.B. Rogers, 2018).

Die empirische Bildungsforschung wurde in den vergangenen Jahrzehnten jedoch insbesondere von kompetenzorientierten Ansätzen beeinflusst. Innerhalb dieser Ansätze wird der Fokus in erster Linie auf erlern- und veränderbare Fähigkeiten gerichtet, die im Zuge des Lehramtsstudiums und später im beruflichen Alltag aus- und fortgebildet werden können (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Herausfordernd ist dabei, dass Begriffe wie *Professionalität*, *Lehrer-Expertise* und der Begriff *Kompetenz* häufig inflationär verwendet und zuweilen unscharf definiert werden (z.B. Hartig, 2008). Gerade die Schärfung der Begrifflichkeiten ist jedoch grundlegend, um professionsrelevante Fähigkeiten spezifizieren zu können und anschließend systematisch deren Förderung anzugehen. In der nationalen empirischen Bildungsforschung konnte sich diesbezüglich die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001b) durchsetzen. Weinert (2001a) beschrieb *Kompetenz* zunächst als die persönlichen Voraussetzungen, spezifische Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu

können (Weinert, 2001a). Darüber hinaus formulierte Weinert (2001b) den Begriff der *professionellen Handlungskompetenz*, der die Bewältigung spezifischer beruflicher Anforderungssituationen fokussiert. Der Begriff *Kompetenz*, der in seiner engen Bedeutung ausschließlich kognitive Aspekte umfasst, wurde erweitert in dem Sinne, dass im Besonderen die Anwendung von Wissen in konkreten Anforderungssituationen für professionelles Handeln bedeutend ist. Im Sinne dieser erweiterten Betrachtungsweise zeigt sich professionelle Handlungskompetenz im *Wissen* und im *Können* von Lehrkräften. Dabei werden zusätzlich zu kognitiven Voraussetzungen motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale integriert, die wiederum als entscheidende Voraussetzungen für professionelles Handeln angesehen werden (Weinert, 2001b). Professionelle Handlungskompetenz wird sichtbar in bestimmten berufsrelevanten Teilbereichen und ist demzufolge situations- und kontextabhängig (Hartig, 2008). Sie ist subjektgebunden, wobei sie sich in Anforderungssituationen zeigen kann, sich jedoch nicht zwingend zeigen muss (Terhart, 2007). Professionelle Handlungskompetenz wird als veränderbar und als vermittelbar angesehen.

Zentral in der bildungswissenschaftlichen Forschung zur Professionalität von Lehrkräften ist die Orientierung an Standards. Für die Bundesrepublik Deutschland waren dabei die Arbeiten von Oser (1997) sowie Oelkers und Oser (2000) wegweisend. Oser (1997) formulierte 88 Standards, die zu insgesamt 12 Standardgruppen zusammengefasst wurden. Darauf aufbauend formulierte Terhart (2002) Standards, die in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen erreicht werden sollten. In den Arbeiten wurde fokussiert, welche Aspekte professionelles Handeln von Lehrkräften umfassen und es wurde ein Maßstab entwickelt, mithilfe dessen individuelle Kompetenzen von Lehrkräften erfasst und beurteilt werden können. Durch die verbindliche Einführung von Standards für die Lehrerbildung durch die Kultusministerkonferenz (KMK, 2019) wird das Ziel verfolgt, wesentliche Anliegen an die Lehrerbildung zu formulieren, diese zu standardisieren und sie zu evaluieren (Terhart, 2018). Mithilfe von entsprechenden Kompetenzmodellen ist es möglich, die in den Standards formulierten Kompetenzen zu modellieren (Rothland et al., 2018).

1.1.2 Das Modell der professionellen Kompetenz

Kompetenzmodelle können entscheidend dazu beitragen, zentrale Aspekte zu berufsrelevantem Wissen und Können von Lehrkräften zu systematisieren und sie können darüber hinaus Annahmen zur Entwicklung bedeutender Fähigkeiten enthalten (Artelt & Kunter, 2019). Auf nationaler Ebene hat sich insbesondere das Modell der professionellen Kompetenz nach Baumert und Kunter (2006) etabliert. Im Zuge des Forschungsprogramms

COACTIV, in dem Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern betrachtet wurden, wurde ein hierarchisches Strukturmodell entwickelt, das zentrale Aspekte professioneller Kompetenz umfasst (Baumert & Kunter, 2011). Das Modell, das den gegenwärtigen Diskurs in der empirischen Forschung zur Lehrerprofessionalität dominiert, wurde von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) sowie Voss et al. (2015) erweitert und spezifiziert. Im Modell zur professionellen Kompetenz wird unterschieden in 1. *Professionswissen*, 2. *Werthaltungen und Überzeugungen*, 3. *Motivationale Orientierungen* und 4. *Selbstregulation*.

Das *Professionswissen* von Lehrkräften ist als zentraler Kompetenzaspekt anzusehen und kann als konzeptueller Hintergrund betrachtet werden, vor dem professionelles Handeln in unterschiedlichen Anforderungssituationen eingeordnet werden kann (Artelt & Kunter, 2019). Grundlegend für die Entwicklung dieses Kompetenzaspekts waren die Ausführungen von Shulman (1986), der in seinen Arbeiten mithilfe strukturbildender Wissensdimensionen einen professionsspezifischen Zugang zur Kerntätigkeit von Lehrkräften – dem Unterrichten – ermöglichte. Für erfolgreiches Unterrichten ist demnach eine umfangreiche domänenspezifische Wissensbasis erforderlich, die zudem vernetzt ist. Baumert und Kunter (2011) orientieren sich an den Arbeiten von Shulman (1986) und unterscheiden Professionswissen in fachbezogene und fachunabhängige Aspekte. Als fachbezogen werden Kompetenzbereiche wie *Fachwissen* deklariert, z.B. das tiefe Verständnis der Schulmathematik. Zum anderen gilt *Fachdidaktisches Wissen*, d.h. die Lehre von der Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte, als fachbezogenes Wissen. Dieser Kompetenzbereich beinhaltet beispielsweise Erklärungswissen oder das Wissen dazu, wie Schülerinnen und Schüler mathematisch denken. Darüber hinaus postulieren Baumert und Kunter (2011) fachunabhängige Aspekte wie *Pädagogisch-psychologisches Wissen*, das in erster Linie das Wissen um Prinzipien erfolgreicher Lehr-Lern-Prozesse umfasst. Zusätzlich zu den drei benannten Kompetenzbereichen, die sich auch in der internationalen Forschung zum Professionswissen von Lehrkräften etabliert haben, ergänzen Baumert und Kunter (2011) die Kompetenzbereiche *Organisationswissen* und *Beratungswissen*. *Organisationswissen* bezieht sich auf die Funktionslogik und die Funktionsfähigkeit der einzelnen Einrichtungen im Bildungssystem. *Beratungswissen*, das in einer Vielzahl unterschiedlicher Interaktionssituationen erforderlich ist, wird als weitgehend fachunabhängiges Wissen angesehen. Es umfasst zum einen inhaltliche Fachkenntnisse zu relevanten Themen wie z.B. der Möglichkeit eines Schulformwechsels. Darüber hinaus umfasst es Wissen zur Diagnostik, beispielsweise zur Erfassung des Lern- und Leistungsstandes sowie Wissen um förderliche

Interventionsmaßnahmen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern. Beratungswissen umfasst zusätzlich Wissen um geeignete Gesprächsführungsstrategien und Wissen um förderliche Rahmenbedingungen für Beratungen, zum Beispiel den notwendigen zeitlichen Rahmen betreffend. Letztendlich umfasst Beratungswissen auch das Wissen um Möglichkeiten zur Kooperation mit außerschulischen Institutionen sowie Wissen um Möglichkeiten zur Evaluation von Beratungen (Hertel, 2009). Das Erleben und Verhalten der Beteiligten wird in Beratungsgesprächen meist aus unterschiedlichen Perspektiven heraus thematisiert. In der Regel betrifft das Erleben und Verhalten dabei nicht ein einzelnes Unterrichtsfach, sondern es sind das Wissen und die Erfahrungen der unterschiedlichen Beteiligten erforderlich, um zielführend beraten zu können (Baumert & Kunter, 2011).

Neben dem Professionswissen, das den Schwerpunkt im Modell der professionellen Kompetenz bildet, benennen Baumert und Kunter (2011) als zweiten Aspekt *Werthaltungen und Überzeugungen*. Dieser Bereich ist vom Bereich des Professionswissen abzugrenzen, da Überzeugungen im Vergleich zu Professionswissen einen unterschiedlichen Wahrheitsgehalt beanspruchen. Überzeugungen sind subjektiv und im Vergleich zu Professionswissen im Fachdiskurs nicht empirisch bestätigt. Sie umfassen Annahmen zu subjektiven Lerntheorien oder über das Lehren, wobei diese explizit oder implizit, d.h. der Lehrkraft bewusst oder nicht bewusst, sein können. Innerhalb des Kompetenzaspekts der *Werthaltungen und Überzeugungen* unterscheiden Baumert und Kunter (2011) in Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien und Zielsysteme.

Als dritter wesentlicher Aspekt professioneller Kompetenz werden *Motivationale Orientierungen* benannt. Für diesen Bereich relevant sind selbstbezogene Kognitionen von Lehrkräften, z.B. Kontroll- und Selbstwirksamkeitserwartungen sowie intrinsische motivationale Orientierungen wie Enthusiasmus bei der Arbeit. Damit sich Professionswissen in kompetenten Handlungen zeigen kann, bedarf es einer Veranlassung zum Handeln (Artelt & Kunter, 2019). *Motivationale Orientierungen* stehen in Zusammenhang mit der psychischen Dynamik des Handelns und sind verantwortlich für das Bestehen der Handlungsintention sowie für die Regulation professioneller Handlungen. Baumert und Kunter (2011) stellen heraus, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus von Lehrkräften bedeutende Komponenten sind, die die psychische Regulationsfähigkeit im schulischen Kontext entscheidend prägen.

Der vierte Aspekt professioneller Kompetenz wird von Baumert und Kunter (2011) als *Selbstregulation* bezeichnet. Dieser Bereich umfasst den verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen, der sowohl bedeutend für das subjektive Erleben von Belastungen und Beanspruchungen ist als auch für erfolgreiches und qualitätsvolles Unterrichten (Maslach,

Schaufeli & Leiter, 2001). Fähigkeiten im Bereich professioneller *Selbstregulation* gelten als hoch, wenn bei Lehrkräften ein förderliches berufliches Engagement erkennbar ist, es ihnen gleichzeitig gelingt, sich von negativen Beanspruchungsfolgen zu distanzieren und schonend mit Ressourcen umzugehen.

Zusammenfassend ist herauszustellen, dass das vielfältige und komplexe Aufgabenspektrum von Lehrkräften einen mehrdimensionalen Ansatz notwendig macht, der professionelle Kompetenz als multidimensionales Konstrukt auffasst (Artelt & Kunter, 2019). Zur erfolgreichen Bewältigung berufliche Anforderungssituationen sind sowohl kognitive als auch motivational-selbstregulative Merkmale von Lehrkräften zu betrachten sowie in welcher Art und Weise diese Merkmale zusammenwirken. Professionelle Kompetenz bedeutet dabei sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft zu handeln (Weinert, 2001a).

1.1.3 Entwicklung professioneller Kompetenz im Lehrberuf

Im Forschungsprogramm *COACTIV* wird professionelle Kompetenz als ein „Bündel unterschiedlicher berufsbezogener Voraussetzungen“ beschrieben (Kunter et al., 2011, S. 55). Dabei wird betont, dass sich bei Lehrkräften interindividuelle Unterschiede in den unterschiedlichen Kompetenzaspekten zeigen - sowohl bezüglich der verschiedenen Wissensfacetten, als auch bezüglich der Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationaler und selbstregulativer Kompetenzaspekte. Die beschriebenen berufsbezogenen Merkmale werden als bedeutende Voraussetzungen für professionelles Handeln in der beruflichen Praxis angesehen. In Anlehnung an Weinert (2001a) wird angenommen, dass sich Lehrkräfte hinsichtlich der Kompetenzaspekte entwickeln und Fähigkeiten erlern- und veränderbar sind (Baumert & Kunter, 2011). Hinsichtlich der Kompetenzentwicklung spezifizieren Kunter et al. (2011) zentrale Einflussfaktoren und erweitern das Modell der professionellen Kompetenz um bedeutende Determinanten und Konsequenzen. Als wesentlich für die Entwicklung professioneller Kompetenz werden persönliche Eingangsvoraussetzungen wie kognitive Fähigkeiten, die Motivation und die Persönlichkeit der Lehrkräfte beschrieben. Eingangsvoraussetzungen dieser Art werden als berufsunspezifisch angesehen, können jedoch wesentlich für den Erwerb professioneller Kompetenz in den unterschiedlichen Phasen des Lehramtsstudiums sein als auch im späteren beruflichen Alltag. Wesentlich dafür, dass Entwicklungsprozesse stattfinden können, sind institutionelle Lerngelegenheiten und Lernangebote (Rothland et al., 2018). Diese gelten als bedeutende Voraussetzung für Veränderungsprozesse, die sich sowohl in den ersten beiden Phasen – d.h. im universitären Studium und im Vorbereitungsdienst – als auch später in Fort- und Weiterbildungen ereignen

können. Es wird davon ausgegangen, dass die persönlichen Eingangsvoraussetzungen eine moderierende Funktion hinsichtlich der Entwicklung professioneller Kompetenz einnehmen (Klusmann, 2011). Zentrale Annahme ist, dass kognitive und psychosoziale Eingangsvoraussetzungen unterschiedlicher Art beeinflussen, inwieweit Lehramtsstudierende und Lehrkräfte Lerngelegenheiten nutzen und inwieweit sie sich mit den entsprechenden Lerninhalten beschäftigen. Zu unterscheiden ist dabei zwischen formalen und informellen Lerngelegenheiten. Formale Lerngelegenheiten ergeben sich insbesondere im universitären Studium und im Vorbereitungsdienst. Dabei ist davon auszugehen, dass insbesondere diese Phasen bedeutend für die Entwicklung des Professionswissens und für Überzeugungen über das Lehren und Lernen der angehenden Lehrkräfte sind (Kunter et al., 2011). Darüber hinaus gilt das Lernen in der beruflichen Schulpraxis als hochbedeutend, um professionelle Kompetenz zu entwickeln. Im beruflichen Alltag der Lehrkräfte ergeben sich dabei in erster Linie informelle Lerngelegenheiten, in denen sich vorwiegend implizite Lernprozesse ereignen. Anzunehmen ist, dass das Handeln im beruflichen Alltag besonders für motivationale und selbstregulative Kompetenzaspekte bedeutend ist. Personale Eingangsvoraussetzungen stehen dabei im Zusammenhang sowohl mit der Auswahl und dem Ergreifen von Lerngelegenheiten als auch damit, inwieweit die Lerninhalte umfassend erfasst, verarbeitet und behalten werden (Rothland et al., 2018).

1.1.4 Erwerb professioneller Kompetenz in schulischen Praxisphasen

Die unterschiedlichen Phasen des Lehramtsstudiums und die höchst vielfältigen Anforderungssituationen beruflicher Schulpraxis eröffnen angehenden Lehrkräften eine Vielzahl von unterschiedlichen Lerngelegenheiten. Insbesondere schulische Praxisphasen sind für Lehramtsstudierende als hochbedeutend einzuschätzen, da sie vielfältige Gelegenheiten zum Erwerb professioneller Kompetenz ermöglichen können (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Die Bedeutsamkeit schulischer Praxisphasen hinsichtlich der Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Können wird umfassend sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene diskutiert (z.B. Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). In der Bundesrepublik Deutschland wird besonders seit der Bologna-Reform die Bedeutung von praxisbezogenen Lerngelegenheiten im Verhältnis zu theoretisch erworbenem Professionswissen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (z.B. Gröschner, Müller, Bauer, Seidel, Prenzel, Kauper & Möller, 2015). Aus normativer Perspektive gesehen, sollen schulische Praxisphasen Lehramtsstudierenden ermöglichen, theoretisches Professionswissen, das in universitären Lehrveranstaltungen erworben wurde, mit erfahrungsbasiertem Wissen der

beruflichen Schulpraxis zu verbinden (Korthagen, 2010). Als wesentliches Ziel gilt dabei, professionsbezogene Theorien und Konzepte an der schulischen Wirklichkeit zu überprüfen (Hascher, 2006). Lehramtsstudierenden soll dabei ermöglicht werden, die Kontextbedingungen der alltäglichen beruflichen Schulpraxis nachzuvollziehen und die Bedeutung des eigenen Handelns zu reflektieren (Universität Potsdam, 1992). Schulische Praxisphasen können „berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und -reflektierende Funktionen“ haben (Universität Potsdam, 1992, S. 27). Darüber hinaus soll Lehramtsstudierenden ermöglicht werden, sich umfassend im Berufsfeld zu orientieren und die Entscheidung für das Lehramtsstudium und für die berufliche Perspektive zu überprüfen (König & Rothland, 2018). Schulische Praxisphasen sollen ebenfalls dazu dienen, professionelle Kompetenz im Bereich des Lehrens zu entwickeln, d.h. Unterrichtsstunden auf der Grundlage fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungs- sowie bildungswissenschaftlicher Wissenskomponenten zu entwickeln, durchzuführen und reflektierend nachzuvollziehen. Auch sollen schulische Praxisphasen ermöglichen, verschiedene Formen der Lern- und Leistungsdiagnostik kennenzulernen und Sicherheit im Beurteilen des Erlebens und Verhaltens der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen (Albustin, 2012).

Innerhalb der unterschiedlichen schulischen Praxisphasen, die in das Lehramtsstudium integriert sind, kann das Praxissemester als zentral bezeichnet werden. Es wurde im Rahmen vielfältiger Veränderungsprozesse der Lehrerbildung in den 2010er Jahren in verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland eingeführt, um Lehramtsstudierenden umfassendere schulpraktische Lerngelegenheiten zu ermöglichen (König & Rothland, 2018). An die Einführung des Praxissemesters waren dabei hohe Erwartungen geknüpft, wenngleich mit dem Praxissemester teilweise die Hoffnung verbunden wurde, eine Art „Königsweg neuer Lehrerbildungsmodelle“ betreten zu haben (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Kleinfeld & Krohn, 2012, S. 202). Neben Lerngelegenheiten in kürzeren schulischen Praxisphasen soll am Ende des Masterstudiums ermöglicht werden, dass Lehramtsstudierende Schul- und Unterrichtserfahrungen unter Rückbezug auf theoretisches Wissen analysierend betrachten und dass sie darauf aufbauend eigenen Unterricht konzipieren und erproben (z.B. MSW, 2016). Insbesondere wird mit dem Praxissemester verbunden, Lehramtsstudierenden nicht ausschließlich Schul- und Unterrichtserfahrungen zu ermöglichen, sondern die praktischen Erfahrungen an das wissenschaftliche Lehramtsstudium anzubinden und Erfahrungen analysierend zu reflektieren (König & Rothland, 2018). Lehramtsstudierende sollen die berufliche Schulpraxis unter Rückbezug auf die Theorie erkunden und Fragestellungen an Theorien entwickeln, die sich aus der Schul- und Unterrichtspraxis ergeben.

Ebenfalls soll das Praxissemester Lerngelegenheiten eröffnen, diagnostische Verfahren zur Beurteilung des Lernstandes sowie zu individuellen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler kennenzulernen, anzuwenden und hinsichtlich ihrer Praktikabilität zu bewerten. Mit dem Praxissemester ist außerdem das Ziel verbunden, Lehramtsstudierenden bewusst zu machen, dass Schulen einen Erziehungsauftrag haben und dass es bedeutend ist, sich der Umsetzung von damit verbundenen Standards zu widmen. Es wird ebenfalls darauf abgezielt, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihres Selbstkonzepts entwickeln, so dass sie in ihrer beruflichen Professionalität gestärkt werden (MSW, 2016).

Über die normative Perspektive zur Bedeutung schulischer Praxisphasen hinausgehend, lassen sich erste empirische Befunde zum Kompetenzerwerb durch schulpraktische Lerngelegenheiten zusammenfassen (Lawson et al., 2015; König & Rothland, 2018). In den Erhebungen wurden zum einen Rahmenbedingungen betrachtet, die die schulischen Praxisphasen kennzeichnen, zum anderen wurde auf interindividuelle Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden fokussiert. Hinsichtlich des Praxissemesters konnte gezeigt werden, dass der systematischen Betreuung an Schulen – konkret der Betreuung durch erfahrene Lehrkräfte – eine entscheidende Rolle hinsichtlich des Nutzens von lernprozessorientierten Tätigkeiten zukommt (König, Darge, Kramer, Ligtoet, Lünemann, Podlecki & Strauß, 2018). Nehmen Praxissemesterstudierende Unterstützung in Form von hilfreichen Informationen und Unterrichtsmaterialien wahr, profitieren sie hinsichtlich der Planung und Durchführung des Unterrichts und hinsichtlich der reflexiven Analyse der Unterrichtssituation. Vergleichbare Befunde zeigen sich bei Gröschner, Schmitt und Seidel (2013). Wird die Betreuung als unterstützend wahrgenommen, widmen sich Lehramtsstudierende den Lerngelegenheiten eher, als dass dies bei einer weniger förderlichen Betreuung der Fall ist. Darüber hinaus ist es relevant, inwieweit die schulischen Rahmenbedingungen begünstigen, dass Lehramtsstudierende positive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen können (König et al., 2018). Wird dies ermöglicht, kann sich der Planung und Durchführung pädagogischer Handlungssituationen umfassender gewidmet werden. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass Praxissemesterstudierende im Bereich des bildungswissenschaftlichen Wissens profitierten (Seifert, Schaper & König, 2018). Vor allem hinsichtlich des pädagogischen Wissens zum Unterrichten und Erziehen konnten Verbesserungen erzielt werden. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass sich Praxissemesterstudierende am Ende des Praxissemesters als kompetenter im Unterrichten wahrnahmen (Festner, Schaper & Gröschner, 2018). Seifert et al. (2018) konnten dies auch für die Kompetenzbereiche Erziehen, Beurteilen und Innovieren feststellen. Praxissemesterstudierende profitieren von schulpraktischen Lerngelegenheiten

auch in Bezug auf motivationale und selbstregulative Merkmale professioneller Kompetenz. Seifert und Schaper (2018) konnten zeigen, dass sich Praxissemesterstudierende am Ende des Praxissemesters als selbstwirksamer wahrnahmen. Rothland und Straub (2018) konnten zeigen, dass Praxissemesterstudierende im Bereich berufsbezogener Selbstkonzepte, beispielsweise im Bereich Unterrichten, Erziehen und Innovieren, profitieren konnten.

Resümierend ist festzustellen, dass schulische Praxisphasen Lehramtsstudierenden bedeutende Lerngelegenheiten zum Erwerb professioneller Kompetenz bieten können. Erste Befunde können wichtige Hinweise auf den Erwerb spezifischer Kompetenzaspekte liefern, zum Beispiel im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens oder im Bereich motivational-affektiver Kompetenzaspekte wie Selbstwirksamkeitserwartungen. Für bedeutende weitere Kompetenzaspekte – zum Beispiel professionsspezifische Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen – ist die Forschungslage für schulische Praxisphasen wie dem Praxissemester gegenwärtig als nicht umfassend einzuschätzen.

1.1.5 Erfassung professioneller Kompetenz im Lehrberuf

In der empirischen Forschung zum Lehrberuf, besonders in der Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, haben sich im letzten Jahrzehnt verschiedene Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen etabliert (Rothland et al., 2018; Cramer, 2010). Entwickelt wurden objektivierende Verfahren, z.B. zur Erfassung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen im Bereich der Mathematik (Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011). Dabei wurde in erster Linie auf Verfahren fokussiert, die bereits bei angehenden Lehrkräften eingesetzt werden können, z.B. zur Erfassung pädagogisch-psychologischen Wissens oder zur Erfassung der professionellen Unterrichtswahrnehmung in schulischen Praxisphasen (z.B. Voss, Kunter & Baumert, 2011; Blomberg, Stürmer & Seidel, 2011). Testverfahren, die Fachwissen oder pädagogisch-psychologisches Wissen erfassen, sind hinsichtlich der Konzeption und Entwicklung häufig hochaufwändig und erfassen in der Regel einen spezifischen Wissensbereich (Cramer, 2010). Neben objektivierenden Verfahren, die Facetten des Professionswissens testbasiert erheben, wurden Verfahren entwickelt, die subjektive Kompetenzeinschätzungen erfassen (Gröschner, Schmidt & Seidel, 2013). Besonders im Rahmen des Lehramtsstudiums werden Verfahren dieser Art oftmals aus ökonomischen Gründen eingesetzt. Die Verfahren orientieren sich vorwiegend an den subjektiven Überzeugungen der Lehramtsstudierenden und stellen in der Forschung zur Wirksamkeit von schulischen Praxisphasen die häufigste Form der Befragung von Lehramtsstudierenden dar (Hascher, 2006). Verfahren, die subjektive

Kompetenzeinschätzungen erheben, sind als wertvoll dahingehend einzuschätzen, dass sie die individuellen Sichtweisen der Befragten sowie deren selbst eingeschätzte Lernerträge erfassen. Cramer (2010) plädiert dafür, selbsteingeschätzte Kompetenzen jedoch nicht als Anzeichen „realer Kompetenz“ zu interpretieren, sondern sie als Einstellungen, Erwartungen und Werthaltungen der Lehramtsstudierenden aufzufassen (Cramer, 2010, S. 94). Kompetenzeinschätzungen können Aufschluss über studien- und berufsspezifische Orientierungen geben. Sie können jedoch eine umfassende Diagnostik der tatsächlichen Kompetenz nicht ersetzen, sondern höchstens ergänzen (Kunter & Klusmann, 2010). Verfahren, die ermöglichen spezifische Wissensfacetten und Konstrukte multi-methodal zu erfassen, können eine objektivere Kompetenzdiagnostik ermöglichen (Bruder, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014). Zudem ist es bedeutend, Verfahren zu entwickeln, die die Erhebung von Performanz ermöglichen, d.h. zu erheben, inwieweit Facetten des Professionswissen, z.B. im Unterrichtshandeln, sichtbar werden (Rothland et al., 2018). Standardisierte Verfahren, die beobachtbares Verhalten erfassen, können ein Indikator für die tatsächlich zu erfassende Kompetenz – im Sinne von Weinert (2001b) – sein. Herausfordernd kann dabei sein, einen Konsens hinsichtlich dessen zu finden, was als kompetent eingeschätzt wird. Sich darauf zu einigen, was beispielsweise unter „gutem Unterricht“ zu verstehen ist, stellte sich in vergangenen bildungspolitischen und schulpädagogischen Debatten als schwierig heraus (Terhart, 2007).

1.1.6 Individuelle Eingangsvoraussetzungen von Lehrkräften

Als individuelle Eingangsvoraussetzungen werden personengebundenen bzw. personale Merkmale bezeichnet, die Lehrkräfte bereits vor Eintritt in das universitäre Studium erwerben (Cramer, 2016). Sie bilden die Ausgangslage dafür, dass sich Prozessmerkmale wie professionelles Wissen entwickeln können. Rothland (2014b) systematisiert insgesamt drei Bereiche, die personengebundene Merkmale betreffen: Als erstes sind dies *Herkunftsmerkmale*, z.B. der sozioökonomische Status und die Milieuzugehörigkeit der Lehramtsstudierenden sowie inwieweit der Lehrberuf innerfamiliär reproduziert wurde, d.h. ob von einer Berufsvererbung durch das Elternhaus auszugehen ist. Als zweite zentrale Merkmalsgruppe benennt Rothland (2014b) die Persönlichkeit, d.h. es werden allgemeine *Persönlichkeitsmerkmale* spezifiziert und Interessen, die die berufliche Orientierung betreffen. Als dritte Merkmalsgruppe werden *Leistungsmerkmale* benannt, d.h. Merkmale, die die kognitiven Leistungsvoraussetzungen der Lehramtsstudierenden kennzeichnen. Des Weiteren werden Merkmale benannt, die vor allem für den Verlauf des Lehramtsstudiums und für die

berufliche Arbeit bedeutend sind: Dies betrifft zum einen den Merkmalsbereich der *Berufswahlmotivation*, zum anderen werden *pädagogische Vorerfahrungen* als zentraler Merkmalsbereich benannt (Rothland, 2014a). Als personengebundene Merkmale werden außerdem *Selbstwirksamkeitserwartungen* aufgefasst sowie das *Beanspruchungserleben* der Lehramtsstudierenden (Cramer, 2016). Die letztgenannten Merkmalsaspekte kennzeichnet, dass sie einerseits an die Person gebunden sind und bereits vor Eintritt in die Berufsbiografie bestehen. Andererseits können die Merkmalsaspekte jedoch ebenso einem Wandel unterworfen sein, der sich im Zuge des Lehramtsstudiums vollzieht. Selbstwirksamkeitserwartungen und das Beanspruchungserleben werden daher eher als Prozessmerkmale betrachtet (Baumert & Kunter, 2006).

Individuelle Eingangsvoraussetzungen werden als bedeutend dafür angesehen, inwieweit Lerngelegenheiten genutzt werden und inwieweit professionelle Kompetenz erworben werden kann und sich entwickelt.

1.1.6.1 Persönlichkeitsvariablen als bedeutendes Merkmal individueller Eingangsvoraussetzungen

Persönlichkeitsmerkmale werden als zentrales Merkmal im Bereich individueller Eingangsvoraussetzungen angesehen, da sie bedeutend mit dem Erwerb professioneller Kompetenz assoziiert sind (Cramer, 2016). Historisch betrachtet widmete man sich der Beschäftigung mit der sogenannten „Lehrerpersönlichkeit“ bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts. Besonders im Bereich der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurden dahingehend Tugenden formuliert, die einen „berufenen Lehrer“ beschreiben (Mayr, 2016). Leitvorstellungen zur Persönlichkeit von Lehrkräften entwickelten sich auch in der überwiegenden Zahl psychotherapeutischer Schulen, z.B. im Bereich der humanistischen Psychologie, in der betont wurde, als Persönlichkeit in erster Linie wahrhaftig sein zu müssen, um erfolgreich agieren zu können (Rogers, 2018). In der gegenwärtigen Forschung wird „Lehrerpersönlichkeit“ definiert als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrberuf bedeutsam sind“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 183). Die gegenwärtige Forschung zur Persönlichkeit von Lehrkräften ist dabei im Wesentlichen bestimmt durch Persönlichkeitsmodelle, die allgemein in der Persönlichkeitspsychologie dominieren (Neyer & Asendorpf, 2018). Zur Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit werden dabei zentrale Merkmale herangezogen, die als weitgehend stabil gelten und in einem bedeutenden Zusammenhang mit dem Handeln von Menschen stehen. Als am stärksten etabliert gilt dabei das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa

und McCrae (1987). Mithilfe des Modells wird das Ziel verfolgt, die komplexe Persönlichkeit des Menschen mit möglichst wenigen zentralen Merkmalsdimensionen abzubilden. Anhand der lexikalischen Methode wurden im Zuge der Entwicklung des Modells eine Vielzahl von Persönlichkeitsmerkmalen strukturierend geordnet und mithilfe statistischer Verfahren – konkret durch Faktorenanalysen – konnten fünf zentrale Faktoren identifiziert werden (Neyer & Asendorpf, 2018). Eines der Persönlichkeitsmerkmale wird als *Offenheit für neue Erfahrungen* beschrieben. Damit sind im Wesentlichen Interesse und Neugier an der Auseinandersetzung mit herausfordernden Inhalten und Ideen verbunden sowie positive Gefühle gegenüber künstlerischen Innovationen und kreativen Methoden. Weiterhin wird *Gewissenhaftigkeit* benannt. Mit diesem Persönlichkeitsmerkmal sind vor allem Zuverlässigkeit und Beharrlichkeit gemeint, ebenso wie Ausdauer bei der Erfüllung von Aufgaben und Besonnenheit im Umgang mit anderen Menschen. *Extraversion* als weiteres Persönlichkeitsmerkmal beschreibt im Wesentlichen ein herzliches und geselliges Auftreten gegenüber anderen Menschen, das sich durch Frohsinn und Zuversicht auszeichnet. Ebenfalls ist *Extraversion* mit dem Bedürfnis verbunden, etwas erleben zu wollen. Mit dem Persönlichkeitsmerkmal *Verträglichkeit* sind Vertrauensstiftung und Entgegenkommen im Kontakt mit anderen Menschen verbunden, ebenso wie Hilfsbereitschaft und Herzlichkeit. Das Persönlichkeitsmerkmal *Neurotizismus* beschreibt hingegen soziale Verunsicherung und Rückzugsverhalten, ebenso wie Überempfindlichkeit und emotionale Instabilität (Mayr, 2016). McCrae und Costa (1999) formulierten im Zusammenhang mit dem Fünf-Faktoren-Modell grundlegende Annahmen. Sie gehen von menschlichen Wesen als Persönlichkeiten aus, die dazu in der Lage sind, sich selbst und andere Menschen zu verstehen. Weiterhin formulierten die Autoren, dass sie annehmen, Menschen würden sich bedeutend voneinander unterscheiden und sie würden Anteil an ihrer Entwicklung und an der Gestaltung ihrer Umgebung haben. Dabei wird angenommen, dass genetische Einflussfaktoren mit Umgebungsfaktoren interagieren und dass die Entwicklung der Persönlichkeit einer komplexen Dynamik unterliegt.

Das Fünf-Faktoren-Modell konnte in einer Vielzahl von empirischen Erhebungen in unterschiedlichen Kulturen bestätigt werden. Dabei konnte gezeigt werden, dass eine hohe Ausprägung von Gewissenhaftigkeit und eine niedrige Ausprägung von Neurotizismus bedeutend für verschiedene Studienrichtungen und für verschiedene Berufsgruppen sind (z.B. Trapmann, Hell, Hirn & Schuler, 2007). Spezifisch für den Lehrberuf konnte gezeigt werden, dass das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit in einem positiven Zusammenhang steht mit pädagogisch-psychologischen Kompetenzen und mit der Zufriedenheit im schulischen Berufsalltag. Zudem erwies sich Gewissenhaftigkeit als bedeutsam für angehende Lehrkräfte.

Positive Zusammenhänge ergaben sich zum einen zwischen Gewissenhaftigkeit und der Entwicklung von Lernstrategien sowie zwischen Gewissenhaftigkeit und dem Erbringen von erfolgreichen akademischen Leistungen. Dies traf sowohl für Leistungen in universitären Lehrveranstaltungen zu als auch für Leistungen, die im Rahmen lehramtsspezifischer Praktika erbracht wurden (Mayr, 2014). Cramer (2012) konnte darüber hinaus zeigen, dass Gewissenhaftigkeit bei Lehramtsstudierenden positiv assoziiert ist mit dem offensiveren Angehen von Problemsituationen und mit einer stärkeren Wahrnehmung von Erfolgen bei der Bewältigung. Hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus zeigte sich, dass eine geringe Ausprägung positiv assoziiert ist mit der Belastbarkeit von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden. Eine geringe Ausprägung von Neurotizismus begünstigt, dass alltägliche Anforderungssituationen erfolgreicher bewältigt werden können (Cramer & Binder, 2015). Eine hohe Ausprägung von Neurotizismus hingegen steht sozialen Interaktionen entgegen, was sich insbesondere im Lehrberuf als ungünstig erweisen kann. Es konnte sowohl international als auch für die Bundesrepublik Deutschland gezeigt werden, dass eine hohe Ausprägung von Neurotizismus positiv assoziiert ist mit der Wahrnehmung von negativen Beanspruchungsfolgen, insbesondere mit emotionaler Erschöpfung (z.B. Ünalı, Bardakci, Dolas & Arpaci, 2013; Keller-Schneider, 2009; Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Die Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – konkret geringem Neurotizismus – konnte für den Umgang mit herausfordernden Anforderungssituationen und für den Erwerb selbstregulativer Strategien im Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen bestätigt werden. Neben den Persönlichkeitsmerkmalen Gewissenhaftigkeit und geringem Neurotizismus, die sich in der überwiegenden Anzahl der empirischen Erhebungen als relevant für den Lehrberuf erwiesen haben, konnte die Bedeutsamkeit der Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Verträglichkeit und Offenheit für neue Erfahrungen zumindest in einigen Erhebungen aufgezeigt werden (Mayr, 2014). Das Persönlichkeitsmerkmal Extraversion erwies sich als relevant sowohl für die Zufriedenheit im schulischen Berufsalltag von Lehrkräften, als auch für die Zufriedenheit im Lehramtsstudium. Es zeigte sich, dass Extraversion begünstigt, dass Erfolge, z.B. beim Unterrichten, eher wahrgenommen werden und dass Lehrkräfte und Lehramtsstudierende eher mit dem Kollegium kooperieren und durch den Austausch wahrnehmen, an Erfahrungen gewinnen zu können (Mayr, 2016). Offenheit für neue Erfahrungen begünstigt, dass sich Lehramtsstudierende innovativen Lernstrategien im Lehramtsstudium eher widmen (Biermann, Karbach, Spinath & Brünken, 2015). Auch konnte gezeigt werden, dass Offenheit für neue Erfahrungen in einem positiven Zusammenhang mit pädagogisch-psychologischem Wissen steht. Römer, Rothland und König (2017) konnten den

Zusammenhang für Masterstudierende aufzeigen. Zudem ist Offenheit für neue Erfahrungen positiv assoziiert sowohl mit der Zufriedenheit im Lehramtsstudium als auch mit der Zufriedenheit im Lehrberuf. Ebenfalls zeigte sich bei Mayr (2016) ein positiver Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Verträglichkeit und der Zufriedenheit bei der alltäglichen Arbeit.

Persönlichkeitsmerkmale sind sowohl relevant für Aspekte professioneller Kompetenz wie pädagogisch-psychologisches Wissen oder der Fähigkeit zur Selbstregulation, als auch für Aspekte wie Selbstwirksamkeitserwartungen. Schulte (2008) konnte zeigen, dass eine hohe Ausprägung von Extraversion und eine niedrige Ausprägung von Neurotizismus bei angehenden Lehrkräften positiv assoziiert sind mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Bei Djigić, Stojilković und Dosković (2013) zeigten sich hingegen die Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit und Offenheit für neue Erfahrungen als relevant für Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Befundlage hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen ist gegenwärtig als nicht umfassend und heterogen einzuschätzen (Cramer, 2016). Empirische Befunde spezifisch zur Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen für Selbstwirksamkeitserwartungen bei Praxissemesterstudierenden liegen gegenwärtig nicht vor. Insbesondere mangelt es an empirischen Erhebungen, die sich den Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen in spezifischen Professionsbereichen widmen, z.B. dem Bereich schulischer Beratungen.

1.1.6.2 Pädagogische Vorerfahrungen als bedeutendes Merkmal individueller Eingangsvoraussetzungen

Pädagogische Vorerfahrungen sind neben Persönlichkeitsmerkmalen als wesentliches Merkmal individueller Eingangsvoraussetzungen anzusehen (Kunter et al., 2011). Als pädagogische Vorerfahrungen werden Lernerfahrungen in pädagogischen Handlungsfeldern bezeichnet, die angehende Lehrkräfte vor Eintritt in das Lehramtsstudium erworben haben (Römer, Rothland & Straub, 2018a). Als klassisch gelten dabei Vorerfahrungen, die durch das Erteilen von Hausaufgabenhilfe und Nachhilfeunterricht oder durch das Leiten von Kinder- und Jugendgruppen gesammelt werden konnten. Die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen als relevante Variable für den Erwerb professioneller Kompetenz wurde in den vergangenen Jahren divers diskutiert (Rothland, 2015). Lerche, Weiß und Kiel (2013) sprechen von einem „Mythos pädagogische Vorerfahrungen“ und kritisieren, dass sich kaum empirische Befunde finden lassen, die den hohen Stellenwert pädagogischer Vorerfahrungen rechtfertigen würden. Bei

genauerer Betrachtung einzelner Erhebungen zeigt sich jedoch die Bedeutsamkeit für verschiedene professionsspezifische Variablen (Cramer, 2016). Pädagogische Vorerfahrungen gelten als bedeutende Einflussgröße hinsichtlich der Berufswahlentscheidung und ermöglichen Lehramtsstudierenden, ihre persönliche Motivation für den Lehrberuf und tätigkeitsbezogene Überzeugungen zu überprüfen (Cramer, 2012). Es konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende, die über pädagogische Vorerfahrungen verfügen, eine höhere intrinsische Motivation für ihre Studien- und Berufswahl berichten (Mayr, 2009). Darüber hinaus zeigte sich, dass pädagogische Vorerfahrungen begünstigen, dass die intrinsische Motivation auch nach Abschluss des Lehramtsstudiums im beruflichen Alltag erhalten bleibt. Cramer (2012) konnte zeigen, dass Lehramtsstudierende mit pädagogischen Vorerfahrungen eher dazu in der Lage sind, berufsspezifische Herausforderungen von Lehrkräften nachzuvollziehen. Pädagogische Vorerfahrungen können angehenden Lehrkräften die Möglichkeit bieten, Kompetenzeinschätzungen durch praktische Erfahrungen zu bestätigen (Kappler, 2013). Dies begünstigt, dass sich angehende Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Berufswahl sicherer werden und die Entscheidung für das Lehramtsstudium und für den Beruf reflektierter und entschlossener treffen (Cramer, 2012). Zudem konnte gezeigt werden, dass pädagogische Vorerfahrungen begünstigen, dass die Entscheidung für ein Lehramtsstudium nicht als Verlegenheitslösung gewählt wird (König, Rothland, Darge, Lünemann & Tachtsoglou, 2013). Dabei waren vor allem unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen bedeutsam für die Entscheidung zur Studien- und Berufswahl. Kappler (2013) konnte zeigen, dass sich unterrichtserfahrene Lehramtsstudierende als selbstwirksam hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit wahrnehmen und den Lehrberuf als passend für sich einschätzen. Pädagogische Vorerfahrungen sind auch bedeutsam für Aspekte professioneller Kompetenz von angehenden Lehrkräften. Bezüglich des Professionswissens konnten Klusmann et al. (2012) für Lehramtsstudierende im Vorbereitungsdienst zeigen, dass pädagogische Vorerfahrungen in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem Wissen stehen. Bei König und Seifert (2012) konnten vergleichbare Zusammenhänge aufgezeigt werden, wobei sich vor allem das Erteilen von Nachhilfeunterricht als bedeutsam für pädagogisches Unterrichtswissen herausstellte. Zudem stehen pädagogische Vorerfahrungen in einem positiven Zusammenhang mit dem Schutz vor negativen Beanspruchungsfolgen. In der Erhebung von Klusmann et al. (2012) zeigte sich, dass Lehramtsstudierende im Vorbereitungsdienst, die vor dem Studium pädagogische Vorerfahrungen sammeln konnten, im Vergleich weniger emotionale Erschöpfung und eine höhere Zufriedenheit bei der beruflichen Arbeit berichteten.

Empirische Erhebungen, die sich konkret der Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen für Aspekte professioneller Kompetenz von Praxissemesterstudierenden widmen, sind gegenwärtig als wenig umfassend einzuschätzen (Römer et al., 2018a). Erste Befunde lassen sich hinsichtlich der selbsteingeschätzten Kompetenz in den KMK-Standardbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren finden. Römer et al. (2018a) konnten zeigen, dass sich Praxissemesterstudierende mit pädagogischen Vorerfahrungen als kompetenter bezüglich der benannten Bereiche wahrnehmen. Auch konnte gezeigt werden, dass pädagogische Vorerfahrungen und das Nutzen von Lerngelegenheiten in einem signifikanten und positiven Zusammenhang stehen. Weitgehend ungeklärt ist die Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen für Kompetenzaspekte wie Selbstwirksamkeitserwartungen. Dabei mangelt es vor allem an Erhebungen, die sich konkret der Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen für Selbstwirksamkeitserwartungen in spezifischen Kompetenzbereichen widmen, z.B. dem Bereich schulischer Beratungen. Dahingehend ist ein deutliches Forschungsdesiderat aufgezeigt.

1.2 Herausforderungen im Professionalisierungsprozess und deren Folgen

1.2.1 Berufsphasenspezifische Anforderungen im Lehramtsstudium und im Lehrberuf

Das Lehramtsstudium und die berufliche Schulpraxis sind mit berufsphasenspezifischen Anforderungen verbunden, die einen umfassenden Professionalisierungsprozess ermöglichen können (Keller-Schneider, 2016a). Dabei sind die einzelnen Phasen mit spezifischen Herausforderungen verbunden, die Lehrkräfte auf Bewährungsproben stellen können. Bereits das Lehramtsstudium an sich weist durch seine heterogene Strukturierung Besonderheiten auf und unterscheidet sich von anderen Studienfächern. Herausfordernd kann beispielsweise sein, mit unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Fachkulturen umgehen zu müssen (Bohndick & Buhl, 2014). Zudem ergeben sich lehramtsspezifische Herausforderungen auch aus der erforderlichen Theorie-Praxis-Verzahnung. Diese ist insbesondere deshalb wichtig, weil Bezüge zwischen theoretischem Professionswissen und praktischen Erfahrungen hilfreich bei der Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen sein können. Zunehmend komplexer werdende Anforderungssituationen ergeben sich im Lehramtsstudium besonders in schulischen Praxisphasen (Keller-Schneider, 2016b). Erste empirische Befunde lassen sich diesbezüglich für die Phase des Praxissemesters zusammenfassen. Für Lehramtsstudierende ergeben sich dabei Herausforderungen besonders aus der Anforderung, zunehmend selbständig Unterricht planen, entwickeln und durchführen zu müssen. Jantkowski und Ebert (2014) konnten zeigen, dass sich der zeitliche Aufwand, der für das Praxissemester investiert wird, im Vergleich zu

anderen Fachsemestern maßgeblich erhöht. Neben der intensiven Vorbereitungen, die für das Unterrichten investiert werden, sind Lehramtsstudierende im Praxissemester aufgefordert, Begleitveranstaltungen in der Universität wahrzunehmen, in denen die praktischen Erfahrungen aus professioneller Distanz betrachtet und reflektiert werden sollen (Rothland & Boecker, 2014). Römer, Rothland und Straub (2018b) sprechen diesbezüglich vom Einnehmen einer Dreifachrolle, in der Lehramtsstudierende Lernende, Lehrende und Forschende zugleich sind. Zum einen werden sie selbst bezüglich ihrer Kompetenzentwicklung von erfahrenen Lehrkräften und Dozierenden der Universität beurteilt und bewertet. Zum anderen sind sie gefordert, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Lern- und Leistungsstands einzuschätzen und sie umfassend in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. In Fokusgruppengesprächen konnte Holtz (2014) zeigen, dass bei Praxissemesterstudierenden Sorgen und Ängste bezüglich des Findens und Ausfüllens der Lehrerrolle bestehen. Die Lerngelegenheiten, die das Praxissemester eröffnet, unterscheiden sich demnach deutlich von den vorherigen Fachsemestern (Jantkowski & Ebert, 2014). Vor allem am Ende des Praxissemesters, wenn zunehmend eigenverantwortlich Unterricht durchgeführt wird und gleichzeitig universitäre Leistungen wie Prüfungen erbracht werden müssen, ergeben sich für Lehramtsstudierende zusätzliche Herausforderungen. Keller-Schneider (2016b) konnte darüber hinaus zeigen, dass Lehramtsstudierende über den Verlauf erster schulischer Praxisphasen die Bedeutsamkeit kooperativer Elternarbeit reflektieren. Es zeigte sich, dass sie das Gelingen einer förderlichen Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule als stark herausfordernd einschätzten.

Neben dem Praxissemester stellt der Vorbereitungsdienst eine zentrale schulische Praxisphase dar. In dieser Phase wird ein umfassender begleiteter Berufseinstieg ermöglicht, der in der vorliegenden Form im internationalen Vergleich als einzigartig zu bezeichnen ist (Dicke, Holzberger, Kunina-Habenicht, Linninger, Schulze-Stocker, Seidel, Terhart, Leutner & Kunter, 2016). Im Vorbereitungsdienst ergeben sich komplexe Anforderungssituationen besonders deshalb, weil zunehmend eigenverantwortlich unterrichtet werden muss (Keller-Schneider, 2016a). Nachdem zu Beginn in der Regel zunächst nur einzelne Sequenzen des Unterrichts vorbereitet und durchgeführt werden, erhöht sich der Umfang eigenverantwortlichen Unterrichts sukzessive. Die Herausforderung besteht im Vorbereitungsdienst darin, die Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen zeitlich zu regeln (Schulte, 2008). Auch auf internationaler Ebene konnte gezeigt werden, dass angehende Lehrkräfte hohen Zeitaufwand für die Konzeption von Unterrichtsstunden verwenden und einen Mangel an Zeit zum Regenerieren wahrnehmen (Fanitilli & McDougall, 2009). Neben

der Bewältigung der Unterrichtsvorbereitungen und dem damit verbundenem Zeitdruck werden die Auseinandersetzung und der Umgang mit Unterrichtsstörungen als besonders herausfordernd angesehen (Rieg, Paquette & Chen, 2007).

Nach dem Vorbereitungsdienst, d.h. im ersten Berufsjahr als selbständige Lehrkraft, ergeben sich herausfordernder Anforderungssituationen in der Art und Weise, dass der regelmäßige Austausch, den das Studienseminar geboten hatte, entfällt und der Austausch mit erfahrenen Lehrkräften vor Ort in den Schulen nicht länger in gewohnter Form realisierbar ist (Dicke et al., 2016). Zudem sind nunmehr Beratungsgespräche mit Eltern und anderen im Schulkontext beteiligten Personen in voller Eigenverantwortlichkeit zu bewältigen. Im Falle der Übernahme einer Klassenleitung sind sämtliche damit in Verbindung stehende Anforderungen zu erfüllen, wobei die Komplexität der zu erfüllenden Herausforderungen steigt. Die Reichweite der Verantwortung für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler erhöht sich in zunehmendem Maße, so dass Lehrkräfte im ersten Berufsjahr vor weitreichende Bewährungsproben gestellt sind (Keller-Schneider & Hericks, 2014). Tynjälä und Heikkinen (2011) betonen, dass bei Lehrkräften in den ersten Berufsjahren nur bedingt von einer stetig wachsenden Verantwortungsübernahme auszugehen ist. Dies unterscheidet Lehrkräfte von Einsteigenden anderer Professionen. Vielmehr ist von einer umfassenden Verantwortlichkeit für das unterrichtliche und allgemein für das berufliche Agieren von Beginn an auszugehen.

Der berufliche Alltag von Lehrkräften ist an sich durch eine Vielzahl komplexer Anforderungssituationen gekennzeichnet (Keller-Schneider, 2016a). Herausfordernd ist die schulische Berufspraxis vor allem deshalb, weil sich in der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Beteiligten höchst unterschiedliche Interaktionssituationen ergeben. Dabei werden hohe Erwartungen an das professionelle Handeln von Lehrkräften gestellt (Nieskens, 2016). Lehrkräfte sind oftmals konfrontiert mit unklaren und zum Teil widersprüchlichen Erwartungen, die von den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern oder vom Kollegium und der Schulleitung an sie herangetragen werden. Terhart (2019) spricht vom Lehrberuf als „staatlichen Dienstleistungsberuf“, wobei der Schülerschaft optimale Förderung und die Chance auf einen hohen Schulabschluss gewährleistet werden soll (Terhart, 2019, S. 1318). Dabei wird von Lehrkräften erwartet, dass sie über Fachexpertise verfügen, dass sie den Unterricht professionell und abwechslungsreich vorbereiten und dass sie die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (Rothland, 2013). Zudem wird erwartet, dass Lehrkräfte den Lern- und Leistungsstand umfassend und richtig beurteilen und dass sie die Lernenden sowie deren Eltern hinsichtlich einer positiven Lernentwicklung

lösungsorientiert beraten. Gleichzeitig werden Erwartungen an Lehrkräfte gestellt, die ihre Rolle als Unterstützende hinsichtlich der Erziehung der Kinder und Jugendlichen betreffen. Außerdem wird erwartet, dass Lehrkräfte im Kollegium kooperieren und innerschulische Prozesse gestalten und dass sie mit außerschulischen Institutionen zusammenarbeiten und Vernetzungsarbeit leisten (Nieskens, 2016). Aus der Vielzahl der zu erfüllenden Aufgaben können sich Rollenkonflikte und Widersprüchlichkeiten hinsichtlich der zu erfüllenden Rollen ergeben. Anspruchsvoll ist dabei, die Rollen zu wechseln, den damit verbundenen Erwartungen gerecht zu werden und dabei integrierend zu handeln. Lehrkräfte werden auf höchst unterschiedliche Belastungsproben gestellt, die einen förderlichen Umgang mit den vielfältigen Anforderungen erfordern. Inwieweit der förderliche Umgang gelingt, steht im Zusammenhang mit einer Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren (Rothland, 2019).

1.2.2 Wahrnehmung und Bewertung berufsspezifischer Anforderungen

Anforderungssituationen können maßgeblich dazu beitragen, Lehrkräfte in ihrem Professionalisierungsprozess voranbringen, sie können Bewältigungsmöglichkeiten jedoch auch übersteigen (Keller-Schneider, 2016a). Hilfreich für das Verständnis zentraler Prozesse im Bewältigungsprozess ist die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus und Folkman (1984). Die Theorie ist neben dem klassischen reaktionsorientierten Ansatz und dem reizorientierten Ansatz in der psychologischen Forschung zu Stress am ehesten verbreitet (Rothland & Klusmann, 2016). Eine zentrale Grundannahme der transaktionalen Stresstheorie nach Lazarus und Folkman (1984) ist, dass Stress nicht ausschließlich durch ein von außen einwirkendes objektives Ereignis entsteht, z.B. in dem eine Lehrkraft plötzlich gefordert ist, eine Konfliktsituation in der Klasse zu entschärfen. Ebenso ist Stress nicht ausschließlich gleichzusetzen mit einer Reaktion auf ein Ereignis dieser oder vergleichbarer Art. Grundlegend für die Entstehung von Stress sind kognitive Vermittlungsprozesse, die Prozesse des Wahrnehmens, des Denkens und des Urteilens beinhalten. Die betroffene Lehrkraft bewertet dabei fortlaufend in einem transaktionalen Prozess, inwieweit Ereignisse bedeutend für ihr individuelles Wohlbefinden sind. Nach Lazarus und Launier (1981) beinhaltet Stress eine spezifische Art der Beziehung zwischen einer Person und der jeweiligen Umwelt, wobei Stress definiert wird als „Ereignis, in dem äußere und innere Anforderungen (oder beide) die Anpassungsfähigkeit eines Individuums [...] beanspruchen und übersteigen“ (Lazarus & Launier, 1981, S. 226). Lazarus und Folkman (1984) unterscheiden dabei primäre und sekundäre Bewertungsprozesse. Obwohl die Bezeichnungen „primär“ und „sekundär“ eine zeitliche Abfolge vermuten lassen, laufen die Bewertungsprozesse parallel ab und beeinflussen

sich wechselseitig. Ereignisse können im transaktionalen Prozess als irrelevant, als positiv oder als potentiell schädigend bzw. potentiell bedrohlich bewertet werden. Werden Ereignisse als irrelevant betrachtet, werden deren Auswirkungen als nicht bedeutend für das persönliche Wohlbefinden eingeschätzt. Ereignisse, die als positiv bewertet werden, werden als herausfordernd wahrgenommen, so dass damit Freude und Interesse verbunden werden. Lediglich im Falle dessen, dass Ereignisse als potentiell schädigend oder als potentiell bedrohlich bewertet werden, ist der transaktionale Prozess relevant. In diesem Fall werden Ereignisse anschließend dahingehend beurteilt, inwieweit Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Die Anforderungen werden vor dem Hintergrund individueller Handlungsvoraussetzungen betrachtet. Dabei können sie sich sowohl auf körperliche, psychologische, soziale oder materielle Faktoren beziehen. Da sich Lehrkräfte stark hinsichtlich dieser Faktoren unterscheiden, werden vergleichbare Anforderungssituationen stark unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Dies erklärt beispielsweise auch, warum ähnliche situative Bedingungen in der beruflichen Schulpraxis als mehr oder weniger stressrelevant erlebt werden. Lazarus und Launier (1981) sprechen in diesem Zusammenhang von „komplexen Wechselwirkungen“ zwischen Kognitionen, Emotionen und Motivation. Stress wird dabei gesehen als das Resultat der Person-Umwelt-Transaktion, d.h. das Ergebnis aus der Beziehung der Person zu ihrer Umwelt.

1.2.3 Belastungs- und Beanspruchungsfolgen berufsspezifischer Anforderungen

Rudow (2000) gelang es, die Terminologie der Belastungs-Beanspruchungsforschung auf den Lehrberuf zu übertragen und ein integrierendes Rahmenmodell zu beschreiben. Er konstatierte, dass die frühen Erhebungen zu Stress im Lehrberuf, die in den 70er und 80er Jahren entstanden, vorwiegend empirischen Charakter tragen, dass es den Erhebungen jedoch gleichzeitig an einer grundlegend einheitlichen Theorie mangle. Mithilfe des Rahmenmodells versucht Rudow (2000), objektive und subjektive Belastungen sowie positive und negative Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen zu definieren und aufzuzeigen, in welcher Art und Weise diese Aspekte in Beziehungen zu einander stehen. Herausgestellt wird dabei die Mehrdimensionalität des Rahmenmodells, wobei psychosoziale Faktoren im Lehrberuf eine zentrale Stellung in der Konzeption einnehmen. Als Belastungen werden alle objektiv von außen einwirkenden Faktoren beschrieben, die das Arbeitsumfeld von Lehrkräften kennzeichnen und das berufliche Erleben beeinflussen. Belastungen können sich dabei zum einen aus den spezifischen Arbeitsaufgaben ergeben, beispielsweise daraus, inwieweit Lehrkräfte persönlich Einfluss auf Arbeitsinhalte bzw. auf das Arbeitspensum haben

(Klusmann & Waschke, 2018). Zum anderen können Arbeitsbedingungen entscheidend für Belastungen sein, unter denen die Arbeitsaufgaben erfüllt werden müssen. Darunter werden Faktoren wie Arbeitsabläufe und Arbeitszeiten subsumiert sowie inwieweit Kooperationen, beispielsweise im Kollegium, ermöglicht werden. Rudow (1994) bezeichnet entsprechende Faktoren als umweltseitig. Er betont dabei, dass Belastungen nicht wie in der Alltagssprache konnotiert als negativ gewertet werden, sondern sich die subjektive oder psychische Belastung erst im Zuge der individuellen Widerspiegelung der objektiven Belastungsfaktoren ergibt. Das bedeutet, dass die jeweilige Lehrkraft die umweltseitigen Faktoren bewertet, und zwar in dem Sinne, dass sie die von außen gestellten Anforderungen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Handlungsmöglichkeiten betrachtet. Wesentlichen Einfluss auf das Resultat der Widerspiegelung haben individuelle Handlungsvoraussetzungen, überdauernde Merkmale wie beispielsweise Motive und Einstellungen zur Berufstätigkeit, die pädagogische Qualifikation, Berufserfahrungen und die körperliche Leistungsfähigkeit. Die objektiven Belastungen, die das Arbeitsumfeld von Lehrkräften kennzeichnen, werden aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen und Merkmale der Lehrkräfte verschiedenartig erlebt und führen zu unterschiedlich wahrgenommenen subjektiven Belastungen. Die entsprechenden Auswirkungen des individuellen Bewertungsprozesses werden als Beanspruchungen bezeichnet. Beanspruchungen sind ähnlich wie Belastungen nicht ausschließlich negativ konnotiert, sondern können sich in positiven Beanspruchungsreaktionen wie voranschreitendem Kompetenzerwerb oder im individuellen Wohlbefinden zeigen (Rothland & Klusmann, 2016). Positive Beanspruchungsreaktionen ergeben sich als Folge, wenn Lehrkräfte wahrnehmen, dass eigene Handlungsmöglichkeiten ausreichen, um Anforderungen zu bewältigen. Im Gegensatz dazu können Über- oder Unterforderung negative Beanspruchungsreaktionen wie beispielsweise Ermüdung nach sich ziehen, die wiederum zu einer Verminderung der psychischen und physischen Leistungsfähigkeit führen kann (Rudow, 1994). Negative Beanspruchungsreaktionen können sich in Form von Frust und Ärger oder in Ängsten zeigen. Langfristig können sich daraus negative Beanspruchungsfolgen ergeben. Phänomene wie das Burnout-Syndrom oder psychosomatische Beschwerden können als Folge von chronischem Stress und überdauernden negativen Emotionen auftreten (Rudow, 2000).

Der Begriff *Burnout* wird in der Belastungs- und Beanspruchungsforschung verwendet, um langfristige negative Folgen von beruflicher Beanspruchung zu beschreiben. Im Vergleich zum Begriff *Stress* bezieht sich der Begriff *Burnout* ausschließlich auf berufliche Beanspruchungen und umfasst Anzeichen von Erschöpfung, die sich auf den affektiven, den motivationalen und den kognitiven Bereich beziehen können (Maslach et al., 2001). *Burnout*

wird dabei beschrieben als „[...] prolonged response to chronic emotional and interpersonal stressors on the job, [...]“ (Maslach et al., 2001, S. 397), d.h. es handelt sich um eine lang anhaltende Reaktion infolge andauernder emotionaler und zwischenmenschlicher beruflicher Stressoren. Burnout wird als psychisches Syndrom beschrieben, das im Wesentlichen durch drei zentrale Dimensionen gekennzeichnet ist: emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit. Emotionale Erschöpfung als erste Dimension gilt als wesentliches und zentrales Merkmal von Burnout, das grundlegend für die individuelle Beanspruchung ist und sich am deutlichsten bei den betroffenen Personen zeigt (Maslach et al., 2001). Verglichen mit den anderen Burnout-Dimensionen wird emotionale Erschöpfung am ehesten von den Betroffenen berichtet und zeigt sich darin, dass ein Gefühl von Leere und emotionaler Überanstrengung wahrgenommen wird. Die Betroffenen haben das Gefühl, die eigenen emotionalen Reserven aufgebraucht zu haben und nicht dazu in der Lage zu sein, sich zu regenerieren (Litzcke, Schuh & Pletke, 2013). Depersonalisierung als zweite Dimension von Burnout ist die Dimension, die am ehesten den zwischenmenschlichen Bereich betrifft. Sichtbar wird Depersonalisierung darin, dass die Betroffenen eine zunehmend abgegrenzte und gefühllose Einstellung gegenüber anderen Personen einnehmen. Die Reaktionen gegenüber den Personen, mit denen zusammengearbeitet wird, können dabei begleitet sein von zunehmender Gleichgültigkeit und davon, den Kontakt weitgehend reduzieren oder vermeiden zu wollen. Die dritte Dimension von Burnout betrifft die reduzierte Leistungsfähigkeit, die von den Betroffenen während des Arbeitsprozesses wahrgenommen wird. Die Betroffenen haben das Gefühl, wenig effizient zu sein und nicht erfolgreich zu arbeiten. Dabei kann das Gefühl entstehen, den Arbeitsanforderungen in zunehmendem Maße nicht gerecht zu werden (Maslach et al., 2001).

Zur Erfassung der Burnout-Dimensionen wurde das *Maslach Burnout Inventory* entwickelt, das emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit erfasst (MBI; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). In der Belastungs- und Beanspruchungsforschung ist das Messinstrument seit seiner Erstpublikation im Jahr 1981 das zentrale Verfahren in einer Vielzahl von internationalen Studien zur Erhebung von Burnout. Das Verfahren liegt in verschiedenen Versionen vor, beispielsweise als *Maslach Burnout Inventory-Student Survey*, einer Version für Studierende (MBI-SS; Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Darüber hinaus liegt das Verfahren in einer deutschen Version vor, die sich für den Einsatz im Bildungskontext eignet (Enzmann & Kleiber, 1989).

1.2.4 Burnout als Folge negativer Beanspruchungen im Lehrberuf

Berufsphasenspezifische Anforderungssituationen können die Bewältigungsmöglichkeiten von angehenden und erfahrenen Lehrkräften übersteigen und zu negativen Beanspruchungsfolgen wie dem Burnout-Syndrom führen. Bezüglich negativer Beanspruchungsfolgen, die bereits im Lehramtsstudium auftreten, ergibt sich gegenwärtig eine uneinheitliche empirische Befundlage (Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter & Leutner, 2015). Für das Praxissemester zeigte sich bei Jantkowski und Ebert (2014), dass Lehramtsstudierende einen erhöhten Arbeitsaufwand wahrnehmen, nicht jedoch, dass dieser mit einer Überbeanspruchung, d.h. mit negativen Beanspruchungsfolgen, einhergeht. Hingegen zeigte sich bei Schubarth et al. (2012), dass sich Praxissemesterstudierende bezüglich der Anforderungen als hoch beansprucht einschätzen. Hinsichtlich der Entwicklung negativer Beanspruchungsfolgen konnten Römer et al. (2018) zeigen, dass Praxissemesterstudierende einen Anstieg von Depersonalisierung wahrnehmen und dass sie sich als weniger leistungsfähig einschätzen. Entgegen der Erwartungen nahmen sich die Studierenden am Ende des Praxissemesters als weniger emotional erschöpft wahr (Römer et al., 2018). Für Lehramtsstudierende im Vorbereitungsdienst konnten Zimmermann, Kaiser, Bernholt, Bauer und Rösler (2016) zeigen, dass die emotionale Erschöpfung im ersten Jahr des Vorbereitungsdienstes signifikant ansteigt. Vergleichbare Befunde ergeben sich hinsichtlich emotionaler Erschöpfung auch bei Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012). Nach dem ersten Jahr des Vorbereitungsdienstes war wiederum eine leichte Abnahme der emotionalen Erschöpfung erkennbar. Zu unterscheiden sind die Ergebnisse von Befunden auf internationaler Ebene: Bei Goddard, O'Brien und Goddard (2006) zeigte sich, dass die emotionale Erschöpfung über einen Zeitraum von insgesamt zwei Jahren hinweg ansteigt. Gavish und Friedman (2010) dagegen zeigten, dass die emotionale Erschöpfung bei angehenden Lehrkräften stabil bleibt.

Dicke et al. (2016) konnten darüber hinaus zeigen, dass die emotionale Erschöpfung nach Abschluss des Vorbereitungsdienstes erneut ansteigt. Dieses Phänomen wird zuweilen als „zweiter Praxisschock“ beschrieben und kennzeichnet, dass die individuellen Bewältigungsmöglichkeiten durch die komplette Verantwortungsübernahme überstiegen werden. Vergleichbare Befunde zeigen sich bei Hultell, Melin und Gustavsson (2013), die ebenfalls eine Zunahme von emotionaler Erschöpfung in den ersten Berufsjahren beschreiben. Zweifelsohne ist erkennbar, dass der Lehrberuf mit negativen Beanspruchungsfolgen wie dem Burnout-Syndrom assoziiert ist (z.B. Lehr, 2014; Rothland, 2019). In den Medien ist oftmals von „Schulen, die krank machen“ oder von Lehrkräften als „Ausgebrannte“ die Rede, wobei

zuweilen der Eindruck entsteht, negative Beanspruchungsfolgen sind ein spezifisches Kennzeichen des Lehrberufs (Cramer, Merk & Wesselborg, 2014, S. 138). Die empirische Befundlage zum Gesundheitszustand von Lehrkräften ist jedoch nicht eindeutig und bedarf einer detaillierten Betrachtung und Analyse der Studien (Klusmann & Waschke, 2018). Dabei ist es sinnvoll zu unterscheiden, inwieweit objektive Indikatoren, wie das Kriterium des Berufsaustritts oder die Frühpensionierung erfasst wurden oder ob subjektive Indikatoren, wie die Zufriedenheit im Beruf, erfragt wurden. Außerdem ist es wichtig, zwischen Erhebungen auf nationaler und auf internationaler Ebene zu unterscheiden, da bedeutende Unterschiede sowohl im Lehramtsstudium als auch hinsichtlich der Arbeitsbedingungen an den Schulen bestehen (Schleicher, 2016). Der Ausstieg aus dem Lehrberuf wird als bedeutender Hinweis auf negative Beanspruchungsfolgen gewertet. Für Deutschland gibt es Schätzungen von 3 – 6 % für die Gruppe aussteigender Lehrkräfte. Im Vergleich ergeben sich für Italien, Japan oder Südkorea Werte von unter 3 %, für die Vereinigten Staaten und für England hingegen werden Werte von über 6 % geschätzt (OECD, 2005). Bei Lehr (2014) zeigte sich hinsichtlich des Wohlbefindens von Lehrkräften, dass Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen stärker von allgemeiner Müdigkeit und Erschöpfung sowie von Reizbarkeit und Nervosität betroffen sind. Bei Cramer et al. (2014) konnten die Ergebnisse bestätigt werden. Es zeigte sich jedoch auch, dass sich Lehrkräfte im Vergleich mit Menschen anderer sozialer Berufsgruppen nicht signifikant hinsichtlich der wahrgenommenen psychischen Beeinträchtigung aufgrund der Burnout-Symptomatik unterscheiden.

1.3 Umgebungsbezogene und personenbezogene Ressourcen im Lehrberuf

Der Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen steht in einem bedeutenden Zusammenhang mit Ressourcen, die Lehrkräften zur Verfügung stehen. Der bewusste Umgang mit eben diesen Ressourcen gilt dabei als wesentlicher Aspekt professioneller Kompetenz – konkret der Fähigkeit zur Selbstregulation (Baumert & Kunter, 2011). Als Ressourcen werden sämtliche zur Verfügung stehende Handlungsvoraussetzungen bezeichnet, die dazu dienen, Anforderungssituationen vielfältigster Art zu bewältigen. Dabei zeichnet sich professionelles Handeln zum einen dadurch aus, Ressourcen verantwortungsvoll einzusetzen, zum anderen ist es ebenso wichtig, Ressourcen zu schonen (Baumert & Kunter, 2011). In diesem Zusammenhang kann die Theorie der Ressourcenerhaltung (*Conservation of Resources-Theory*, auch: *COR-Theory*) nach Hobfoll (1998) hilfreich zur Erklärung sein. Zentrale Annahme dieser Theorie ist, dass Menschen die grundlegende Motivation haben, hilfreiche Ressourcen zu erlangen, sie zu erweitern und sich vor dem Verlust von Ressourcen zu schützen

(vgl. Hobfoll, 1998, S. 54). Inwieweit Menschen Ressourcen als wertvoll für die Bewältigung von Anforderungssituationen ansehen, steht im Zusammenhang mit individuellen kognitiven Bewertungsprozessen. Hobfoll (1998) stellt dabei heraus, dass die Bewertungsprozesse als Resultat der individuellen Einschätzung der Anforderungssituationen anzusehen sind. Die Bedeutung des Kontextes, in der sich die jeweilige Anforderungssituation ereignet, wird von Hobfoll (1998) hervorgehoben. Bewerten Menschen die entsprechenden Kontextfaktoren in der Art und Weise, dass sie nicht um den Verlust von Ressourcen fürchten müssen, sondern dass sie auf ausreichend Ressourcen zurückgreifen können, werden die entsprechenden Anforderungssituationen als Herausforderung angesehen. Stresshaltige Situationen und in der Folge negative Beanspruchungsfolgen entstehen laut Hobfoll (1998) dann, wenn Menschen wahrnehmen, sich nicht vor dem Verlust von Ressourcen schützen zu können.

Hobfoll (1998) nimmt eine Systematisierung vor und unterscheidet zwischen *Objektressourcen*, die materielle Ressourcen wie beispielsweise die zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterialien umfassen. Nehmen Lehrkräfte beispielsweise wahr, dass sie problemlos Zugriff auf Unterrichtsmaterialien haben, unterstützt sie dies bei der Vorbereitung des Unterrichts und bei der Durchführung. Zudem benennt Hobfoll (1998) *Energieressourcen* wie beispielsweise Zeit, Geld oder Wissen. Energieressourcen können dazu genutzt werden, weitere Ressourcen zu gewinnen. Nehmen Lehrkräfte wahr, dass ihnen die Ressource Zeit zur Verfügung gestellt wird, kann diese darin investiert werden, Projekte im Kollegium zu organisieren, sich zu vernetzen und voneinander zu lernen. Außerdem benennt Hobfoll (1998) *Bedingungsressourcen*, die institutioneller, sozialer oder physiologischer Art sein können und sich auf zwischenmenschliche Aspekte beziehen. Zudem fügt er *persönliche Ressourcen* an, die individuelle Eigenschaften sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten umfassen. Orientiert an der strukturellen Ressourcenklassifikation nach Hobfoll (1998) wird in Publikationen zu Ressourcen im Lehrberuf häufig zwischen umgebungsbezogenen und personengebundenen Ressourcen unterschieden (Rothland, 2019). Die Bedeutung der Ressourcen für den Umgang mit herausfordernden Anforderungssituationen konnte bereits vielfach in empirischen Erhebungen aufgezeigt werden.

1.3.1 Soziale Unterstützung durch Mentoring als umgebungsbezogene Ressource

Empirische Befunde für die Bedeutsamkeit umgebungsbezogener Ressourcen zeigten sich beispielsweise bei Klassen, Perry und Frenzel (2012), in dem die soziale Verbundenheit von Lehrkräften mit ihrer Klasse in einem positiven Zusammenhang mit dem Engagement der Lehrkräfte und mit ihrer Zufriedenheit bei der schulischen Arbeit standen. Malinen und

Savolainen (2016) konnten zeigen, dass das wahrgenommene Schulklima als ein bedeutender Prädiktor für die Zufriedenheit der Lehrkräfte im Beruf anzusehen ist. Unter dem Begriff Schulklima subsumierten die Autoren Aspekte wie die Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schülerschaft, Möglichkeiten zur Partizipation an Entscheidungsprozessen und Möglichkeiten, schulische Veränderungsprozesse mitzugestalten. Bei Morgenroth, Buchwald und Möller (2012) ergab sich, dass Lehrkräfte, die ihren beruflichen Alltag autonom und selbstbestimmt gestalten konnten, Anforderungssituationen eher konstruktiv begegneten und hilfreiche Bewältigungsstrategien anwandten.

Als hochbedeutender Faktor im Bereich umgebungsbezogener Ressourcen gilt die soziale Unterstützung durch das Kollegium und durch die Schulleitung (Rothland, 2019). Zudem hat sich für angehende Lehrkräfte in ersten schulischen Praxisphasen die soziale Unterstützung durch Mentoring, d.h. die schulische Lernbegleitung durch erfahrene Lehrkräfte, als bedeutend für den Erwerb professioneller Kompetenz erwiesen (Gröschner & Häusler, 2014). Unter dem Begriff *soziale Unterstützung* werden hilfreiche Interaktionen gefasst, die Menschen von anderen Menschen erhalten bzw. die sie von anderen Menschen erwarten zu erhalten, wenn sie in eine unterstützungsbedürftige Lage geraten (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Soziale Unterstützung unterstreicht dabei den qualitativen Aspekt von hilfreichen und unterstützenden Interaktionen. Von sozialer Unterstützung unterschieden werden soziale Netzwerke, die den quantitativen Aspekt von sozialen Beziehungen darstellen. Soziale Netzwerke umfassen das alltägliche Hilfesystem, von dem Menschen umgeben sein können, beispielsweise Eltern und Geschwister oder Freunde und Bekannte (Kienle et al., 2006). Werden soziale Netzwerke von Menschen betrachtet, werden in erster Linie Maße wie die Größe des Netzwerks, die Dichte, die Häufigkeit sozialer Kontakte sowie die Intensität und die Dauer sozialer Beziehungen erfasst (Rothland, 2013b). Maße wie diese ermöglichen jedoch nicht, auf die Qualität, die Funktion und die Wirkung der sozialen Beziehungen zu schließen. Das Konzept der sozialen Unterstützung hingegen fokussiert gerade diese Maße, indem es sich inhaltlich-funktionalen Aspekten von sozialen Beziehungen und dem interaktiven Geschehen, beispielsweise im schulischen Kontext, widmet. Das Konzept der sozialen Unterstützung umfasst zum einen, inwieweit Menschen erwarten, dass sie sich in herausfordernden Situationen auf die Hilfeleistungen anderer Menschen verlassen können. Zum anderen umfasst es die tatsächlich erhaltene Unterstützung (Kienle et al., 2006). Soziale Unterstützung kann in drei Formen unterschieden werden. Weitgehend durchgesetzt hat sich die Systematisierung nach Knoll und Schwarzer (2005), die zwischen emotionaler, instrumenteller und informationeller Unterstützung unterscheiden. Im schulischen Kontext könnte sich soziale

Unterstützung in emotionaler Form z.B. darin zeigen, dass Lehrkräfte Verständnis und Zuspruch aus dem Kollegium erfahren, wenn herausfordernde Anforderungssituationen, wie die Organisation einer Klassenfahrt, gemeistert werden müssen. Im Falle angehender Lehrkräfte könnte sich emotionale Unterstützung darin zeigen, dass der hohe Aufwand, den erste Unterrichtsdurchführungen erfordern, durch wertschätzende Rückmeldungen anerkannt wird. Ebenso könnten im Falle von Misserfolg bei ersten Unterrichtsdurchführungen Ermutigung und Trost hilfreich sein (Knoll & Schwarzer, 2005). Soziale Unterstützung in instrumenteller Form könnte sich im schulischen Kontext darin zeigen, dass finanzielle Ressourcen für Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden, z.B. für Literatur, technische Apparaturen oder hilfreiche Software. Für angehende Lehrkräfte in schulischen Praxisphasen könnte sich diese Form der Unterstützung darin zeigen, dass Mentorinnen und Mentoren hilfreiche Vorlagen zur Verfügung stellen, die für die Planung und Durchführung des Unterrichts genutzt werden können. Soziale Unterstützung in Form von informationeller Unterstützung könnte sich im schulischen Kontext darin zeigen, dass dem Kollegium Hinweise zu Verfahrensabläufen zur Verfügung gestellt werden, beispielsweise im Falle des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung. Für angehende Lehrkräfte könnte sich informationelle Unterstützung dahingehend zeigen, dass Mentorinnen und Mentoren Kooperationsnetzwerke erläutern, auf die im schulischen Alltag bei besonderen Problemkonstellationen, z.B. der Gefährdung von Kinderschutz, zurückgegriffen werden könnte. Das Gemeinsame der drei beschriebenen Formen sozialer Unterstützung ist, dass dem Unterstützungsempfangenden dabei geholfen wird, eine herausfordernde Anforderungssituation erfolgreich zu meistern und einen eventuell entstandenen Problemzustand zu verändern (Kienle et al., 2006). Unterschiede hingegen können sich in der Art und Weise zeigen, dass die beschriebenen Formen unterschiedliche Wirkungen auf das Erleben des Problemzustands haben. Unterschieden wird dabei zwischen direkter und indirekter Wirkung von sozialer Unterstützung (Rothland, 2013b). Wirkt soziale Unterstützung auf direktem Weg, kann davon ausgegangen werden, dass sie im Allgemeinen positive Effekte auf das Wohlbefinden hat (Kienle et al., 2006). Die direkte Wirkung sozialer Unterstützung ist dabei unabhängig vom Vorliegen einer überfordernden Situation, d.h. sie zeigt sich nicht nur im Falle dessen, dass negative Beanspruchungsfolgen auftreten. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Wahrnehmung und Überzeugung, im Falle einer überfordernden Situation auf soziale Unterstützung zurückgreifen zu können, eine direkte Wirkung auf das Wohlbefinden hat. Von einer indirekten Wirkung sozialer Unterstützung ist dann auszugehen, wenn negative Beanspruchungsfolgen auftreten und Menschen mithilfe von sozialer Unterstützung Situationen dieser Art besser bewältigen (Rothland, 2013b). Angelehnt

an die transaktionale Stresstheorie nach Lazarus und Folkman (1984) kann soziale Unterstützung indirekt bewirken, dass belastende Anforderungssituationen im Zuge des primären Bewertungsprozesses als eher herausfordernd denn als bedrohlich angesehen werden. Im Zuge des sekundären Bewertungsprozesses kann soziale Unterstützung indirekt bewirken, dass Menschen Situationen dieser Art erfolgreicher bewältigen (Schröder & Schmidt, 1988). Von hoher Bedeutung ist, dass das Zusammenwirken verschiedener Faktoren bei der Unterstützung betrachtet wird. Dabei können die individuellen Erwartungen der zu Unterstützenden, ebenso wie die spezifischen Anforderungen der Situation und die Problemstellung bedeutend für die Wirkung sozialer Unterstützung sein (Röhrle, 1994). Ist eine „passende Form“ von sozialer Unterstützung wahrnehmbar, ist eine förderliche Wirkung auf das Wohlbefinden zu erwarten (vgl. Rothland, 2013b, S. 239).

In verschiedenen Erhebungen konnte die Bedeutung sozialer Unterstützung im Lehrberuf, besonders für den Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen, nachgewiesen werden (Rothland, 2013b). Beispielsweise konnten Brouwers, Evers und Tomic (2001) zeigen, dass ausbleibende soziale Unterstützung das Entstehen von Stress und Burnout begünstigt. Dagegen steht die wahrgenommene und tatsächlich erlebte Unterstützung – seitens des Kollegiums und der Schulleitung – der Entstehung von negativen Beanspruchungsfolgen entgegen (Ksienzyk & Schaarschmidt, 2005). Soziale Unterstützung steht dabei in einem positiven Zusammenhang mit positivem Schulklima, das wiederum als bedeutender Faktor für die Zufriedenheit im beruflichen Alltag anzusehen ist (Schaarschmidt, 2005).

Ebenfalls konnte die Bedeutung von sozialer Unterstützung durch Mentoring für angehende Lehrkräfte beim Einstieg in die berufliche Schulpraxis nachgewiesen werden (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Auf internationaler Ebene zeigten sich in Erhebungen positive Zusammenhänge zwischen der sozialen Unterstützung durch Mentoring und dem persönlichen Wachstum von angehenden Lehrkräften, und dabei konkret bezogen auf das Selbstvertrauen und den Selbstwert (z.B. Marable & Raimoundi, 2007). Auch konnten angehende Lehrkräfte durch soziale Unterstützung durch Mentoring hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zur Selbstreflexion und hinsichtlich ihrer Problemlösefähigkeiten profitieren. Malderez, Hobson, Tracey und Kerr (2007) konnten zeigen, dass angehende Lehrkräfte von Mentoring profitierten, indem sie in ihrem Zeitmanagement und bei der Strukturierung und Planung umfassender Arbeitsaufgaben unterstützt werden. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass soziale Unterstützung in einem positiven Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen von angehenden Lehrkräften steht sowie mit ihrem Wohlbefinden (z.B. LoCasale-Crouch, Davis, Wiens & Pianta, 2012). Auf nationaler Ebene

konnten Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) zeigen, dass angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst von informationeller Unterstützung und von emotionaler Unterstützung hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen und hinsichtlich ihres Wohlbefindens profitieren. Es zeigte sich, dass angehende Lehrkräfte, die sich sozial unterstützt fühlen, über den Verlauf des Vorbereitungsdiensts geringere emotionale Erschöpfung berichten. Soziale Unterstützung durch Mentoring kann die Entwicklung von negativen Beanspruchungsfolgen positiv begünstigen. Außerdem zeigte sich, dass angehende Lehrkräfte besonders dann von Mentoring profitieren, wenn von Mentorinnen und Mentoren eine sozial-konstruktivistische Perspektive auf das Lernen eingenommen wird (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013). Angehende Lehrkräfte profitieren dementsprechend nicht von jeglicher sozialer Unterstützung durch Mentoring, sondern von Mentoring, das einen individuellen Lern- und Entwicklungsprozess im Vorbereitungsdienst ermöglicht.

Erhebungen, die sich der sozialen Unterstützung durch Mentoring konkret im Praxissemester widmen, fokussieren vorrangig die Qualität der Arbeit der betreuenden Lehrkräfte im Allgemeinen (z.B. Gröschner et al., 2013). Dabei konnte gezeigt werden, dass die Qualität der Betreuung vor Ort in der Schule von den Praxissemesterstudierenden als sehr hoch eingeschätzt wird. Schubarth et al. (2012) konnte zeigen, dass die Qualität der Betreuung in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit der Zunahme an subjektiven Kompetenzeinschätzungen, konkret im Bereich des Unterrichtens, steht. In qualitativen Erhebungen ergab sich außerdem, dass Praxissemesterstudierende von Handlungsanweisungen profitieren, die in Unterrichtsnachbesprechungen durch Mentorinnen und Mentoren gegeben werden (Kreis & Staub, 2011). Römer et al. (2018b) konnten zeigen, dass Mentoring in Form von sozialer Unterstützung in emotionaler Form negativen Beanspruchungsfolgen wie Burnout entgegenwirkt. Praxissemesterstudierende, die sich von ihren Mentorinnen und Mentoren emotional unterstützt fühlen, nehmen sich als weniger emotional erschöpft und als leistungsfähiger wahr.

1.3.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als personenbezogene Ressource und zentraler Aspekt professioneller Kompetenz im Lehrberuf

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als essentielle Ressource im Umgang mit komplexen Anforderungssituationen im Lehrberuf und sind darüber hinaus ein zentraler Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Rothland, 2019; Baumert & Kunter, 2011).

1.3.2.1 Theoretische Einbettung des Konstrukts Selbstwirksamkeitserwartungen

Selbstwirksamkeitserwartungen sind ein zentrales Konzept der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (1977). Im Mittelpunkt der Theorie steht, dass Lern- und Entwicklungsprozesse entstehen, indem Menschen mit ihrer Umwelt interagieren. Dabei entstehen durch das Beobachten anderer Menschen Lerngelegenheiten, so dass sich Entwicklungspotentiale eröffnen können. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass Menschen dazu in der Lage sind, Kontrolle über ihre Handlungen auszuführen und dass dies maßgeblich Einfluss auf ihr Erleben und Verhalten hat (Zee & Koomen, 2016). Bandura (1977) postuliert, dass menschliches Handeln davon beeinflusst ist, inwiefern sich Menschen hinsichtlich ihrer individuellen Fähigkeiten einschätzen, um etwas bewältigen zu können. Bandura (1977) knüpft dabei an das Konzept der Kontrollüberzeugung – die sogenannte *locus of control theory* – nach Rotter (1966) an. Die Theorie postuliert, dass Erleben und Verhalten von Menschen im Zusammenhang damit stehen, inwieweit Menschen einschätzen, persönlich Einfluss auf Geschehnisse zu haben und die Folgen ihres eigenen Handelns absehen zu können. Ist die internale Kontrollüberzeugung hoch ausgeprägt, gehen Menschen davon aus, die Konsequenzen für ihr eigenes Handeln selbst verantworten und beeinflussen zu können. Bei externer Kontrollüberzeugung hingegen wird davon ausgegangen, dass die Konsequenzen nur bedingt abzuschätzen sind und dass sie von Faktoren abhängen, die nicht die eigene Person, sondern die Umwelt betreffen. Bandura (1977) erweiterte die Theorie der Kontrollüberzeugung nach Rotter (1966) und betont, dass Menschen nicht nur davon beeinflusst sind, Geschehnisse beeinflussen und kontrollieren zu können, sondern inwiefern sie ihre individuellen Fähigkeiten als verfügbar einschätzen, um herausfordernde Situationen zu meistern. Menschliches Handeln wird laut Bandura (1997) gesteuert durch subjektive Überzeugungen, besonders durch Handlungsergebniserwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Handlungsergebniserwartungen betreffen die Erwartungen bezüglich der Konsequenzen des eigenen Handelns. Bedeutend für das Verhalten ist die angenommene Beziehung zwischen den notwendigen Handlungen und den daraus folgenden Resultaten. Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen betreffen die Kompetenzüberzeugungen. Entscheidend ist demnach die individuelle Einschätzung, Handlungsmöglichkeiten zu haben und über diese verfügen zu können (Bandura, 1977). Selbstwirksamkeitserwartungen haben im Gegensatz zu Handlungsergebniserwartungen einen Selbstbezug (Schwarzer & Warner, 2014). Sie werden als subjektive Überzeugungen beschrieben, herausfordernde Situationen aufgrund eigener Fähigkeiten bewältigen zu können (Bandura, 1997). Entscheidend ist dabei, dass es sich um Anforderungssituationen handelt, die vorwiegend nicht routinemäßig bewältigt werden können, sondern besonderen Einsatz und Geduld bei der Ausführung erfordern (Schwarzer &

Warner, 2014). Bandura (1994) postuliert, dass Selbstwirksamkeitserwartungen kognitive Prozesse steuern. Dabei ist bedeutend, dass menschliches Verhalten vorwiegend zielgerichtet ist und durch persönlich bedeutsame Zielsetzungen bestimmt wird. Ziele beziehen sich auf zukünftige Handlungsergebnisse und umfassen darüber hinaus gedankliche Repräsentationen von Handlungsfolgen (Grassinger, Dickhäuser & Dresel, 2019). Dabei werden individuelle Zielsetzungen davon beeinflusst, inwiefern sich Menschen hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten wahrnehmen, diese Ziele erreichen zu können. Nehmen sich Menschen als selbstwirksam wahr, setzen sie sich anspruchsvollere Ziele und sind gedanklich stärker mit diesen Zielen verbunden (Bandura, 1994). Zudem steuern Selbstwirksamkeitserwartungen motivationale Prozesse, so dass sie Handlungen in Zielerreichungsprozessen entscheidend regulieren. Bandura (1994) stellt dabei heraus, dass menschliche Motivation vorwiegend kognitiv erzeugt wird und Selbstwirksamkeitserwartungen sowohl bedeutend sind für Kausalattributionen als auch für Handlungsergebniserwartungen und für Zielerreichungsprozesse. Nehmen sich Menschen als selbstwirksam wahr, attribuieren sie ein unzureichendes Vorankommen im Zielerreichungsprozess auf nicht ausreichende Bemühungen. Sind Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen eher gering ausgeprägt, wird ein nur mäßiges Vorankommen vorwiegend unzureichenden oder nicht vorhandenen Fähigkeiten zugeschrieben. Selbstwirksamkeitserwartungen sind außerdem bedeutend für Handlungsergebniserwartungen, d.h. Erwartungen dazu, inwieweit Handlungen tatsächlich zu antizipierten Resultaten führen (Schwarzer & Warner, 2014). Sie sind dabei assoziiert mit höheren Erwartungen, durch das eigene Handeln entsprechende Handlungsergebnisse zu erreichen. Bezüglich des Zielerreichungsprozesses begünstigen Selbstwirksamkeitserwartungen, dass sich Menschen motivierter und ausdauernder für die Erreichung ihrer Ziele einsetzen und dass sie Hindernissen im Zielerreichungsprozess ausdauernder und widerstandsfähiger begegnen (Bandura, 1994).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend dafür sind, inwieweit Menschen sich herausfordernde Ziele setzen, inwieweit sie Einsatz aufwenden, diese Ziele zu erreichen, in welcher Art und Weise sie Herausforderungen und Hürden im Zielerreichungsprozess begegnen und inwieweit sie mit Rückschlägen umgehen (Bandura, 1994).

Selbstwirksamkeitserwartungen steuern außerdem affektive Prozesse. Sie sind bedeutend dafür, dass negative Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise Anspannung oder Ängste wirksam reguliert werden können. Menschen, die sich als selbstwirksam wahrnehmen, können dysfunktionalen Kognitionen wirksamer begegnen, so dass damit in Verbindung

stehende stressauslösende Empfindungen reduziert werden können. Schließlich werden aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert. Selbstwirksamkeitserwartungen sind entscheidend dafür, Situationen anzunehmen und sich herausfordernden Situationen zu stellen. Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen dahingehend, dass Menschen tatsächlich in Aktion kommen (Bandura, 1994).

Nachdem Selbstwirksamkeitserwartungen ursprünglich als individuelles Konstrukt beschrieben wurden, sind sie anschließend auf kollektive Kompetenzüberzeugungen erweitert worden (Bandura, 1997). Als kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen werden die von Gruppen geteilten Kompetenzüberzeugungen beschrieben, gemeinsam Fähigkeiten einzubringen und notwendige Handlungen auszuführen zu können. Bandura (1997) betont, dass kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen nicht lediglich als Summe der individuellen Kompetenzüberzeugungen der einzelnen Mitglieder eines Kollektivs, beispielsweise eines Kollegiums an einer Schule, aufgefasst werden sollten. Entscheidend ist, inwieweit die Gruppenmitglieder Fähigkeiten koordinieren und einsetzen, um Herausforderungen gemeinsam zu bewältigen. Die Kompetenzüberzeugungen der Gruppe stehen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Faktoren, beispielsweise inwieweit die Gruppenmitglieder kooperieren und inwieweit sie effektiv durch die Gruppenleitung unterstützt werden (Schmitz & Schwarzer, 2002). Kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen sind bedeutend dafür, inwieweit sich Gruppen anspruchsvolle Ziele setzen, wieviel Aufwand sie betreiben, diese Ziele zu erreichen und inwieweit sie sich gegenseitig unterstützen, wenn Schwierigkeiten im Zielerreichungsprozess auftreten.

Kompetenzüberzeugungen werden zudem in allgemeine und situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf zuversichtliche Kompetenzüberzeugungen, Herausforderungen generell gelassen gegenüber zu treten und Anforderungssituationen zu bewältigen. Situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich hingegen auf Kompetenzüberzeugungen, in einer konkreten Situation über notwendige Fähigkeiten zu verfügen, auch im Falle dessen, dass in diesen Situationen Hindernisse bewältigt werden müssen.

1.3.2.2 Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als bereichsspezifisches Konstrukt und deren Erfassung

Selbstwirksamkeitserwartungen werden für unterschiedliche Bereiche spezifiziert, beispielsweise indem das Konzept der Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen formuliert wird.

Beschrieben werden damit individuelle Kompetenzüberzeugungen einer Lehrkraft, herausfordernde Anforderungssituationen des schulischen Alltags aufgrund individueller Fähigkeiten bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Beispielsweise könnte dies die Kompetenzüberzeugungen einer Lehrkraft betreffen, die Lernenden mit speziellen Förderbedarfen inklusiv zu unterrichten und die Eltern hinsichtlich der Möglichkeiten des Lernens im häuslichen Kontext zu beraten. Die Kompetenzerwartungen einer selbstwirksamen Lehrkraft könnten beispielsweise lauten: „Ich bin sehr gut in der Lage, differenzierendes Unterrichtsmaterial zu entwickeln und die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, sich das passende Material auszuwählen.“ bzw. „Ich bin mir sicher, Eltern gut hinsichtlich der Unterstützungsmöglichkeiten bei der Erledigung der Hausaufgaben zu beraten.“

Der Begriff *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* wird im amerikanischen Sprachraum seit Mitte der 1970er Jahre verwendet (Woolfolk & Hoy, 1990). Seit dieser Zeit wurden unterschiedliche Instrumente entwickelt, um Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen zu erfassen. Angelehnt an die *locus of control theory* nach Rotter (1966) entwickelten Armor, Canroy-Osequera, Cox, McDonnell, Pascal, Pauly und Zellman (1976) eine 2-Item-Skala. Die Skala wurde von Ashton, Buhr und Crocker (1984, S.4) spezifiziert und erfasst, inwieweit die Person sich dabei bemühen muss, mit gewissen Barrieren umzugehen (Item 1: *“When it comes right down to it, a teacher really can’t do much because most of a student’s motivation and performance depends on his or her home environment.”*, Item 2: *„If I try really hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students“*). Angelehnt an die 2-Item-Skala von Ashton et al. (1984) wurden weitere Skalen entwickelt, die sich explizit auf Rotter (1966) und Bandura (1977) beziehen. Bei der Erfassung wurde demnach zwischen Handlungsergebniserwartungen und Kompetenzerwartungen unterschieden. Gibson und Dembo (1984), deren Arbeiten richtungsweisend für eine Vielzahl von Erhebungen waren, konnten mithilfe einer 30-Item-Skala Belege für zwei unabhängige Faktoren finden – *personal teaching efficacy* als einer der Faktoren sollte Selbstwirksamkeitserwartungen abbilden, sowie *general teaching efficacy* als zweiter Faktor, mithilfe dessen Handlungsergebniserwartungen erfasst werden sollten (Zee & Koomen, 2016). In nachfolgenden Studien zeigte sich jedoch, dass sich die faktorenanalytische Struktur des Erhebungsinstruments nicht bestätigen ließ (Woolfolk & Hoy, 1990). Ausgehend von der Überlegung, dass es sich bei Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen nicht um eine allumfassende Persönlichkeitseigenschaft handelt, sondern dass sich Menschen hinsichtlich ihrer Kompetenzeinschätzungen in verschiedenen Anforderungssituationen unterscheiden, entwickelte Bandura (1997) ein Instrument, das insgesamt sieben Subskalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen

bei Lehrkräften umfasst. Orientiert an den Überlegungen von Bandura (1997) entwickelten Tschannen-Moran und Woolfolk Hoy (2001) die *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)*, die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen aufgabenspezifisch erfasst. Die Skala umfasst die drei Subskalen *Instructional practices*, *Classroom management* und *Student Engagement*. In verschiedenen Studien konnte sich die Skala für die Arbeit in unterschiedlichen Klassenstufen und in Bezug auf unterschiedliche Kulturen als reliabel und valide erweisen (z.B. Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong & Georgiou, 2009). Schwarzer und Schmitz (1999) entwickelten, eng angelehnt an die sozial-kognitive Theorie nach Bandura (1997), ein deutschsprachiges Instrument zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen. Das Erhebungsinstrument fokussiert vier zentrale Bereiche der beruflichen Arbeit von Lehrkräften (Schmitz & Schwarzer, 2002). Erstens werden Aspekte erfasst, die die allgemeinen beruflichen Leistungen betreffen. Der zweite Bereich erfasst Aspekte der berufsbezogenen sozialen Interaktion. Drittens werden Aspekte erfasst, die sich auf den Umgang mit Stress und Emotionen beziehen. Der vierte Bereich fokussiert spezifische Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen zu innovativem Handeln.

Darüber hinaus wurden Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen für spezifische Kompetenzbereiche erschaffen. Beispielsweise entwickelte Hertel (2009) eine Skala zu Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen spezifisch für den Bereich der Elternberatungen. Die Skala umfasst Kompetenzüberzeugungen von Lehrkräften, möglichen Konfliktsituationen in Beratungssituationen gelassen entgegenzusehen oder etwas Positives durch die Besprechung von Problemsituationen bewirken zu können. Gegenwärtig besteht ein Mangel an Erhebungsinstrumenten, die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen in weiteren spezifischen Bereichen erfassen – beispielsweise im Bereich der Beratungen mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus fehlt es an Erhebungsinstrumenten, die bereits bei Lehramtsstudierenden eingesetzt werden können, die über wenige Erfahrungen im Bereich schulischer Beratungen verfügen.

1.3.2.3 Effekte von Selbstwirksamkeitserwartungen

Die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen für den Umgang mit herausfordernden Situationen im Lehrberuf und für das professionelle Handeln von Lehrkräften konnte in vielfältiger Art und Weise empirisch belegt werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden in einem positiven Zusammenhang mit der erfolgreichen Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern stehen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als protektiver Faktor zum Schutz vor negativen Beanspruchungsfolgen, die sich im schulischen Alltag ergeben können (Aloe, Amo & Shanahan, 2014). Bezüglich der drei zentralen Burnout-Dimensionen konnte in verschiedenen Erhebungen gezeigt werden, dass die Burnout-Dimensionen *Emotionale Erschöpfung* und *Depersonalisierung* in einem negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen stehen (z.B. Skaalvik & Skaalvik, 2010). Lehrkräfte, die sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zu instruieren, zu motivieren oder zu kooperieren als wenig selbstwirksam wahrnehmen, schätzen sich selbst als emotional erschöpfter ein und zeigen höhere Anzeichen von Depersonalisierung. Die dritte Burnout-Dimension *Leistungsfähigkeit* hingegen steht in einem positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. Brouwers & Tomic, 2000). Es zeigte sich, dass Lehrkräfte, die sich hinsichtlich ihrer Klassenmanagement-Strategien als selbstwirksam wahrnehmen, sich als leistungsfähiger in Bezug auf die zu erfüllenden Anforderungen einschätzen. Fives, Hamman und Olivarez (2007) konnten ähnliche Zusammenhangsstrukturen zwischen den Burnout-Dimensionen und Selbstwirksamkeitserwartungen für angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aufzeigen. Für Lehramtsstudierende, die das Praxissemester absolvieren, konnte gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen positiv assoziiert sind mit der Burnout-Dimension *Leistungsfähigkeit* sowie in einem negativen Zusammenhang stehen mit der Burnout-Dimensionen *Depersonalisierung* (Römer et al., 2018b).

Darüber hinaus konnte beispielsweise Betoret (2009) zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout in einem indirekten Zusammenhang stehen. Schulische Stressfaktoren moderierten dabei den Effekt von Selbstwirksamkeitserwartungen auf Burnout. Betoret (2009) stellte heraus, dass Selbstwirksamkeitserwartungen offensichtlich begünstigen, dass potentielle schulische Stressfaktoren, beispielsweise auffälliges Verhalten der Schülerinnen und Schüler, das hohe Arbeitspensum oder widersprüchliche Rollenerwartungen, als weniger belastend wahrgenommen werden. Dies wiederum steht in einem negativen Zusammenhang zu den Burnout-Dimensionen, d.h. Anzeichen wie emotionale Erschöpfung und reduzierte Leistungsfähigkeit werden als weniger ausgeprägt wahrgenommen. Bei Schwarzer und Hallum (2008) zeigten sich vergleichbare Effekte hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen, indem der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout vermittelt wurde über die Wahrnehmung von schulischen Stressfaktoren. Für angehende Lehrkräfte konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des Klassenmanagements in einem indirekten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung stehen, wobei der Zusammenhang vermittelt

wurde durch Unterrichtsstörungen, die wahrgenommen wurden (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014). Besonders für angehende Lehrkräfte mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen ist der Zusammenhang bedeutend, denn sie nehmen Unterrichtsstörungen im Vergleich stärker wahr. Niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen führen dazu, dass sich angehende Lehrkräfte als nicht ausreichend fähig wahrnehmen, den Unterrichtsstörungen zu begegnen, was in der Folge zu stärkerer emotionaler Erschöpfung führt.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind außerdem bedeutend für das Wohlbefinden von Lehrkräften und dabei insbesondere für die Zufriedenheit bei der Arbeit. Sie sind positiv assoziiert mit höherer Zufriedenheit bezüglich der alltäglichen Arbeit (Klassen & Chiu, 2010). Selbstwirksamkeitserwartungen stehen zudem in einem positiven Zusammenhang mit dem beruflichen Engagement und mit der Verbundenheit von Lehrkräften (Chan, Lau, Nie, Lim & Hogan, 2008). Klassen und Chiu (2011) konnten zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Klassenmanagement bedeutend sind für berufliches Engagement – und zwar bereits bei angehenden Lehrkräften. Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigten, dass sich angehende Lehrkräfte stärker emotional verbunden fühlen und sich hinsichtlich der unterschiedlichen Anforderungen des schulischen Alltags stärker engagieren.

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als wesentliche Grundvoraussetzung, herausfordernde Anforderungssituationen im schulischen Alltag erfolgreich zu bewältigen (Schwarzer & Warner, 2014). Beispielsweise stehen Selbstwirksamkeitserwartungen in einem positiven Zusammenhang mit Bemühungen, die Lehrkräfte in die Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts investieren. Sie begünstigen, dass Lehrkräfte eine differenziertere Planung ihrer Unterrichtsstunden vornehmen und den Unterricht umfassender organisieren (Allinder, 1994). Es konnte zudem gezeigt werden, dass selbstwirksame Lehrkräfte technischen Innovationen gegenüber aufgeschlossener sind und hilfreiche Computerprogramme für ihre Unterrichtsvorbereitungen nutzen (Wong, Teo & Russo, 2012). Auch sind Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend für sämtliche Aspekte des Klassenmanagements. So konnten Martin und Sass (2010) zeigen, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher nicht-direktive Instruktionsstrategien verwenden, wenn sie Lernaufgaben stellen. Die Instruktionen sind hingegen orientiert an den Bedürfnissen der Lernenden, wobei Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen Lernen eher aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachten im Vergleich zu einer eher traditionellen Sichtweise (Dunn & Rakes, 2011). Außerdem stehen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrenden in einem positiven Zusammenhang mit Klassenmanagement-Strategien, die

Aspekte wie das Erleben von Autonomie bei Schülerinnen und Schülern fördern und Möglichkeiten zur Partizipation eröffnen (Abu-Tineh, Khasawneh & Khalaileh, 2011). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen, dass Lehrkräfte eine unterstützende Lernatmosphäre schaffen, die durch Zuwendung und Wärme gekennzeichnet ist (Guo, McDonald Connor, Yang, Roehrig & Morrison, 2012). Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen zeichnen sich aus durch ein hohes Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Lernenden und zeigen hohes Engagement für ihre Lernentwicklung. Bei Almog und Shechtman (2007) ergab sich zudem, dass selbstwirksame Lehrkräfte Schülerinnen und Schülern, die Verhaltensauffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich zeigen, eher unterstützend begegnen. Sie sehen sich dazu in der Lage, ablehnendem Verhalten oder sozialem Rückzug sowie Aggressivität der Schülerschaft untereinander wohlwollend zu begegnen. Lambert, McCarthy, O'Donnell und Wang (2009) konnten zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen auch begünstigen, dass Lehrkräfte sich selbst gegenüber eine kritische Haltung entwickeln, wenn es zu Konflikten mit der Klasse gekommen war. Auch stehen Selbstwirksamkeitserwartungen in einem positiven Zusammenhang mit einer förderlichen Einstellung gegenüber inklusiver Unterrichtspraxis. Bei Ahsan, Sharma und Deppler (2012) zeigte sich, dass selbstwirksame Lehrkräfte offener gegenüber Lernenden mit besonderen Förderbedarfen sind und dass sie sich weniger Sorgen machen, Anforderungen inklusiver Unterrichtspraxis nicht gerecht zu werden. In einer Erhebung von Gibbs und Powell (2011) ergab sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften begünstigen, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen weniger oft von Regelschulen exkludiert und auf andere Schulen verwiesen werden.

Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften und angehenden Lehrkräften sind zudem positiv korreliert mit schulischen Erfolgen von Lernenden (z.B. Mojavezi & Tamiz, 2012). In empirischen Erhebungen zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, deren Lehrkräfte hohe Selbstwirksamkeitserwartungen angaben, bessere mathematische Fähigkeiten entwickelten als Lernende, deren Lehrkräfte sich als weniger selbstwirksam einschätzten (Allinder, 1995). Ähnliche Effekte ergaben sich für den Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts und für das Fach Geschichte (z.B. Ross, 1992). Auch zeigte sich, dass Grundschulkinder, die von selbstwirksamen Lehrkräften unterrichtet wurden, besser Fähigkeiten im Umgang mit Computertechnik entwickeln und sich umfassender orientieren können (Wang, Shannon & Ross, 2013). Ebenfalls zeigte sich in dieser Erhebung, dass Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in einem positiven Zusammenhang mit der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler stehen. Jimmieson, Hannam und Yeo (2010)

konnten vergleichbare Effekte für Jugendliche feststellen, die die Mittelschule besuchen. Schülerinnen und Schüler, die von selbstwirksamen Lehrkräften unterrichtet werden, geben mehr Zufriedenheit an und haben ein stärkeres Selbstvertrauen in ihre eigene Leistungsfähigkeit. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Jugendlichen weniger Stress wahrnehmen und zuversichtlich bezüglich ihrer Lernentwicklung sind. Auch bei Mojavezi und Tamiz (2012) ergaben sich vergleichbare Effekte und es zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen eine positivere Einstellung gegenüber dem Lernen hatten. Neben den dargestellten Effekten direkter Art ergaben sich bei Guo et al. (2012) indirekte Effekte der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften auf bedeutende Variablen der Lernenden. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte und dem Engagement der Schülerinnen und Schüler beispielsweise mediiert von prozessorientierten Instruktionsstrategien und kooperativen Lernformen. Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften – so die aktuelle Befundlage – sind hochrelevant für eine erfolgreiche Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler, insbesondere für den Bereich der Lernmotivation (Zee & Koomen, 2016).

1.3.2.4 Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehramtsstudium

Die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen gilt als hochbedeutend für den Erwerb professioneller Kompetenz, insbesondere bezüglich angehender Lehrkräfte (Baumert & Kunter, 2011). Zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen benennt Bandura (1997) vier wesentliche Quellen. Dabei stellte er wohldosierte Erfolgserfahrungen, bezeichnet als *mastery experiences*, als stärkste Quelle heraus (Bandura, 1997, S. 80). Dafür ist bedeutend, dass Lehramtsstudierende, die erste unterrichtspraktische Erfahrungen sammeln, ihre Erfolge ihren eigenen Bemühungen und ihren individuellen Fähigkeiten zuschreiben können. Wird dabei für sie sichtbar, dass sich Bemühungen lohnen, um professionelle Kompetenzen aufzubauen, entsteht Motivation, sich hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen im Folgenden, konstruktiv mit eventuellen Misserfolgen umzugehen, die sich in weiteren Anforderungssituationen ergeben können (Bandura, 1997). Als zweite wesentliche Quelle gilt die Beobachtung und Nachahmung von Modellen, auch bezeichnet als *vicarious experiences* (Bandura, 1997, S. 87). Dabei ist zentral, dass Menschen durch das Betrachten und Nachvollziehen erfolgreicher Verhaltensmodelle, empfehlenswerte Handlungsweisen nachahmen und somit professionelle Kompetenz aufbauen können. Im Rahmen des Lehramtsstudiums könnten erfahrene Lehrkräfte Lehramtsstudierenden in ersten schulischen

Praxisphasen dazu dienen, erfolgreiches Handeln, beispielsweise bezüglich des Klassenmanagements, zu entwickeln. Werden erfahrene Lehrkräfte als annehmbar und hinsichtlich bestimmter Eigenschaften als ähnlich wahrgenommen, wird der Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen durch das Beobachten und Nachahmen begünstigt. Als dritte bedeutende Quelle wird Überzeugung benannt, auch bezeichnet als *verbal persuasion* (Bandura, 1997, S. 101). Menschen entwickeln subjektive Überzeugungen hinsichtlich ihrer individuellen Fähigkeiten, wenn andere Menschen, die selbst beruflichen Erfolg haben, bestärkend sind und hinsichtlich der individuellen Fähigkeiten Überredungen vornehmen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Überredungen, d.h. Menschen hinsichtlich ihrer individuellen Fähigkeiten zu überzeugen, können durch konkrete Rückmeldungen in Form von Feedback geschehen. Erfolgserfahrungen, die beispielsweise durch gezielte Hinweise erfahrener Lehrkräfte internal attribuiert werden, z.B. dahingehend, dass sich jemand in der schulischen Praxis besonders kompetent bei einer Unterrichtsstörung verhalten hat, begünstigen den Aufbau von Motivation und Kompetenzerwartungen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Als schwächste Informationsquelle wird die gefühlsmäßige Erregung benannt, auch bezeichnet als *physiological and affective states* (Bandura, 1997, S. 106). Dabei ist bedeutend, wie der individuelle emotionale Erregungszustand wahrgenommen wird. Nehmen Lehramtsstudierende bei ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen wahr, dass sie unruhig oder angespannt sind, kann dies als Hinweis auf eingeschränkte Fähigkeiten angesehen werden, den Herausforderungen sicher begegnen zu können. Die Wahrnehmung von Anspannung und Ängsten sowie der bewusste Umgang mit emotionalen Zuständen können begünstigen, dass den Herausforderungen zuversichtlicher begegnet werden kann.

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als ein wesentlicher Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften und sind darüber hinaus bedeutend für den Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten (Kunter et al., 2011). Für den Kompetenzbereich *Beraten* existieren erste Befunde, die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Erfolgen in schulischen Beratungen aufzeigen (Hertel, 2009). Empirische Erhebungen, die Zusammenhänge spezifisch für Lehramtsstudierende aufzeigen, sind gegenwärtig sowohl international als auch national als rar einzuschätzen.

1.4 Schulische Beratungen als zentraler Aspekt professioneller Kompetenz

1.4.1 Beraten als grundlegende Form pädagogischen Handelns

Die Durchführung von Beratungen prägt den beruflichen Alltag von Lehrkräften in umfassender Weise und stellt ein bedeutendes Aufgabengebiet der alltäglichen schulischen

Arbeit dar (Sauer, 2019). In den Standards für die Lehrerbildung wird die Durchführung von sach- und situationsgerechten Beratungen als wesentlicher Aspekt des Kompetenzbereichs *Beurteilen* formuliert (KMK, 2019). Darüber hinaus ist das Beraten neben der Kernaufgabe des Unterrichtens, dem Erziehen, dem Beurteilen und Bewerten und dem Betreuen als wesentliche Aufgabe in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer verankert (z.B. Schulgesetz für das Land Berlin, § 67, Abschnitt 2). Beratungen im schulischen Bereich gelten als eine grundlegende Form pädagogischen Handelns, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schülern in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen (Nittel, 2016). Übergeordnetes Ziel gegenwärtiger Pädagogik ist, Verantwortungsübernahme, Selbstbestimmung und Partizipation zu fördern. In dieser Zielsetzung sind deutliche Parallelen zur Zielsetzung von Beratung sichtbar: Es gilt, Menschen in Beratungsprozessen darin zu unterstützen, herausfordernde Situationen verantwortungsvoll anzugehen und mit ihnen zu erarbeiten, selbstbestimmt nach Möglichkeiten zur Problembearbeitung zu suchen. Konkret für Beratungen im schulischen Bereich benennt McLaughlin (1999) vier Aspekte, die als grundlegend gelten: Es geht erstens darum, eine Beziehung zu gestalten, die förderlich für einen Menschen oder eine Gruppe ist, so dass die Schwierigkeiten der gegenwärtigen Situation ergründet werden können. Zweitens ist wesentlich, zuzuhören, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, zum Vorangehen im Beratungsprozess zu motivieren und in sämtlichen Phasen des Beratungsprozesses unterstützend zu agieren. Drittens benennt McLaughlin (1999) als wesentlich, die Selbsterfahrung zu fördern, so dass sich Kinder und Jugendliche in ihren schulischen Leistungen entwickeln können. Viertens wird betont, dass der Beratungsprozess sowohl den kognitiven Bereich als auch den emotionalen Bereich und die Ebene der Handlungen der Beteiligten einschließt. Beratungen im schulischen Bereich sind als Lehr-Lern-Prozesse zu charakterisieren, in denen die Beteiligten individuelle Fähigkeiten erwerben (z.B. Gerich, Bruder, Hertel, Hascher & Schmitz, 2014). Die Entwicklung betrifft zum einen den Bereich der Wahrnehmung und den Bereich der Deutung von Situationen, indem durch Beratungen eine Erweiterung des Wissens- und Informationsstandes stattfinden können. Zum anderen können personen- und umgebungsbezogene Ressourcen erkannt und aktiviert werden (Schnebel, 2017). Auch kann das Handlungsrepertoire der Beteiligten erweitert werden. Vergleichbar mit Unterrichtssituationen stellen Beratungssituationen Lernumgebungen dar, in denen Fähigkeiten unterschiedlichster Art erlernt werden können.

1.4.2 Formen und Anlässe schulischer Beratungen

Formen von schulischen Beratungen und die Beratungsanlässe an sich sind zuweilen höchst vielfältig (Sauer, 2019). Beratungen mit Schülerinnen und Schülern stellen eine wesentliche Form schulischer Beratungen dar. Darüber hinaus beraten Lehrkräfte Familienmitglieder, z.B. Eltern, Großeltern, Geschwister und Verwandte. Über das familiäre Systeme hinausgehend ist es zuweilen erforderlich, dass sich Lehrkräfte mit Beteiligten umgebender Institutionen beraten, die im Falle bestimmter Förderbedarfe mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten. Dies kann beispielsweise die Zusammenarbeit mit Lerntherapeutinnen und Lerntherapeuten betreffen sowie die Zusammenarbeit mit Menschen aus dem medizinischen Bereich, der Jugendhilfe oder aus dem Bereich der Familien- und Erziehungsberatung (Gerich et al., 2014). Lehrkräfte beraten als Mentorinnen und Mentoren zudem angehende Lehrkräfte, die Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums absolvieren oder sich im Vorbereitungsdienst befinden (Schnebel, 2017). Auch werden Lehrkräfte selbst beraten, z.B. von Kolleginnen und Kollegen der schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungszentren, von der Schulleitung oder von der Schulaufsicht (Hertzsch & Dörflinger, 2018). Ebenso vielfältig wie die unterschiedlichen Formen von Beratungen im schulischen Bereich sind die höchst unterschiedlichen Anlässe von Beratungen. Wesentlich für Lehrkräfte sind Orientierungsberatungen, die die Schullaufbahn und den Übergang in einen Beruf betreffen (Schwarzer & Posse, 2008). Häufig sind dabei umfassende Informationen zu Übergangsverfahren und möglichen Bildungswegen erforderlich, über die die Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien nicht verfügen (Brüggemann & Sauer-Schiffer, 2016). Auch im Falle dessen, dass eine besondere Begabung vorliegt, sind Lehrkräfte gefordert, umfassend hinsichtlich einer möglichen Förderung zu beraten. Lehrkräfte sind in der Regel die erste Anlaufstelle bezüglich möglicher Förderungsmaßnahmen, sowohl was die Unterstützung im Lern- und Leistungsbereich als auch was die Förderung im emotional-sozialen Bereich betrifft.

Schwarzer & Posse (2008) systematisieren neben Orientierungsberatungen den Bereich der Beratungsanlässe psychosozialer Art. Dieser Bereich kann den Bereich unzureichender Lernstrategien oder den Bereich der Teilleistungsstörungen betreffen. Lehrkräfte sind dabei gefordert, hinsichtlich diagnostischer Maßnahmen und hinsichtlich möglicher Interventionsformen zu beraten (z.B. Klicpera, Schabmann & Gasteiger-Klicpera, 2017; Porps, 2015). Schwierigkeiten oder Störungen im Bereich des Lernens sind häufig verbunden mit Auffälligkeiten im Bereich der Konzentration, der Lern- und Leistungsmotivation oder im Bereich des Sozialverhaltens. Aufgrund der gravierenden Folgen, die sich aus

Überforderungssituationen dieser Art ergeben können – beispielsweise Prüfungsangst, Schuldistanz oder Schulverweigerung – sind ganzheitliche Beratungen durch Lehrkräfte erforderlich (Neumann, 2015). Beratungsanlässe psychosozialer Art können über den einzelnen Lernenden hinausgehend das Klassensystem oder Teilsysteme der Klasse betreffen. Konflikt- und Krisensituationen können sich innerhalb der Klassengemeinschaft entwickeln, ebenso wie zwischen einzelnen Lehrkräften und der Klassengemeinschaft. Dabei sind Schwierigkeiten, die die Interaktions- und Beziehungsgestaltung betreffen, häufig komplex und machen eine umfassende Analyse erforderlich, bevor passende Interventionsmaßnahmen angebracht werden können (Grewe, 2015). Vor allem gruppenspezifische Phänomene wie Mobbing bzw. sämtliche andere Formen von Diskriminierung machen es erforderlich, dass sich Lehrkräfte sowohl mit der Schülerschaft als auch im Kollegium beraten.

Neben Orientierungsberatungen und Beratungen aufgrund psychosozialer Schwierigkeiten benennen Schwarzer & Posse (2008) Systemberatungen. Dieser Bereich umfasst zum einen Beratungsanlässe, die die Schulentwicklung betreffen, z.B. in dem ein Schulprogramm erarbeitet werden und das Profil der Schule geschärft werden soll (Palmowski, 2014). Zum anderen umfasst dieser Bereich die Zusammenarbeit im Kollegium, indem professionelle Kompetenz durch kollegiale Fallberatungen oder durch Supervisionen erworben werden sollen (Mutzek, 2014). Die höchst unterschiedlichen Beratungsanlässe machen eine Vielzahl unterschiedlicher Fähigkeiten erforderlich, um kompetent beraten zu können (Sauer, 2019).

1.4.3 Kompetenzen in schulischen Beratungen

Schwarzer & Buchwald (2006) benennen insgesamt sechs Kompetenzbereiche, die für schulische Beratungsprozesse bedeutend sind. Sie benennen Fachwissen, personale Ressourcen, soziale Kompetenzen, Berater-Skills, Bewältigungskompetenz und Prozesskompetenz, um schulische Beratungen erfolgreich umzusetzen. Schulische Beratungsprozesse können in Phasen unterteilt werden, in denen die Kompetenzen unterschiedlich stark gefordert sein können (z.B. Schwarzer & Buchwald, 2006; Mutzek, 2014). Exemplarisch kann die Bedeutung der Kompetenzen für schulische Beratungsprozesse am Beispiel besonders begabter Schülerinnen und Schüler aufgezeigt werden. Zu Beginn des Beratungsgesprächs sind zunächst besonders die personalen Ressourcen und die sozialen Kompetenzen der Lehrkraft erforderlich. Es gilt, dem Schüler bzw. der Schülerin sowie den ratsuchenden Eltern zu einer allgemeinen Orientierung zu verhelfen und eine vertrauensvolle Beratungsatmosphäre zu schaffen. Bei Eltern besonders begabter Kinder kann Verunsicherung

hinsichtlich passender Unterstützungsformen und geeigneter Fördermöglichkeiten entstehen (Wittmann, 2003). Lehrkräfte sind an dieser Stelle gefordert, der eventuellen Verunsicherung zugewandt zu begegnen, in dem sie anerkennend und feinfühlig auf Zweifel reagieren. Förderlich für die soziale Interaktion können dabei empathisches Zuhören, das Vornehmen eines Perspektivenwechsels und Wahrhaftigkeit sein (Rogers, 2016). Im weiteren Verlauf des Beratungsgesprächs, in dem es zentral ist, die gegenwärtige Problemlage zu ergründen, sind Berater-Skills relevant (Mutzeck, 2014). Lehrkräfte benötigen vor allem die Kompetenz, analytisch Fragen zu stellen und die Problemlage aus der Perspektive der Ratsuchenden zu entfalten. Durch die Anwendung von Gesprächstechniken, z.B. der Formen aktiven Zuhörens, kann die Grundlage für das gemeinsame Erarbeiten möglicher Problemlösungen geschaffen werden (Gordon, 2012). Neben personalen Ressourcen, sozialen Kompetenzen und Berater-Skills, die Schwarzer und Buchwald (2006) benennen, ist im weiteren Beratungsverlauf das Fachwissen der Lehrkräfte bedeutend. Besonders, wenn schulische Unterforderung auftritt, sind Lehrkräfte gefordert, Lernende differenziert zu unterrichten und Eltern über sinnvolle Fördermöglichkeiten im häuslichen Bereich zu beraten. Auch hinsichtlich rechtlicher Rahmenbedingungen, beispielsweise im Falle des Anliegens, eine Klassenstufe zu überspringen, sollten Lehrkräfte Kenntnisse zu gesetzlichen Bestimmungen anbringen (Grassinger, 2009). Die Erarbeitung einer gemeinsamen Lösungsperspektive im Beratungsprozess kann Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern auf Belastungsproben stellen. Schwarzer und Buchwald (2006) betonen hierbei die Bewältigungskompetenz von Lehrkräften als bedeutend für den positiven Verlauf des Beratungsgesprächs. Lehrkräfte und Eltern können unterschiedliche Sichtweisen auf die Unterstützung und Förderung besonderer Begabungen haben. Insbesondere dann, wenn sich bei Lernenden Auffälligkeiten im Verhaltensbereich zeigen, können damit verbundene Überforderungssituationen in gegenseitigen Schuldzuweisungen münden (z.B. Wittmann, 2003). Lehrkräfte sind an dieser Stelle gefordert, Spannungen und Widersprüchlichkeiten auszuhalten und Konfliktsituationen konstruktiv zu begegnen. Am Ende des schulischen Beratungsprozesses ist es wichtig, die besprochenen Schritte zur Problemlösung festzuhalten und die Umsetzung zu planen. Schwarzer und Buchwald (2006) betonen in diesem Zusammenhang die Prozesskompetenz von Lehrkräften als wichtig. Während des gesamten Beratungsprozesses und in besonderer Weise zum Abschluss des Gesprächs gilt es, die Beteiligten für die Zusammenarbeit zu motivieren und gemeinsam an einer Zukunftsperspektive zu arbeiten.

1.4.4 Besondere Herausforderungen im Kontext schulischer Beratungen

Beratungen im schulischen Bereich sind durch die Struktur und durch die Funktion des schulischen Systems geprägt (Schnebel, 2017). Dies erfordert von Lehrkräften, sich ein Bewusstsein für die strukturellen Bedingungen des Systems Schule zu verschaffen und die eigene Rolle im System zu verorten. Lehrkräfte sind ein bedeutender Teil des Systems Schule, was zum einen mit Vorteilen verbunden sein kann, da Bedingungen und Verfahrenswege bekannt und geläufig sind. Zum anderen kann die Systemzugehörigkeit jedoch auch bedeuten, dass zu eigenen Sichtweisen und Annahmen nur begrenzt Distanz eingenommen werden kann. Der Aspekt der Freiwilligkeit ist ein wesentliches Kennzeichen dafür, dass Beratungen erfolgreich durchgeführt werden können (Gerich et al., 2014). Im schulischen Bereich ist Freiwilligkeit nicht durchgängig gegeben. Die Beteiligten können unterschiedliche Sichtweisen auf die Veranlassung eines Beratungsgesprächs haben, wobei die Ursachen vielfältig sein können. Lehrkräfte können dabei gefordert sein, die Beteiligten zu einer gemeinsamen Beratung zu motivieren und die Bereitschaft zur Kooperation anzuregen. Gleichzeitig gilt, dass Lehrkräfte selbst Offenheit zeigen, wenn Ratsuchende sich an sie wenden, auch wenn sie selbst keine Veranlassung für ein Beratungsgespräch sehen (Hertel & Schmitz, 2010). In diesem Zusammenhang stellt auch das Anerkennen von Hierarchien eine Herausforderung dar. Lehrkräfte selbst stehen vor der Herausforderung sich auf Anordnung beispielsweise durch die Schulleitung oder durch die Schulaufsicht beraten lassen zu müssen. Gleichzeitig erschweren Abhängigkeitsverhältnisse, in denen die Lernenden gegenüber Lehrkräften stehen, dass Beratungen kooperativ und auf Augenhöhe durchgeführt werden können (Schnebel, 2017). Auch können unterschiedliche Zielsetzungen, die die Beteiligten im Beratungsgespräch verfolgen, den Beratungsprozess erschweren. Lehrkräfte sind aufgrund ihrer institutionellen Zugehörigkeit zum System Schule in der Regel die Einladenden und haben dahingehend eine besondere Verantwortung für den positiven Verlauf des Beratungsgesprächs. Erschwerend kommt hinzu, dass nicht unbegrenzt Zeit für die gemeinsame Erarbeitung einer Lösungsperspektive zur Verfügung steht. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, sich über das Vorankommen eines einzelnen Kindes oder Jugendlichen zu beraten, gleichzeitig jedoch auch anderen Klassenmitgliedern oder dem Kollegium gerecht zu werden (Gerich et al., 2014). Wesentlich für die professionelle Kompetenz von Lehrkräften im Bereich schulischer Beratungen ist, sich der institutionellen Besonderheiten und Begrenzungen bewusst zu sein (Schnebel, 2017).

1.4.5 Modellierung und Erfassung von Beratungskompetenz

Obwohl Beratungen zu den zentralen Aufgabenbereichen von Lehrkräften gehören, liegen sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene gegenwärtig nur wenige empirische Studien zur Modellierung von Beratungskompetenz und zur Erfassung der Kompetenzen vor (Bruder et al., 2014). Wegweisend für den deutschsprachigen Raum ist das Projekt *Beratungskompetenz*, das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms *Kompetenzmodelle* realisiert werden konnte. Im Rahmen des Projekts entwickelte Hertel (2009) ein multi-dimensionales Modell, das angelehnt an die Arbeiten von Strasser und Gruber (2003) und Schwarzer und Buchwald (2006) fünf Dimensionen unterscheidet. Die Dimensionen wurden multi-methodal erfasst, indem Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in simulierten Beratungsgesprächen bezüglich ihrer Fähigkeiten beobachtet und eingeschätzt wurden. Zusätzlich wurden Fallszenarien und Multiple-Choice-Fragen zur Erfassung des Beratungswissens eingesetzt. Auch wurden Lehrkräfte und angehenden Lehrkräfte gebeten, sich selbst bezüglich ihrer Fähigkeiten im Beraten einzuschätzen (Hertel, 2009). Es zeigte sich, dass Beratungskompetenz multi-dimensional ist, jedoch konnten die einzelnen Dimensionen nur teilweise bestätigt werden. Im Rahmen des Projekts wurde die Arbeit von Hertel (2009) durch die Arbeiten von Bruder (2011) und Gerich (2016) fortgeführt. Dabei konnte ein Modell, das insgesamt vier Dimensionen von Beratungskompetenz integriert, empirisch bestätigt werden (Gerich, 2016). Zusätzlich zu den benannten Instrumenten zur Erfassung von Beratungskompetenz wurden bei Gerich (2016) *Situational Judgement Tests* eingesetzt, mithilfe derer Beratungskompetenz anhand unterschiedlicher schulspezifischer Szenarien ermittelt werden konnte. Ebenfalls kamen Video-Assessment-Methoden zum Einsatz, so dass die Beratungskompetenz angehender Lehrkräfte in standardisierten simulierten Beratungsgesprächen mit geschulten Schauspielenden erhoben werden konnte (Gerich, 2016). Die modellierten Kompetenzdimensionen wurden als Kommunikations-Skills, Diagnostik-Skills, Problemlöse-Skills und Bewältigungs-Skills bezeichnet und integrieren spezifische Teilkompetenzen. In einer empirischen Erhebung konnte Bruder (2011) zeigen, dass Beratungskompetenz, erhoben bei Lehrkräften an Gymnasien, signifikant durch die Berufserfahrung und durch das Wissen zum Bereich Beratung vorhergesagt werden kann. Ebenfalls erwiesen sich Selbstwirksamkeitserwartungen im Beraten als prädiktiv für die Beratungskompetenz bei erfahrenen Lehrkräften (Bruder, 2011). In den Arbeiten von Gerich (2016) konnte die Bedeutsamkeit von Beratungswissen, Berufserfahrung und dem professionellen Selbstkonzept als Prädiktorvariablen bestätigt werden. Das professionelle Selbstkonzept war dabei über die Haltung, die Motivation, das persönliche

Selbstverständnis und über Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungssituationen erhoben worden. Über Lehrkräfte des gymnasialen Zweigs hinausgehend konnte bei Gerich (2016) die Bedeutsamkeit der benannten Prädiktorvariablen für die Beratungskompetenz sowohl bei Grundschul-, Haupt- und Realschullehrkräften sowie bei angehenden Lehrkräften bestätigt werden.

Gegenwärtig besteht ein Mangel an Erhebungsinstrumenten, die Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden erfassen können, die bisher nur wenige Erfahrungen im Bereich schulischer Beratungen sammeln konnten. Erhebungsinstrumente, die zur Erfassung der Beratungskompetenz bei erfahrenen Lehrkräften und angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst eingesetzt werden, eignen sich nur bedingt für Lehramtsstudierende (Gerich, 2016). Spezifische Aspekte, beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen, können bisher nur bedingt erfasst werden. Gerade die valide Erfassung ist jedoch eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Konzepte zur Förderung von Beratungskompetenz entwickelt werden können, die bereits im Lehramtsstudium einsetzbar sind.

1.4.6 Förderung von Beratungskompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums

Lerngelegenheiten, die Lehramtsstudierenden Möglichkeiten bieten, spezifische berufsrelevante Fähigkeiten zu erwerben, sind von hoher Bedeutung für den Erwerb professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011). Um professionell beraten zu können, bedarf es einerseits der Vermittlung fachspezifischen Wissens, andererseits bedarf es Gelegenheiten, dieses Wissen in praxisrelevanten Situationen anwenden zu können. In empirischen Erhebungen zeigte sich, dass sich Lehramtsstudierende nur unzureichend auf die vielfältigen Beratungsaufgaben in der Schule vorbereitet fühlen (z.B. Hertel, 2009). Gegenwärtig ist nicht von einer flächendeckenden Förderung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium auszugehen, obwohl ein zunehmender Bedarf an Beratungen wahrgenommen wird (Bennewitz, 2016). Erste Initiativen zur Förderung von Beratungskompetenz im Lehramtsstudium lassen sich jedoch sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene erkennen. Interventionsprogramme, die spezifisch die Förderung von Beratungskompetenz in Gesprächen zwischen Schule und Elternhaus fokussieren, finden sich beispielsweise bei Brown, Harris, Jacobson und Trotti (2014). In der Studie konnte gezeigt werden, dass sich das Wissen zu Elternberatungen und die Haltung bezüglich kooperativer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus über eine webbasierte Lehrveranstaltung fördern lassen. Gartmeier (2018) konnte zeigen, dass sich die Gesprächsführungskompetenz angehender Lehrkräfte durch das Trainingsprogramm *ProfKom* fördern lässt. Dabei wurde eine videobasierte E-Learning-

Methode eingesetzt. Es zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden ihre Fähigkeiten in den Bereichen kooperativer Problemlösung, Strukturierung von Beratungsgesprächen und in der Beziehungsgestaltung verbessern konnten. Gerich und Schmitz (2016) entwickelten ein umfassendes Interventionsprogramm, in dem insbesondere die professionelle Kompetenz im Bereich der Gesprächsführungstechniken fokussiert wurde sowie der Transfer in die berufliche Schulpraxis. Es konnte gezeigt werden, dass sich mithilfe standardisierter schulpraktischer Fallvignetten ein Kompetenzzuwachs in den Kompetenzbereichen Kommunikations-Skills, Diagnostik-Skills, Problemlöse-Skills und Bewältigungs-Skills erzielen ließ. Gegenwärtig gibt es Initiativen, Module zur Förderung der Beratungskompetenz zu entwickeln und sie im Lehramtsstudium zu verankern. Beispielhaft ist an dieser Stelle das Projekt *BERA – Beratung im schulischen Kontext* an der Universität Bamberg zu nennen. In ersten Erhebungen konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierende bezüglich der Reflexion ihrer Rolle in schulischen Beratungen und bezüglich der Motivation für Beratungen durch die Teilnahme an den Modulen profitieren (Sauer, 2017).

1.5 Ableitung der Forschungsfragen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die professionelle Kompetenz Lehramtsstudierender in schulischen Praxisphasen. Es werden wesentliche Aspekte professioneller Kompetenz betrachtet – zum einen Selbstwirksamkeitserwartungen, zum anderen die Fähigkeit zu beraten. Es wird ergründet, inwieweit die benannten Aspekte relevant sind für professionelles Handeln in schulischen Praxisphasen und inwieweit sie gefördert werden können, um Lehramtsstudierende optimal auf die berufliche Arbeit vorzubereiten.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Befundlage widmen sich die Studien der vorliegenden Arbeiten den folgenden Forschungsfragen:

In Studie 1 (Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester) werden Anforderungssituationen im Praxissemester und damit verbundene negative Beanspruchungsfolgen betrachtet. Es wird gefragt, inwieweit Selbstwirksamkeitserwartungen als personengebundene Ressource bedeutend dafür sind, mit emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit umgehen zu können. Zudem wird gefragt, inwieweit soziale Unterstützung durch Mentoring als umgebungsbezogene Ressource relevant für emotionale Erschöpfung und reduzierte Leistungsfähigkeit sind und inwieweit die Ressourcen zusammenwirken. Empirische Grundlage der Studie 1 sind Fragebogendaten von 192 Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam, die zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters befragt wurden. Mithilfe von Regressionsanalysen werden Zusammenhänge

zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, sozialer Unterstützung durch Mentoring und negativen Beanspruchungsfolgen berechnet.

Studie 2 (Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz) widmet sich der Entwicklung und Validierung einer Skala, mit dem die Fähigkeit zu beraten bei Lehramtsstudierenden erfasst werden können. Vor dem Hintergrund fehlender Erhebungsinstrumente wird gefragt, inwieweit die theoretisch postulierten Dimensionen von Beratungskompetenz nach Schwarzer und Buchwald (2006) sowie Hertel (2009) faktorenanalytisch abgebildet werden können. Zudem wird gefragt, inwieweit Beratungskompetenz reliabel und valide erfasst werden kann und mit welchen Variablen Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Zusammenhang steht. Datengrundlage waren Fragebogendaten von insgesamt 200 Lehramtsstudierenden, die an der Universität Potsdam im Rahmen des Praxissemesters befragt wurden.

In Studie 3 werden die benannten Aspekte professioneller Kompetenz verknüpft und es wird gefragt, inwieweit Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend sind in der Beratung mit Schülerinnen und Schülern. Dabei wird betrachtet, inwiefern ein Zusammenhang zwischen individuellen Eingangsvoraussetzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen bestehen. Mithilfe von Regressionsanalysen werden Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen Lehramtsstudierender und deren Selbstwirksamkeitserwartungen berechnet. Die Datengrundlage bildete wie in Studie 2 die Daten von 200 Praxissemesterstudierenden.

Studie 4 widmet sich der Förderung von Beratungskompetenz. Es wird ein Seminarbaustein präsentiert der im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Potsdam entwickelt und erprobt wurde. Der Seminarbaustein widmet sich besonders der Verknüpfung von theoretischem Wissen zu schulischen Beratungen und der Erprobung der Fähigkeiten in praxisrelevanten konstruierten Beratungssituationen. Betrachtet wird, inwieweit die Lehramtsstudierenden selbst einschätzen, von Lehrveranstaltungskonzepten dieser Art zu profitieren.

1.6 Literatur

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education* 25 (4), 175-181.
- Ahsan, M.T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 8, No.2.
- Albustin, R. (2012). Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien 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. 249-257). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurements and student achievement. *Remedial and special education*, 16 (4), 247-254.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teacher's democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 22, Issue 2.
- Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self- efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
- Armor, D., Canroy-Osequera, P., Cox, M., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976): *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. & Kunter, M. (2019). Kompetenzen und berufliche Entwicklung von Lehrkräften. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrerberuf* (S. 395-418). Springer-Verlag GmbH: Deutschland.
- Ashton, P. T., Buhr, D. & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- 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). Münster: Waxmann.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29, 45-68.
- Biermann, A., Karbach, J., Spinath, F. & 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.
- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1131-1140.
- Bohnendick, C. & Buhl, H. M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderung im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1-2), 63-68.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239-253.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A. & Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection. Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49, 133-151.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Veröffentlichte Dissertation. TU-Darmstadt.

- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T. & Sauer-Schiffer, U. (2016). Beratung am Übergang Schule-Beruf. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, (S. 203-211). Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, S. L. Y., Lim, S. & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, 597-630.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (1), 81-90.
- Cramer, C. (2010). Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikation für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31-56). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Cramer, C. & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (1), 101-123.
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1-23.
- Cramer, C., Merk, S., & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, 138-156.

- Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Schulze-Stocker, F., Seidel, T., Terhart, E., Leutner, D. & Kunter, M. (2016). „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potentielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 244-257.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbance and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 569-583.
- Dicke, T., Parker, P.D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.
- Djigić, G., Stojiojković, S. & Dosković, M. (2013). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Science* 112, 593-602.
- Dunn, K. E. & Rakes, G. C. (2011). Teaching teachers: An investigation of beliefs in teacher education students. *Learning Environment Research*, 14, 39-58.
- Enzmann, D., & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- 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.
- Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education* 23, 916-934.

- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gavish, B. & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education, 13*, 141-167.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gerich, M., Bruder, S., Hertel, S., Hascher, T. & Schmitz, B. (2014). Beratung, Intervention, Supervision. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 517-544). Weinheim: Beltz.
- Gerich, M. & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learning, 5* (2), 285-301.
- Gibbs, S. & Powell, B. (2011). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology, 82* (4), 564-584.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. In: *Journal of Educational Psychology 76*, S. 569-582.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal, 32* (6), 857-874.
- Gordon, T. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- Grassinger, R. (2009). Beratung Hochbegabter. *Heilpädagogik Online 2*, 138-162. http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf, Stand: 02.01.2020.
- Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrerberuf* (S. 207-227). Springer-Verlag GmbH: Deutschland.
- Grewe, N. (2015). *Praxishandbuch Beratung in der Schule*. Carl-Link-Verlag: Köln.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 315-333). Münster: Waxmann.

- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 77-86.
- 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: VS.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639-665.
- Guo, Y., McDonald Connor, C., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, Vol 113, No.1, 3-24.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden* (S. 13-24). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), 130-148.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103-125). Münster - New York: Waxmann.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). *Lehrer als Berater in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hertzsch, H. & Dörflinger, E. (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In Ines C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 297-322). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hobfoll, S.E. (1998). *Stress, culture, and community. The psychology and philosophy of stress*. New York: Plenum Press.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- 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.
- Hultell, D., Melin, B. & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jimmison, N. L., Hannam, R. L. & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101, 453-479.
- Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrkräfte. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiografisch-vergleichender Perspektive*. Bern: Haupt.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 145-163.
- Keller-Schneider, M. (2016a). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 305-314.
- Keller-Schneider, M. (2016b). Professionalisierung in Praxisphasen – Die Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsaufgaben in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In: J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid

- (Hrsg.). *Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen*, S. 155-172. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 386-407). Münster: Waxmann.
- Kienle, R., Knoll, N., & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Berlin: Springer.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teacher's relatedness with students: An underemphasized component of teacher's basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 150-165.
- Klicpera, C., Schabmann A. & Gasteiger Klicpera, B. (2017). *Legasthenie – LRS. Diagnose, Therapie, Förderung*. Paderborn: Schöningh.
- Klusmann, U. (2011). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss, U. Klusmann, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297-304). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275-290.
- Klusmann, U. & Waschke, N. (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Knoll, N. & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 1 (S. 333-349). Göttingen: Hogrefe.

- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis . In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87-114). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 1-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553-557.
- König, J. & Seifert, A. (2012) . Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie . In J. König & A. Seifert (Hrsg.) . *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7-43) . Münster: Waxmann.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011) . Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie . *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61-83.
- Ksienzyk, B. & Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchungen und schulische Arbeitsbedingungen. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl., S. 72-87). Weinheim: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38, 68-86.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: validity evidence for the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973-988.
- 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.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. Nietzsche (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.
- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 947-967). Münster: Waxmann.
- Lerche, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (5), 762-782.
- Litzcke, S., Schuh, H. & Pletke, M. (2013). *Stress, Mobbing und Burnout am Arbeitsplatz*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (3), 303-323.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 225-248.

- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (1), 25-37.
- Martin, N. K. & Sass, D. A. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education* 26, 1124-1135.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayr, J. (2006). Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Eine Pilotstudie zum Wirkungspotenzial von Lehrerbildung. In A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung?* (S. 249-260). Münster: Lit.
- Mayr, J. (2009). *Studien- und Berufswahlmotive von Lehrpersonen. Wie sie entstehen, wie sie sich verändern und was sie bewirken*. Kommentierte Folien zum Referat bei der 5. Tagung der Sektion „Empirische Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Landau, 24. März 2009.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) S. (189-215). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87-102). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/ innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Münster: Lit.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. jr. (1999). The five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 139-153). New York: Guilford.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in school. Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling* 27, 1, 13-23.

- Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 3*, 483-491.
- Morgenroth, S., Buchwald, P. & Möller, C. (2012). Innovationsstress bei Grundschullehrkräften - Welche Rolle spielt das Autonomieerleben? In F. Hellmich, F. Hoya & S. Förster (Hrsg.), *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven* (S. 161-164). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morgenroth, S. (2015). *Lehrerkooperation unter Innovationsstress. Soziale Stressbewältigung als wertvoller Wegweiser*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- MSW (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand*. Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters.
- Mutzek, W. (2014). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz.
- Neumann, I. (2015). Analyse von Lernschwierigkeiten nach dem Teufelskreis-Modell. In N. Grewe, *Praxishandbuch Beratung in der Schule*, (S. 293-313). Carl-Link-Verlag: Köln.
- Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Deutschland: Springer-Verlag GmbH.
- Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 33-48). Münster: New York: Waxmann.
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungs- wissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*, (S. 20-30). Weinheim, Basel: Beltz-Verlag.
- OECD. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers – Final report: Teachers matter*. Paris: OECD.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz*. Chur: Rüegger.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung, Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 15* (1), 26-27.
- Palmowski, W. (2014). *Systemische Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Porps, G. (2015). Beratung von Kindern mit Rechenschwierigkeiten. In N. Grewe, *Praxishandbuch Beratung in der Schule*, (S. 375-386). Carl-Link-Verlag: Köln.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14* (1), 35-59.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education* 36, 166-177.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R. & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128, 211-226.
- Rogers, C. R. (2016). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-centered therapy*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
- Rogers, C. R. (2018). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.
- Römer, J., Rothland, M. & König, J. (2017). Persönlichkeitsfaktoren und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung: Zusammenhänge zwischen NEO-FFI, AVEM und Pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 64, 203-222.
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, M. (2018a). 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.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018b). 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.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Rothland, M. (2013a). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.

- Rothland, M. (2014a). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349-385). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2014b). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 319-348). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden – ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 270-281.
- Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, (S. 631-641). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106, 386-397.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 351-369). Münster: New York: Waxmann.
- 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.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (2000). *Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf*. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Sauer, D. (2017). Parent-teacher counseling: On 'blind spots' and didactic perspectives. A qualitative-reconstructive study on teachers' counseling responsibilities. *Journal for Educational Research Online*, Volume 9, No. 3, 47-81.

- Sauer, D. (2019). Professionelle Beratung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, (S. 642-651). Münster: Waxmann.
- Schaarschmidt, U. (2005): Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In U. Schaarschmidt (Hrsg.), *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands* (2. Aufl., S. 15-40). Weinheim: Beltz.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. OECD Publishing, Paris.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 192-214.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten*. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Schröder, A., & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (S. 149-159). Weinheim: Juventa.
- Schubarth, W. (2017). Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen* (S. 127-136). Potsdam: Universitätsverlag.
- 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., 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.), *Pedagogical field experiences in teacher education: Theoretical foundations, programmes, processes, and effects* (S. 201-219). Münster: Waxmann.
- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Dissertation, Universität Siegen.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.

- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 44, S. 28-53)*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Posse N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441-451). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 60-63). Berlin: Freie Universität Berlin.
- 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. Aufl., S. 662-676). Münster: Waxmann.
- 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.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Strasser, J. & Gruber, H. (2003). Kompetenzerwerb in der Beratung. Eine kritische Analyse des Forschungsstandes. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50*, 381-399.

- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: ZKL.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2018). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In G. Bellenberg, H. Feldmann, Chr. Mattiesson & M. Vanderbeeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 19–25). Bochum: Projektverlag.
- Terhart E. (2019). Lehrer. In *Staatslexikon*, herausgegeben von Görres Gesellschaft, (S. 1316–1322). 8. Auflage. Freiburg: Herder.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie*, 215 (2), 132-151.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 11-33.
- Ünaldi, I., Bardakci, M., Dolas, F. & Arpaci, D. (2013). The relationship between occupational burnout and personality traits of Turkish EFL teachers. *Journal of Education and Practice*, 4 (3), 86-98.
- Universität Potsdam (Hrsg.) (1992): *Potsdamer Modell der Lehrerbildung*.
- Voss, T., Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical and psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103, 952-969.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (2), 187-223.
- Wang, C.-H., Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34 (3), 302-323.

- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Wittmann, A. J. (2003). Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.
- Wong, K.-T., Teo, T. & Russo, S. (2012). Influence of gender and computer teaching efficacy on computer acceptance among Malaysian student teachers: An extended technology acceptance model. *Australian Journal of Education Technology*, 28 (7), 1190-1207.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990): Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. In: *Journal of Educational Psychology* 82, S. 81-91.
- Zimmermann, F., Kaiser, J., Bernolt, A., Bauer, J. & Rösler, L. (2016). Veränderungsverläufe in Burnout-Dimensionen. Die Bedeutung personaler und sozialer Faktoren angehender Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 258-277.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (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*, Vol. 86, No. 4, 981-101.

Studie 1

Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester

Anmerkung:

Dies ist die Version der Autorin von einer Arbeit, die in der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* veröffentlicht wurde. Die Publikation ist zu finden unter Springer Nature via <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00897-x>.

Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 945-966.

Zusammenfassung:

Der Einstieg in die berufliche Praxis ist für Lehramtsstudierende verbunden mit einer Vielzahl von Anforderungen. Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als personenbezogene Ressource, um mit den vielfältigen Anforderungssituationen umzugehen. Die soziale Unterstützung durch Mentoring gilt demgegenüber als wichtige umgebungsbezogene Ressource. Ressourcen sind von hoher Bedeutung, um Belastungen beim Berufseinstieg zu bewältigen. Allerdings ist bislang wenig bekannt über das Zusammenwirken zwischen personen- und umgebungsbezogenen Ressourcen. Die vorliegende längsschnittliche Studie untersucht daher, welche Rolle Mentoring und Selbstwirksamkeitserwartungen für den Umgang mit Beanspruchungsfolgen im Praxissemester spielen. Des Weiteren wird untersucht, inwiefern Mentoring den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und negativen Beanspruchungsfolgen, in diesem Fall emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit, moderiert. Die empirische Grundlage der Untersuchung sind Fragebogendaten von 192 Lehramtsstudierenden, die zu Beginn und zum Ende ihres viermonatigen Praxissemesters befragt wurden. Multiple Regressionsanalysen zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters mit geringerer emotionaler Erschöpfung sowie mit höherer Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters einhergehen. Der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Leistungsfähigkeit wird durch die von den Lehramtsstudierenden wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring moderiert. Die Implikationen der Ergebnisse für die Lehrkräftebildung werden diskutiert.

Schlüsselwörter: Beanspruchungsfolgen, Mentoring, Praxissemester, Selbstwirksamkeitserwartungen

Abstract:

For teacher students, the start of their professional practice can be a demanding time for a number of different reasons. Self-efficacy may help teacher students deal with these challenges and can be understood as a personal resource. Mentoring, on other hand, can be considered a significant social resource. Resources like these play an important role in helping teacher students deal with the demands of the practical phase of their training. However, little is known about the interaction between self-efficacy and mentoring. This longitudinal study investigates the role of mentoring and self-efficacy in dealing with demands of teacher students' first experience of professional practice. We also explore the extent to which mentoring moderates the relationship between self-efficacy and the experience of the challenges that teacher students face during this time. We analysed questionnaire data from 192 teacher students at the beginning and at the end of their first semester of professional practice. Multiple regression analyses show that self-efficacy at the beginning of the semester is associated with less emotional exhaustion and a higher sense of personal accomplishment by the end of the semester. This relationship between self-efficacy and teacher students' sense of personal accomplishment is moderated by mentoring. Implications of the study for training teacher students are discussed.

Keywords: beginning teachers, demands, mentoring, self-efficacy

2.1 Einleitung

Die psychische Erschöpfung von Lehrkräften ist bekanntlich als auffällig hoch einzuschätzen (Cramer, Merk & Wesselborg, 2014; Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Bis zu 50% der berufstätigen Lehrkräfte verlassen den Lehrberuf innerhalb der ersten fünf Jahre (Ingersoll, 2012). Insbesondere Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger empfinden oft ein hohes Maß an Belastungen und haben häufig Schwierigkeiten, effektiv mit den vielfältigen Herausforderungen im Lehrberuf umzugehen (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). Im Umgang mit negativen Folgen von Belastungen sind personen- und umgebungsbezogene Ressourcen von entscheidender Bedeutung (Rothland & Klusmann, 2016). Insbesondere Selbstwirksamkeitserwartungen gelten als maßgeblicher personenbezogener Einflussfaktor im Umgang mit Belastungen und wirken damit in Verbindung stehenden negativen Folgen entgegen (z.B. Schwarzer & Hallum, 2008; Klusmann, Kunter & Trautwein, 2009). In verschiedenen Studien zeigen sich allerdings unterschiedliche Zusammenhangsstrukturen zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den negativen Folgen von Belastungen. Während einige Studien starke Zusammenhänge aufzeigen (Schmitz, 2000; Schmitz & Schwarzer, 2002), verdeutlichen andere Studien nur mittlere bis schwache Zusammenhänge (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter & Leutner, 2015). Eine mögliche Erklärung für variable Befunde dieser Art ist der Einfluss von Drittvariablen auf die Zusammenhangsstrukturen. Dementsprechend betonen Schröder und Schmitt (1988), dass individuell personenspezifische Einflussfaktoren stets im Zusammenwirken mit umgebungsspezifischen Einflussfaktoren, wie beispielsweise zur Verfügung stehender Unterstützungspotentiale, betrachtet werden müssen. In aktuellen Befunden werden solche Interaktionen deutlich. Beispielsweise zeigte sich bei Steptoe (2000) in einer Stichprobe von mehr als 100 Lehrkräften, dass – in belastenden Situationen im Berufsalltag – diejenigen Lehrkräfte, die in stärkerem Maße soziale Unterstützung erhielten, weniger ausgeprägte physiologische Reaktionen (Anstieg von Blutdruck und Herzfrequenz) zeigten. Auch im Umgang mit negativen Folgen von Belastungen in frühen Praxisphasen zeigte sich die soziale Unterstützung durch Mentoring als bedeutender, umgebungsbezogener Einflussfaktor (z.B. Rothland, 2013). Denkbar wäre daher, dass die Effekte individueller Selbstwirksamkeitserwartungen durch umgebungsbezogene Einflussfaktoren wie die soziale Unterstützung moderiert werden. Wechselwirkungen zwischen personenbezogenen und umgebungsbezogenen Einflussfaktoren sind in der Forschung bisher nur selten untersucht worden. Die vorliegende Studie untersucht vor diesem Hintergrund längsschnittlich Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte in

schulischen Praxisphasen und spezifischen negativen Beanspruchungsfolgen, nämlich emotionaler Erschöpfung und reduzierter Leistungsfähigkeit. Wir prüfen zudem die Frage, inwiefern die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und negativen Beanspruchungsfolgen abhängig von der sozialen Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren variieren.

2.1.1 Negative Beanspruchungsfolgen beim Berufseinstieg und in Praxisphasen

Der Einstieg in die berufliche Praxis wird als entscheidender Entwicklungsschritt beschrieben. Für angehende Lehrkräfte gilt es, theoretisch erworbenes Fachwissen sowie fachdidaktisches und pädagogisches Wissen in der schulischen Praxis anzuwenden (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Praxisphasen sollen dazu dienen, Kompetenzen zu erweitern und Theorie-Praxis-Verknüpfungen aufzubauen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Erste Praxiserfahrungen gehen häufig mit einer Vielzahl von Arbeitsaufgaben einher. Studien, die sich mit Belastungen in der Phase des Referendariats befassen, zeigen insgesamt geringe bis mittlere Anstiege negativer Beanspruchungsfolgen, die auf Grund von nicht zu bewältigenden Arbeitsaufgaben resultieren (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Dicke et al., 2015). Angehende Lehrkräfte sind im Referendariat nicht nur mit der Planung, der Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts konfrontiert. Sie stehen zusätzlich vor der Aufgabe, mit unterschiedlichen im Schulkontext beteiligten Personen zu interagieren sowie administrative und organisatorische Aufgaben zu bewältigen. Hinzu kommt, dass pädagogische und rechtliche Verantwortung übernommen werden muss (Tynjälä & Heikkinen 2011). Die negativen Folgen dieser herausfordernden ersten Praxiserfahrungen werden üblicherweise mit dem Begriff „Praxisschock“ umschrieben (z.B. Goddard, O'Brien & Goddard, 2006). Es wird diskutiert, inwiefern sich der „Praxisschock“ damit erklären lässt, dass sich Referendare und Referendarinnen erst im Zuge dieser Praxiserfahrungen eigener Schwächen und Defizite bewusstwerden (Klusmann et al., 2012). Obwohl es Hinweise darauf gibt, dass in der Zeit des Referendariats auch Freude und Zufriedenheit durch die gewonnene Eigenständigkeit empfunden werden (z.B. Keller-Schneider, 2008; Schmidt et al., 2017), verweisen verschiedene Studien darauf, dass gerade mit der Übernahme von eigenverantwortlichem Unterricht negative Beanspruchungsfolgen zunehmen (z.B. Goddard et al., 2006).

Eine zentrale Praxisphase im Lehramtsstudium ist das Praxissemester, in dem Lehramtsstudierende – oft unmittelbar vor Abschluss ihres Studiums – ihre Kompetenzen erproben. Es wurde in verschiedenen Bundesländern eingeführt, um Lehramtsstudierenden praxisnahe Gelegenheiten zur Entwicklung unterrichtlicher Kompetenz zu geben (Gröschner,

Müller, Bauer, Seidel, Prenzel, Kauper & Müller, 2015). Das Praxissemester ist mit vielfältigen neuen Anforderungen assoziiert und ist insbesondere deshalb herausfordernd, weil die Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert werden (Römer, Rothland & Straub, 2018). Einerseits sind sie gefordert, selbst Unterricht zu konzipieren und durchzuführen sowie Projekte in den Begleitveranstaltungen der Universität zu bewältigen. Andererseits sind die Studierenden selbst Lernende in dem Sinne, dass sie ihre eigene Unterrichtspraxis aus der Distanz betrachten und schließlich eine Reflexion ihrer ersten berufsrelevanten Erfahrungen erreichen sollen. In ersten Erhebungen zum Praxissemester zeigte sich, dass Praxissemesterstudierende ein hohes Maß an Belastungen empfinden, insbesondere zum Ende des Praxissemesters (Jantkowski & Ebert, 2014). Auch Holtz (2014) fand Belege dafür, dass Praxissemesterstudierende die Belastungen während des Praxissemesters höher einschätzen als zu Beginn oder zum Ende des Studiums in regulären Universitätssemestern (ohne Praxisphasen). Obwohl angehende Lehrkräfte im Praxissemester vielfältigen Belastungen ausgesetzt sind, ergeben sich nicht zwangsläufig für alle Studierenden negative Beanspruchungsfolgen.

Belastungen sind zunächst nicht per se negativ konnotiert, sondern beschreiben alle objektiven von außen auf die Lehrkraft einwirkenden Faktoren wie beispielsweise Arbeitsbedingungen oder Arbeitsaufgaben (Rothland & Klusmann, 2016). Inwieweit entsprechende Belastungen in der Folge zu positiven oder negativen Beanspruchungsfolgen führen, ist abhängig von vermittelnden kognitiven Bewertungsprozessen der betroffenen Lehrkraft. Negative Beanspruchungsfolgen ergeben sich bei einem unausgeglichene Verhältnis zur Verfügung stehender Fähigkeiten, Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkraft auf der einen Seite und den jeweiligen Arbeitsanforderungen auf der anderen Seite (Rudow, 1994). Chronische Überforderung und damit einhergehende chronisch-negative Beanspruchungsfolgen führen nicht selten zum Burnout-Syndrom. Burnout wird als dreidimensionales Syndrom beschrieben, das durch emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung und reduzierte Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Emotionale Erschöpfung ergibt sich aus einer gefühlsmäßigen Überforderung, die im intensiven Kontakt, beispielsweise mit Schülerinnen und Schülern, entsteht. Depersonalisierung umfasst die distanzierte, durch Abweisung und Abwertung gekennzeichnete Einstellung gegenüber den im Zentrum des Arbeitsgeschehens stehenden Personen. Reduzierte Leistungsfähigkeit zeigt sich darin, dass Arbeitsanforderungen zunehmend weniger erfolgreich bewältigt werden, einhergehend mit zunehmender beruflicher Unzufriedenheit und einem reduzierten Kompetenzgefühl.

Eine Studie, die umfassend Belastungen und Beanspruchungsfolgen im Lehrberuf untersucht hat, ist die Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Die Autoren entwickelten einen persönlichkeitsdiagnostischen Fragebogen, mit Hilfe dessen es möglich ist, Lehrkräfte zu insgesamt vier arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern zuzuordnen. Hierbei werden das Muster G („gesund“), das Muster S („Schonung“) sowie das Muster A („Typ-A-Verhalten“) und das Muster B („Typ-Burnout-Syndrom“) unterschieden. Bei Schaarschmidt und Kieschke (2013) zeigte sich, dass bereits Lehramtsstudierende und Studierende im Referendariat vor allem dem Risikomuster B (Burnout) und dem Risikomuster S (Schonung) zuzuordnen sind. Es stellt dich daher insbesondere die Frage, welche Ressourcen Studierende benötigen, um optimal mit Belastungen umgehen zu können, ohne negative Beanspruchungsfolgen zu entwickeln.

2.1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen als personenbezogene Ressource

Als Bewältigungsressourcen werden sämtliche zur Verfügung stehenden Handlungsvoraussetzungen beschrieben, die es den Lehrkräften in frühen Praxisphasen ermöglichen, mit den vielfältigen Anforderungen umzugehen (Rothland & Klusmann, 2016). Bewältigungsressourcen sind beispielsweise Motive und Einstellungen sowie das Maß an emotionaler Stabilität oder die körperliche Leistungsfähigkeit (Rudow, 1994). Sowohl personenbezogene als auch umgebungsbezogene Bewältigungsressourcen sind dabei von hoher Bedeutung. Eine bedeutsame personenbezogene Ressource zum Schutz vor negativen Beanspruchungsfolgen in Belastungssituationen stellen individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen dar. Selbstwirksamkeitserwartungen bezeichnen die subjektive Gewissheit, neue oder herausfordernde Situationen, die nicht routinemäßig zu bewältigen sind, mittels eigener Kompetenzen meistern zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartungen geht zurück auf die sozial-kognitive Handlungstheorie von Bandura (1997). Demnach werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse gesteuert durch subjektive Überzeugungen, insbesondere durch Handlungsergebniserwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen. Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als bereichsspezifisches Konzept gelten als wichtige Ressource im Umgang mit Belastungen (Wudy & Jerusalem, 2011). Für den Bereich Schule spezifisch sind dabei z.B. Erwartungen, mit emotional-sozial auffälligen Schülerinnen und Schülern umgehen zu können, den Lernstoff adäquat und erfolgreich zu vermitteln, angemessen mit allen im Schulkontext beteiligten Personen zu kommunizieren oder negative Emotionen zu bewältigen (Schmitz, 2000). In einer Reihe von empirischen Studien konnte gezeigt werden,

dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen seltener mit negativen Beanspruchungsfolgen einhergehen (z.B. Skaalvik & Skaalvik, 2007; Brown, 2012). Objektive Anforderungen werden von Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen häufiger als Herausforderungen angesehen, die sie aufgrund ihrer Handlungsvoraussetzungen bewältigen können (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Des Weiteren begünstigen positive Selbstwirksamkeitserwartungen, dass die physiologische Erregung, beispielsweise körperliche Unruhe, reduziert wird (Schwerdtfeger, Konermann & Schönhofen, 2008). Negative Beanspruchungsfolgen, die sich aufgrund von Belastungen ergeben können, werden abgemildert (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014; Schwarzer & Hallum, 2008). Weiterhin steuern Selbstwirksamkeitserwartungen motivationale Prozesse (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Zum einen begünstigen hohe Selbstwirksamkeitserwartungen Handlungsintentionen, indem sich selbstwirksame Lehrkräfte anspruchsvollere Ziele setzen. Zum anderen wirken sie über die Motivationsphase hinaus günstig auf das konkrete Handeln, indem selbstwirksame Lehrkräfte Herausforderungen mit höherem Einsatz und Ausdauer begegnen und auch Widrigkeiten durch Anstrengung und Durchhaltevermögen meistern. Selbstwirksamkeitserwartungen und negative Beanspruchungsfolgen bedingen sich wechselseitig über die berufliche Entwicklung hinweg, so dass unklar ist, welche Kausalrichtung dominierend ist. Die Stärke der Zusammenhänge variiert in verschiedenen Studien (Schwarzer & Warner 2014). Denkbar wäre, dass moderierende Variablen, insbesondere umgebungsbezogene Ressourcen, die eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Beanspruchungsfolgen im Lehrerberuf spielen, den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout beeinflussen.

2.1.3 Unterstützung durch Mentoring als umgebungsbezogene Ressource

Ein wesentlicher umgebungsbezogener Faktor zum Schutz vor Burnout ist die soziale Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Soziale Unterstützung wird verstanden als tatsächlich erhaltene oder erwartete Hilfe durch Unterstützende im Falle eines Problemzustandes (Kienle, Knoll & Renneberg, 2006). Formen und Arten der Unterstützung können beispielsweise die Unterstützung auf emotionaler Ebene, die instrumentelle oder informationelle Unterstützung sein. Soziale Unterstützung kann eine direkte Wirkung auf das Erleben von negativen Beanspruchungsfolgen haben (Kienle et al., 2006). Demnach erleben Lehrkräfte, die sich sozial unterstützt fühlen, Belastungen als weniger negativ beanspruchend. Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann und Baumert (2011) konnten zeigen, dass hohe informationelle Unterstützung, z.B. das Erteilen von Ratschlägen

und die Übermittlung von Informationen sowie emotionale Unterstützung, d.h. das Entgegenbringen von Wertschätzung und positiver Zuneigung, bei Referendarinnen und Referendaren mit geringerer emotionaler Erschöpfung einhergehen. Bei Römer et al. (2018) zeigte sich, dass soziale Unterstützung durch Mentoring das Erleben von negativen Beanspruchungsfolgen bei Praxissemesterstudierenden reduziert. Des Weiteren beschreiben Kienle et al. (2006), dass soziale Unterstützung den Zusammenhang zwischen Belastungen sowie körperlicher und psychischer Gesundheit beeinflusst. Gemäß dem Modell der Stresstransaktion (Lazarus & Launier, 1981) kann soziale Unterstützung die primäre Bewertung von Anforderungen begünstigen, so dass diese eher als zu bewältigen wahrgenommen werden. Werden Anforderungen primär als bedrohlich wahrgenommen, kann soziale Unterstützung im Zuge der sekundären Bewertung den Bewältigungsprozess positiv beeinflussen (Schröder & Schmitt, 1988).

Soziale Unterstützung kann aber auch eine moderierende Wirkung haben, d.h. Zusammenhänge zwischen Arbeitsanforderungen und Beanspruchungsfolgen stärken bzw. schwächen. Für den schulischen Kontext konnte Betoret (2006) zeigen, dass schulische Ressourcen die Effekte von schulischen Arbeitsanforderungen auf Burnout bei Lehrkräften moderieren. Schulische Ressourcen wurden beispielsweise als die Ausstattung der Schule, zur Verfügung stehendes didaktisches Material sowie qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter operationalisiert. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Lehrkräfte, die angaben, in ihrer Schule über ausreichend schulische Ressourcen zu verfügen, weniger Stress und weniger Anzeichen von Burnout wahrnahmen, als Lehrkräfte, denen nur geringfügig schulische Ressourcen zur Verfügung standen. In der Studie von Betoret (2006) zeigen sich erste Anhaltspunkte für die moderierende Wirkung schulischer Ressourcen. Der Autor fokussiert in seiner Studie jedoch ein übergeordnetes Konstrukt schulischer Ressourcen - unklar bleibt dabei, inwieweit spezifische Ressourcen wie beispielsweise soziale Unterstützung durch Mentoring an Schulen als umgebungsbezogene Ressource ebenfalls eine moderierende Wirkung im Zusammenhang zwischen individuellem Erleben und Burnout innehat. In der vorliegenden Studie fokussieren wir den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout bei Lehramtsstudierenden und untersuchen die moderierende Wirkung sozialer Unterstützung durch Mentoring auf diesen Zusammenhang. Angenommen werden könnte, dass Selbstwirksamkeitserwartungen zu einer stärkeren Reduktion von negativen Beanspruchungsfolgen führen, wenn sich Lehramtsstudierende im Zuge von Mentoring durch ihr Umfeld unterstützt fühlen. Für diese stärkere Wirksamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen auf negative Beanspruchungsfolgen könnten unterschiedliche

Prozesse verantwortlich sein. Empirische Studien zeigen, dass Studierende durch Mentoring in die Lage versetzt werden, eigene praktische Unterrichtserfahrungen zu reflektieren und sich im Zuge dessen verstärkt ihrer eigenen Fähigkeiten durch Rückmeldungen und Zuspruch bewusstwerden (Dietz, Fuhrmann & Kasten, 2017). Zudem dienen Mentorinnen und Mentoren den Studierenden als positives Vorbild. Zusammenfassend deuten die Befunde darauf hin, dass die Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren Lehramtsstudierende dazu befähigt, ihr Handeln zu reflektieren, im Zuge dessen Erfolge im Unterrichtshandeln zu erleben und positive Beispiele erfolgreichen Unterrichtshandelns zu erfahren (Dietz et al., 2017). Die Unterstützung durch Mentoring könnte daher dazu führen, dass besonders Studierende, die sich selbst kompetentes Handeln im Unterricht zutrauen durch die Erfahrungen und Lernprozesse im Rahmen des Mentoring zusätzlich darin bestärkt werden, ihr hohes Kompetenzerleben auch in schwierigen Situationen als Ausgangspunkt für kompetentes Unterrichtshandeln zu nutzen. Selbstwirksame Studierende haben dabei bereits eine stärkere Tendenz, in schwierigen Situationen Handlungen zu initiieren, die ihr Kompetenzerleben stärken (Bandura, 1997) und dabei beharrlich und ausdauernd zu sein (Schwarzer & Warner, 2014). In der vorliegenden Studie wird folglich angenommen, dass Lehramtsstudierende mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen besonders dann geringe Beanspruchungsfolgen berichten, wenn sie durch Mentoring unterstützt werden. Allerdings gibt es aktuell kaum Befunde, die diese moderierende Funktion sozialer Unterstützung im Zusammenspiel mit personenbezogenen Ressourcen in den Blick nehmen. Die vorliegende Studie widmet sich diesem Forschungsdesiderat.

2.2 Hypothesen

Die vorliegende Studie untersucht vor der dargestellten theoretischen und empirischen Befundlage, welche Rolle individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen und die von Lehramtsstudierenden wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring für die Veränderung negativer Beanspruchungsfolgen während des Praxissemesters spielen. Fokussiert werden zwei zentrale Dimensionen des Burnout-Syndroms – zum einen die emotionale Erschöpfung und zum anderen die Leistungsfähigkeit der Studierenden.

Im Land Brandenburg, in dem die Studie stattfand, wurde das Praxissemester 2008 als ca. 14-wöchiges Schulpraktikum eingeführt. Es kann an einer Schule in Deutschland oder an einer deutschen Schule im Ausland absolviert werden. Die Betreuung der Studierenden erfolgt durch Mentorinnen und Mentoren an der Praktikumsschule sowie durch Dozentinnen und Dozenten,

die Begleitveranstaltungen an der Universität durchführen. Folgende Hypothesen werden in der Studie geprüft:

- (1) Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu Beginn des Praxissemesters sagen die Veränderung von Burnout zum Ende des Praxissemesters vorher. Konkret wird angenommen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters mit geringerer emotionaler Erschöpfung und höherer Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters einhergehen.
- (2) Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring während des Praxissemesters sagt die Veränderung von Burnout zum Ende des Praxissemesters vorher. Konkret wird angenommen, dass hohe wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring mit geringerer emotionaler Erschöpfung und höherer Leistungsfähigkeit einhergehen.
- (3) Der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters und den Dimensionen von Burnout „emotionale Erschöpfung“ und „Leistungsfähigkeit“ zum Ende des Praxissemesters wird moderiert durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring. Der positive Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsfähigkeit wird dabei verstärkt durch eine als positiv wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Mentorin bzw. durch den Mentor in der Praktikumsschule. Der negative Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionaler Erschöpfung hingegen wird durch eine als positiv wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring reduziert.

Studien zu beruflicher Beanspruchung bei angehenden Lehrkräften (z.B. Klusmann et al., 2012) verweisen darauf, dass Studierende, die über umfangreiche schulpraktische Erfahrungen verfügen, weniger negative Beanspruchungsfolgen in frühen Praxisphasen erleben. Pädagogische Vorerfahrungen scheinen folglich den Übergang vom Lehramtsstudium in die Schulpraxis zu erleichtern. Aus diesem Grund wurden die pädagogische Vorerfahrung der

Lehramtsstudierenden sowie die Anzahl der absolvierten Unterrichtsstunden im Praxissemester als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen.

2.3 Methode

2.3.1 Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung basierte auf den Daten von $N = 192$ Studierenden, die im Wintersemester 2014/2015 an der Universität Potsdam im Praxissemester im Rahmen eines Paper-Pencil Fragebogensurveys befragt wurden. Der Rücklauf der Befragung lag bei 81%. Die erste Erhebung erfolgte zu Beginn des Praxissemesters in Vorbereitungsveranstaltungen der Erziehungswissenschaften, die zweite Erhebung wurde in Nachbereitungsveranstaltungen zum Ende des Praxissemesters durchgeführt. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (54,1 % Lehramt für Gymnasium, 12,2 % Lehramt für Sekundarstufe I und 33,8 % Lehramt für Sekundarstufe I mit Schwerpunkt Primarstufe). Die Fächerkombinationen waren sehr heterogen, wobei Studierende des Lehramts Englisch (16,1 %) und des Lehramts Deutsch (14,6 %) anteilmäßig am häufigsten vertreten waren. Das Alter der Studierenden variierte zwischen 22 und 39 Jahren ($M = 26,03$, $SD = 3,14$). Insgesamt 68 % der befragten Studierenden waren weiblich.

2.3.2 Instrumente

Subskalen zur Erfassung von Burnout. Zur Erfassung der Burnout-Dimensionen emotionale Erschöpfung und Leistungsfähigkeit setzten wir zu Beginn des Praxissemesters die Studierenden-Version des *Maslach Burnout Inventory* (MBI-SS; Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salavona & Bakker, 2002) ein. Emotionale Erschöpfung wurde mittels fünf Items erhoben (Bsp. „Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Tag an der Universität vor mir habe.“). Leistungsfähigkeit wurde mit sechs Items erhoben (Bsp. „Ich glaube, dass ich in meinen Seminaren einen entscheidenden Beitrag leiste.“). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau, $\alpha_{\text{Erschöpfung}} = .81$, $\alpha_{\text{Leistungsfähigkeit}} = .69$). Durch den Einsatz der Studierenden-Version des MBI konnte sichergestellt werden, dass sämtliche Items von allen Lehramtsstudierenden beantwortet werden konnten. Items des *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach & Jackson, 1981) wie „Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen“ hätten zu Beginn des Praxissemesters nicht ohne Weiteres von allen Studierenden beantwortet werden können, da nicht bei allen Studierenden von Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ausgegangen werden konnte. Zum Ende des Praxissemesters wurde die deutsche

Version (Enzmann & Kleiber, 1989) des MBI (Maslach & Jackson, 1981) eingesetzt. Da die Lehramtsstudierenden durch das Praxissemester Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sammeln konnten, konnte nun davon ausgegangen werden, dass die Items des MBI beantwortet werden konnten. Emotionale Erschöpfung wurde über neun Items erfasst (Bsp. „Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.“). Leistungsfähigkeit wurde mit acht Items erhoben (Bsp. „Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.“). Alle Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala beantwortet (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau; $\alpha_{\text{Emotionale Erschöpfung}} = .86$, $\alpha_{\text{Leistungsfähigkeit}} = .69$).

Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden. Die Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen wurden zu Beginn des Praxissemesters mit der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erfasst. Insgesamt wurden sechs Items eingesetzt (Bsp. „Selbst, wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.“). Die interne Konsistenz betrug $\alpha = .65$. Die Items wurden auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst (1 = stimmt nicht, 4 = stimmt genau).

Unterstützung durch Mentoring. Die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen wurde zum Ende des Praxissemesters erhoben. Dazu wurden Items aus dem Erhebungsinstrument von Felten (2004) verwendet (Bsp. „Mein/e Mentor/in war für mich da, wenn ich seine/ihre Hilfe brauchte.“). Für die vorliegende Erhebung wurde eine Kurzskala von insgesamt sieben Items mit einem vierstufigen Antwortformat (1 = trifft gar nicht zu, 4 = trifft genau zu) genutzt. Die interne Konsistenz lag bei $\alpha = .84$.

Pädagogische Vorerfahrung. Zum ersten Erhebungszeitpunkt wurden die Studierenden befragt, welche außeruniversitären pädagogischen Vorerfahrungen sie bereits sammeln konnten. Die Studierenden wurden gebeten anzugeben, ob sie über Erfahrungen im Nachhilfeunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler und über Erfahrungen als Vertretungs- und Aushilfslehrkraft verfügen. Beide Fragen sollten mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Studierende, die über entsprechende Erfahrungen verfügten, sollten zudem die Dauer in Monaten angeben, die sie als Nachhilfe- bzw. Vertretungs- und Aushilfslehrkraft gearbeitet hatten. In den Analysen berücksichtigen wir die Erfahrungen in Monaten. Verfügten

die Studierenden nicht über entsprechende Erfahrungen, wurden die „nein“-Antworten auf 0 Monate rekodiert.

Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden die Studierenden gefragt, wie viele Unterrichtsstunden sie hospitiert und wie viele Stunden sie selbst unterrichtet hatten. Die Anzahl der Stunden wurde jeweils aufsummiert.

2.3.3 Statistische Analyse

Im Rahmen multipler Regressionsanalysen wurde für jede der beiden abhängigen Variablen, d.h. für emotionale Erschöpfung und für Leistungsfähigkeit, separat geprüft, welche Zusammenhänge mit den Selbstwirksamkeitserwartungen und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring bestehen. Für beide abhängigen Variablen berechneten wir drei Modelle. Im ersten Modell berücksichtigten wir die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring. Zusätzlich kontrollierten wir für den Ausgangswert der jeweiligen Subdimension von Burnout, um zu prüfen, inwiefern Selbstwirksamkeitserwartungen und wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring zusätzliche inkrementelle Varianz in der emotionalen Erschöpfung und Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters erklären. Zudem wurde für das Alter und das Geschlecht der Lehramtsstudierenden sowie für deren pädagogische Vorerfahrung und die Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden kontrolliert. Im zweiten Modell wurden die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden in das Modell aufgenommen. Weiterhin wurde für die Überprüfung von Moderatoreffekten zwischen der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch das Mentoring und den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden im dritten Modell ein Interaktionsterm zwischen den beiden Variablen einbezogen. Für die Analysen wurden alle kontinuierlichen Variablen z-standardisiert.

2.4 Ergebnisse

Im Zuge der deskriptiven Analyse wurden verschiedene Berechnungen durchgeführt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der in die Analyse einbezogenen Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Analysevariablen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Range</i>
Emotionale Erschöpfung (T1)	1,88	0,59	1 – 4
Leistungsfähigkeit (T1)	3,13	0,42	1 - 4
Emotionale Erschöpfung (T2)	1,70	0,48	1 – 4
Leistungsfähigkeit (T2)	3,20	0,33	1 - 4
Pädagogische Vorerfahrungen PVN (T1)	15,14	22,24	0h - 120h
Pädagogische Vorerfahrungen PVA (T1)	1,14	4,39	0h - 36h
Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden US (T2)	71,40	17,78	30h - 200h
Unterstützung durch Mentoring (T2)	3,30	0,63	1 – 4
Selbstwirksamkeitserwartungen (T1)	2,92	0,37	1 - 4

PVN = pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft; PVA = pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft; US = Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester (in Stunden), h = Stunden

In Tabelle 2 sind die Interkorrelationen der Analysevariablen angegeben. Erwartungsgemäß ergeben sich signifikante und positive Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung erhoben zu T1 sowie emotionaler Erschöpfung erhoben zu T2 ($r = 0,37, p < ,001$). Gleiches gilt für die Dimension Leistungsfähigkeit ($r = 0,36, p < ,001$). Die Subdimensionen untereinander sind erwartungsgemäß negativ korreliert. Hierbei ergibt sich für die Korrelation zwischen emotionaler Erschöpfung zu T2 und Leistungsfähigkeit zu T2 der höchste Wert ($r = -0,56, p < ,001$). Zudem ist der Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der emotionalen Erschöpfung zu T1 ($r = -0,12, p < ,001$) bzw. der emotionalen Erschöpfung zu T2 ($r = -0,23, p < ,001$) signifikant und negativ. Die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsfähigkeit sind hingegen positiv und ebenfalls signifikant ($r = 0,21, p < ,001$) zu T1 sowie $r = 0,26, p < ,001$ zu T2). Auch die Unterstützung durch Mentoring ist signifikant und negativ mit der Burnout-Dimension emotionale Erschöpfung ($r = -0,08, p < ,001$ zu T1 und $r = -0,76, p < ,001$ zu T2) korreliert und signifikant und positiv mit der Burnout-Dimension Leistungsfähigkeit ($r = 0,09, p < ,001$ zu T1 und $r = 0,09, p < ,001$ zu T2). Allerdings sind sämtliche bivariate Zusammenhänge zwischen den Burnout-Dimensionen und der Unterstützung durch Mentoring sehr klein ($r \leq 0,10, p < ,001$).

Tabelle 2 Korrelationen der Analysevariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Emotionale Erschöpfung (T1)	1,00	-0,32	0,37	-0,16	0,03	0,11	0,07	-0,08	-0,11
(2) Leistungsfähigkeit (T1)			-0,30	0,36	0,02	0,00	0,07	0,09	0,21
(3) Emotionale Erschöpfung (T2)				-0,56	0,00	0,11	-0,50	-0,08	-0,23
(4) Leistungsfähigkeit (T2)					0,00	-0,13	0,17	0,10	0,26
(5) Pädagogische Vorerfahrung (PVN) (T1)						0,08	-0,02	-0,19	0,09
(6) Pädagogische Vorerfahrungen (PVA) (T1)							0,02	-0,06	-0,10
(7) Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden US (T2)								0,01	0,10
(8) Unterstützung durch Mentoring (T2)									0,08
(9) Selbstwirksamkeitserwartungen (T1)									1,00

fett gedruckte Korrelationen sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

PVN = pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft (in Monaten); PVA = pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft (in Monaten); US = Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester (in Stunden)

2.4.1 Emotionale Erschöpfung

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung dargestellt. Im ersten Modell konnte emotionale Erschöpfung zum Ende des Praxissemesters erwartungsgemäß durch emotionale Erschöpfung zu Beginn des Praxissemesters vorhergesagt werden ($B = 0,37, p < ,001$). Bezüglich der Kontrollvariablen zeigten sich keine signifikanten Effekte der pädagogischen Vorerfahrung und der Anzahl absolvierter Stunden im Praxissemester auf die emotionale Erschöpfung am Ende des Praxissemesters. Weiterhin zeigte sich im ersten Modell kein signifikanter Effekt der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring auf die emotionale Erschöpfung. Im zweiten Modell ergab sich ein signifikanter und negativer Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden auf die emotionale Erschöpfung ($B = -0,18, p = ,041$). Studierende, die sich zu Beginn des Praxissemesters in ihrem pädagogischen Handeln in der Schule als weniger selbstwirksam einschätzten, gaben am Ende des Praxissemesters höhere emotionale Erschöpfung an. Im dritten Modell wurde der Interaktionsterm zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Mentoring nicht signifikant. Unter Berücksichtigung aller Modellvariablen konnten 16 % der Varianz in der emotionalen Erschöpfung am Ende des Praxissemesters aufgeklärt werden.

Tabelle 3 Multiple Regression zur Vorhersage der emotionalen Erschöpfung zu T2

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	-0,39	0,72	0,591	-0,62	0,71	0,381	-0,68	0,71	0,345
Erschöpfung T1	0,37	0,08	0,000	0,35	0,08	0,000	0,35	0,08	0,000
Geschlecht	0,00	0,16	1,000	-0,01	0,16	0,965	-0,01	0,16	0,971
Alter	0,02	0,03	0,568	0,02	0,03	0,346	0,03	0,03	0,308
PVN	-0,08	0,08	0,300	-0,07	0,08	0,394	-0,07	0,08	0,407
PVA	0,08	0,08	0,300	0,05	0,08	0,483	0,05	0,08	0,501
Unterrichtsstunden	-0,08	0,08	0,263	-0,06	0,07	0,400	-0,05	0,07	0,475
Mentoring	-0,03	0,08	0,683	-0,02	0,08	0,765	-0,03	0,08	0,754
Selbstwirksamkeit				-0,18	0,09	0,041	-0,18	0,09	0,039
Mentoring x Selbstwirksamkeit							-0,06	0,08	0,414
<i>Korr. R²</i>	0,131			0,161			0,161		

fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

PVN = pädagogische Vorerfahrung als Nachhilfelehrkraft; PVA = pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft; Unterrichtsstunden = Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester

2.4.2 Leistungsfähigkeit

Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse zur Vorhersage der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters. Im ersten Modell zeigte sich, dass die Leistungsfähigkeit vor dem Praxissemester in signifikant positivem Zusammenhang zur wahrgenommenen Leistungsfähigkeit nach dem Praxissemester stand ($B = 0,33$, $p < ,001$). Zudem zeigten sich signifikant negative Effekte der schulpraktischen Erfahrungen auf die wahrgenommene Leistungsfähigkeit. Bei Praxissemesterstudierenden, die zu Beginn des Praxissemesters bereits über viele Stunden Erfahrung als Aushilfslehrkraft verfügten, war die wahrgenommene Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters geringer ausgeprägt ($B = -0,16$, $p = ,036$). Es fand sich auch ein signifikant positiver Effekt der Unterrichtsstunden, die im Praxissemester absolviert wurden. Personen, die eine hohe Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester angaben, schätzten sich am Ende des Praxissemesters hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit stärker ein ($B = 0,17$, $p = ,025$). Für die übrigen Kontrollvariablen fanden sich keine bedeutsamen Effekte. Weiterhin zeigte sich im ersten Modell kein signifikanter Effekt der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring auf die Leistungsfähigkeit. Im zweiten Modell konnte die wahrgenommene Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters signifikant positiv durch die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden vorhergesagt werden ($B = 0,17$, $p = ,035$). Der Effekt der pädagogischen

Vorerfahrung als Aushilfslehrkraft war im zweiten Modell nicht länger signifikant. Der Effekt der Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester blieb hingegen bestehen.

Tabelle 4 Multiple Regression zur Vorhersage der Leistungsfähigkeit zu T2

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Intercept	-0,51	0,75	0,502	-0,29	0,75	0,698	-0,17	0,74	0,820
Leistungsfähigkeit T1	0,33	0,08	0,000	0,30	0,08	0,001	0,30	0,08	0,000
Geschlecht	0,15	0,18	0,402	0,16	0,18	0,379	0,16	0,18	0,385
Alter	0,02	0,03	0,556	0,01	0,03	0,788	0,00	0,03	0,941
PVN	0,08	0,10	0,443	0,07	0,10	0,494	0,06	0,10	0,521
PVA	-0,16	0,08	0,036	-0,14	0,08	0,078	-0,13	0,08	0,086
Unterrichtsstunden	0,17	0,07	0,025	0,15	0,07	0,039	0,13	0,07	0,075
Mentoring	0,04	0,08	0,594	0,03	0,07	0,657	0,04	0,08	0,633
Selbstwirksamkeit				0,17	0,08	0,035	0,17	0,08	0,027
Mentoring x Selbstwirksamkeit							0,15	0,08	0,045
<i>Korr. R²</i>	0,159			0,182			0,202		

fett gedruckte Koeffizienten sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

PVN = pädagogische Vorerfahrung als Nachhilflehrkraft; PVA = pädagogische Vorerfahrung als Aushilfs-/Vertretungslehrkraft; Unterrichtsstunden = Anzahl absolvierter Unterrichtsstunden im Praxissemester

Im dritten Modell wurde ein Interaktionsterm der Variablen Selbstwirksamkeitserwartungen und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring hinzugenommen. Es zeigte sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring ($B = 0,15$, $p = 0,045$). Der signifikante und positive Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu Beginn des Praxissemesters und der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters wurde demnach moderiert durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen. Wurde die Unterstützung als stark ausgeprägt eingeschätzt (+1 SD), zeigte sich ein signifikanter und positiver Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit (simple slope: $\beta = 1,24$; $p = 0,002$). Wurde die Unterstützung als mittelmäßig eingeschätzt (MW=0), war der Effekt der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die wahrgenommene Leistungsfähigkeit weiterhin positiv, jedoch im Vergleich schwächer und nicht mehr signifikant ($\beta = 0,63$; $p = 0,084$). Im Falle einer als gering wahrgenommenen Unterstützung durch Mentoring (-1 SD) zeigte sich ein sehr schwacher positiver

Zusammenhang, der jedoch nicht signifikant war (simple slope: $\beta = 0,03$; $p = 0,941$). Folglich waren die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden eng mit der erlebten Leistungsfähigkeit verknüpft, wenn die Unterstützung durch Mentoring als hoch erlebt wurde. Hingegen waren die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden nicht bedeutsam für ihre Leistungsfähigkeit, wenn die Unterstützung durch Mentoring als gering erlebt wurde. Die Moderation ist in Abbildung 1 dargestellt. Unter Berücksichtigung aller Variablen konnten insgesamt 20 % der Varianz in der Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters aufgeklärt werden.

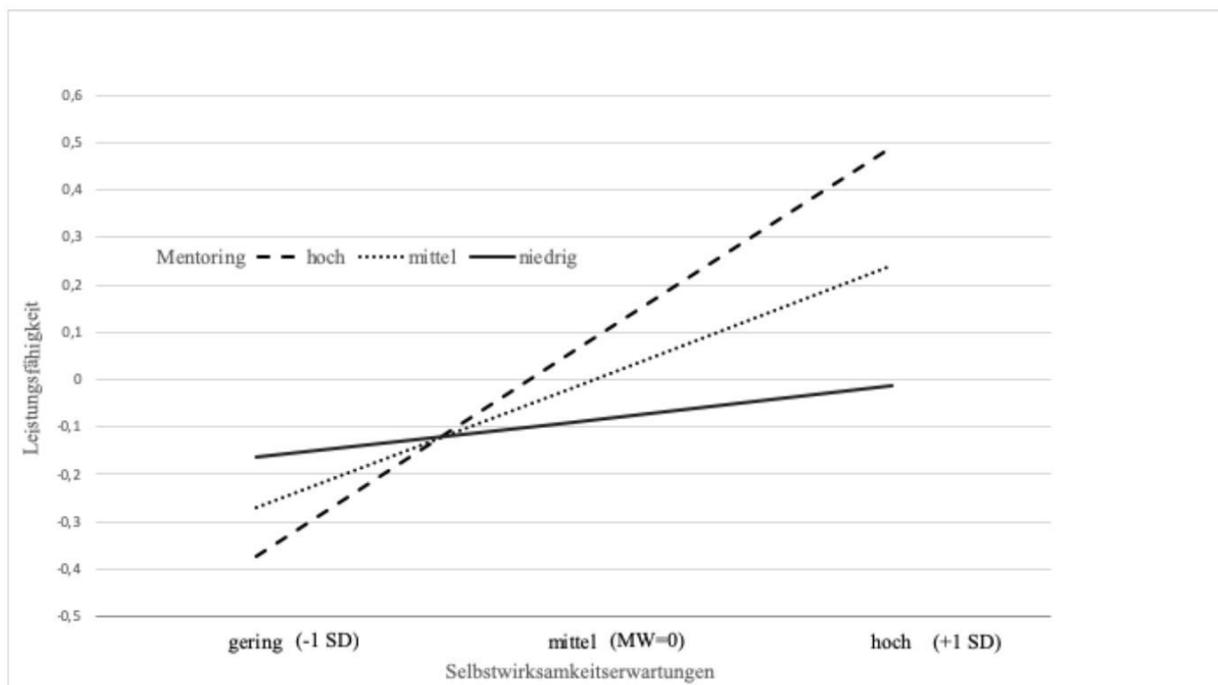


Abbildung 1 Interaktion zwischen Mentoring und Selbstwirksamkeitserwartungen

2.5 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war, die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen, der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring und Burnout von Lehramtsstudierenden im Laufe des Praxissemesters zu untersuchen. Dabei wurde auch überprüft, inwiefern die Zusammenhänge zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring moderiert werden. Es zeigte sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen, die zu Beginn des Praxissemesters erhoben wurden, in einem negativen und signifikanten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung am Ende des Praxissemesters stehen. Für Leistungsfähigkeit ergab sich hingegen ein positiver und signifikanter Zusammenhang. Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Leistungsfähigkeit variiert in

Abhängigkeit von der Ausprägung der wahrgenommenen sozialen Unterstützung durch Mentoring. Für die Subdimension emotionale Erschöpfung trifft dies nicht zu. Die Ergebnisse sind teilweise konsistent mit früheren Studien, die für erfahrene Lehrkräfte ebenfalls Zusammenhänge dieser Art fanden (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012). Insgesamt unterstreichen die vorliegenden Ergebnisse die Annahme, dass Selbstwirksamkeitserwartungen eine wichtige Ressource in der Wahrnehmung und Bewältigung von Arbeitsanforderungen beim Einstieg in den Lehrberuf darstellen.

In der vorliegenden Studie zeigte sich erwartungskonform (Hypothese 1), dass sich Studierenden, die sich zu Beginn des Praxissemesters als selbstwirksamer einschätzten, weniger emotionale Erschöpfung am Ende des Praxissemesters wahrnahmen. Dieses Ergebnis ist konsistent mit früheren empirischen Befunden, die sich mit Lehrkräften befassten (z.B. Wudy & Jerusalem, 2011). Der Mehrwert der vorliegenden Studie liegt darin, die Funktion individueller Selbstwirksamkeitserwartungen auch für den Kontext des Praxissemesters aufzeigen zu können. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen es bereits Lehramtsstudierenden ermöglichen, zu bewältigende Aufgaben im Rahmen des Praxissemesters auf kognitiver Ebene nicht in erster Linie als belastend einzuschätzen, sondern diese eher als Herausforderung zu betrachten. Allerdings sind weiterführende Studien notwendig, um die Beurteilung und Attribuierungen einzelner Situationen im Praxissemester durch die Lehramtsstudierenden zu erfassen und ihre hier angenommene Mediatorfunktion zu prüfen. Möglicherweise profitieren Studierende, die sich als selbstwirksamer wahrnehmen, von einer stärker ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft und arbeiten mit höherer Ausdauer an den Arbeitsaufgaben (Schwarzer & Warner, 2014). Dies ermöglicht ihnen positive Erfahrungen, so dass sie vermutlich an Sicherheit gewinnen. Sich im eigenen Handeln als sicherer wahrzunehmen, reduziert Stress, so dass negative Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung reduziert werden. Weiterhin verdeutlichen unsere Ergebnisse, dass die Leistungsfähigkeit am Ende des Praxissemesters als ausgeprägter eingeschätzt wird, wenn sich Studierende zu Beginn des Praxissemesters als selbstwirksam wahrnehmen. Es ist anzunehmen, dass Studierende, die Zweifel bezüglich ihrer Kompetenzen haben, seltener Handlungen initiieren, durch die sie ihre Kompetenzen weiterentwickeln können (Bandura, 1997). Für Lehramtsstudierende, die sich Herausforderungen im Unterrichtsalltag ausdauernd stellen, ergeben sich vielfältige Gelegenheiten, individuelle Fähigkeiten einzubringen. Scheinbar profitieren die Studierenden von ihren Selbstwirksamkeitserwartungen in dem Sinne, dass sie zu einer realistischen

Beurteilung ihrer persönlichen Leistung gelangen und Erfolge selbstwertförderlich attribuieren (Schwarzer & Warner, 2014).

Weiterhin zeigte sich, dass die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring, die am Ende des Praxissemesters erfasst wurde, nicht in einem direkten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und Leistungsfähigkeit steht. Hypothese 2 konnte somit nicht bestätigt werden. Dies widerspricht der Studie von Richter et al. (2011), die zeigen konnten, dass ein besseres Mentoring mit geringeren Beanspruchungsfolgen einhergeht. Andererseits sind unsere Ergebnisse konsistent mit früheren Befunden (z.B. Rothland, 2013), in denen betont wird, dass nicht von einem positiven Zusammenhang zwischen wahrgenommener sozialer Unterstützung und reduzierten Beanspruchungsfolgen per se ausgegangen werden kann. Vielmehr muss das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren, beispielsweise personenbezogener Faktoren und zur Verfügung stehender umgebungsbezogener Unterstützungsformen, betrachtet werden. Das bedeutet, dass nicht allein die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung durch Mentoring bedeutend für emotionale Erschöpfung und Leistungsfähigkeit sein kann, sondern inwieweit sich diese als passend und zuträglich im Zusammenwirken mit individuellen Faktoren erweist.

Die Hypothese zur Moderation (Hypothese 3) konnte teilweise bestätigt werden. Erwartungsgemäß wurde deutlich, dass der beschriebene Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Praxissemesters und der Leistungsfähigkeit zum Ende des Praxissemesters moderiert wird durch die wahrgenommene soziale Unterstützung durch Mentoring. Bei Studierenden, die sich durch die Mentorinnen und Mentoren besser unterstützt fühlten, zeigte sich ein signifikanter und positiver Zusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Leistungsfähigkeit. Bei einer geringen Ausprägung des Mentorings zeigte sich ein solch signifikanter Zusammenhang nicht. Eine mögliche Erklärung für diesen Moderationseffekt könnte darin bestehen, dass Lehramtsstudierende eher Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln, wenn sie diese Fähigkeiten durch ihre Mentorinnen und Mentoren aufgezeigt bekommen. Als eine der wesentlichen Quellen, Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern, wird die überzeugende Bestärkung durch erfahrene und vertrauenswürdige Personen angesehen (Bandura, 1997). Praxissemesterstudierende profitieren scheinbar davon, dass sie in ihrer eigenen Wahrnehmung durch die Mentorinnen und Mentoren gestärkt werden. Zu vermuten ist, dass sich dies positiv auf die Leistungsfähigkeit auswirkt (Dietz et al., 2017).

Entgegen unserer Erwartungen zeigte sich kein Moderationseffekt von wahrgenommener sozialer Unterstützung auf den Zusammenhang zwischen

Selbstwirksamkeitserwartungen und emotionaler Erschöpfung. Unterstützende Rückmeldungen, Zuspruch oder eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren tragen offenbar nicht bedeutsam dazu bei, dass Selbstwirksamkeitserwartungen emotionale Erschöpfung abmildern können. Angenommen werden könnte, dass in den Gesprächen mit ihren Mentorinnen und Mentoren besonders die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund steht, so dass diese Form der sozialen Unterstützung besonders in diesem Bereich mit verstärkter Reflektion und Erfolgserfahrungen einhergeht und damit Beanspruchungsfolgen entgegenwirkt. Die Items der in unserer Studie verwendeten Skala Leistungsfähigkeit (z.B. „Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen“ oder „Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen“) sind dementsprechend auch auf das Erleben der Interaktion mit den Lernenden ausgerichtet. Ebenfalls ist zu vermuten, dass Interaktionen mit der Schülerschaft für die Mentorinnen und Mentoren deutlicher wahrnehmbar sind, im Vergleich zu Strapazen und Frust sowie Ermüdung und emotionale Überforderung, die durch die Dimension emotionale Erschöpfung abgebildet werden. Operationalisiert wird dies beispielsweise durch Items wie „Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe“ oder „Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.“ Empfindungen dieser Art, die nicht selten mit Versagen oder Scheitern verbunden sind, werden vermutlich weniger stark in den Feedbackgesprächen thematisiert, weil dies mit Scham verbunden sein könnte. Entsprechend gering ist demzufolge die Chance, dass Mentorinnen und Mentoren Praxissemesterstudierende im Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen stärken können.

Resümierend lässt sich feststellen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen dazu beitragen können, dass Studierende die vielfältigen Herausforderungen in den frühen Praxisphasen effizient und emotional wenig belastet bewältigen können. Die Leistungsfähigkeit der Studierenden am Ende früher Praxisphasen ist noch positiver ausgeprägt, wenn individuelle Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartungen mit umgebungsbezogenen Ressourcen zusammenwirken.

In Bezug auf unsere Kontrollvariablen zeigte sich schließlich, dass die Anzahl der Stunden, die Studierende im Praxissemester selbst unterrichteten, in einem positiven Zusammenhang mit der Leistungsfähigkeit stehen. Studierende, die im Rahmen des Praxissemesters zahlreiche Erfahrungen im Unterrichten sammeln konnten, nahmen sich demnach offenbar als leistungsfähiger wahr. Auch steht die Anzahl der Stunden, die unterrichtet wurden, in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden. Zudem fanden wir, dass die pädagogischen

Vorerfahrungen der Studierenden – zumindest die Tätigkeit als Aushilfslehrkraft – in einem negativen und signifikanten Zusammenhang mit Leistungsfähigkeit stehen. Studierende, die zu Beginn des Praxissemesters mehr Erfahrungen als Aushilfslehrkraft im außeruniversitären Kontext berichteten, nahmen sich am Ende des Praxissemesters als weniger leistungsfähig wahr. Dieses Ergebnis ist überraschend und könnte möglicherweise damit zu erklären sein, dass Studierende, die sich während des Studiums finanzieren müssen, sich aus diesem Grund stärker belastet fühlen. Für die Entwicklung der emotionalen Erschöpfung waren die Anzahl der Unterrichtsstunden im Praxissemester und die vorangegangene Tätigkeit als Aushilfslehrkraft hingegen nicht von Bedeutung.

Die negative Korrelation zwischen der sozialen Unterstützung durch Mentoring und pädagogischer Vorerfahrung ist eventuell damit zu erklären, dass Studierende, die bereits weitreichende Erfahrungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern sammeln konnten, kritischer auf Mentorinnen und Mentoren blicken und deren Handlungen und Empfehlungen vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen eher hinterfragen. Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen haben eventuell tendenziell weniger den Eindruck, entsprechend durch die Unterstützung durch Mentoring profitieren zu können. Auch Hascher (2006) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Ent-Idealisierung“ von Mentorinnen und Mentoren. In ihrer Untersuchung zu Veränderungen im und durch das Praktikum war es den Praktikumslehrkräften scheinbar nicht gelungen, bei den Lehramtsstudierenden die Entwicklung unterschiedlicher Kompetenzen zu fördern.

Die mittleren Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung zu T1 und zu T2 sowie zwischen Leistungsfähigkeit zu T1 und zu T2 lassen sich vermutlich durch die Verwendung der unterschiedlichen Skalen zu den Erhebungszeitpunkten erklären. Die Items der Studierenden-Version des *Maslach Burnout Inventory* (MBI-SS) erfassen Beanspruchungsfolgen, die sich konkret aus den Anforderungen des Studiums ergeben. Die Items des *Maslach Burnout Inventory* (MBI) hingegen sind auf Beanspruchungsfolgen bezogen, die in den Anforderungen der alltäglichen schulischen Arbeit begründet sind. Die Mittelwerte, die sich für die emotionale Erschöpfung zu T1 und T2 ergeben, sind nicht ohne Weiteres miteinander vergleichbar. Gleiches trifft für Leistungsfähigkeit zu. Allerdings zeigen sich in anderen Studien, in denen emotionale Erschöpfung von angehenden Lehrkräften in ersten Praxisphasen zu zwei Messzeitpunkten erfasst wurde, nur unwesentlich höhere Zusammenhänge (z.B. Klusmann et al., 2012).

2.5.1 Limitationen

Limitationen ergeben sich dahingehend, dass sämtliche unserer Daten Selbstberichtsdaten sind. Dennoch zeigte sich, beispielsweise bei Clausen (2002), dass Selbstberichtsdaten erhoben bei Schülerinnen und Schülern, die motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler am besten vorhersagen, was sich wiederum auf die vorliegende Studie übertragen lässt. Dennoch empfiehlt es sich in zukünftigen Untersuchungen, die Mentorinnen und Mentoren nach ihrer Einschätzung bezüglich der Kompetenzentwicklung zu befragen bzw. die Dozentinnen und Dozenten an der Universität. Ebenfalls könnte ein Methodenfaktor modelliert werden, um stärkere Zusammenhänge, die auf Grund gleicher Berichtquellen zu Stande gekommen sind, zu berechnen. Weiterhin empfiehlt es sich in zukünftigen Studien mit größeren Stichproben von angehenden Lehrkräften und Mentorinnen bzw. Mentoren auch latente Strukturgleichungsmodelle mit Methodenfaktor zu berechnen. Da es sich bei unserer Studie jedoch um eine erste explorative Annäherung an die Frage nach möglichen Moderatoreffekten der sozialen Unterstützung auf die Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und den verschiedenen Facetten von Beanspruchungsfolgen nach dem Praxissemester handelt und da keine starken Korrelationen zwischen den selbstberichteten Kompetenz- und Beanspruchungseinschätzungen und der wahrgenommenen sozialen Unterstützung bestehen, haben wir uns für eine einfachere Modellierung entschieden.

Weiterhin betreffen Limitationen der vorliegenden Studie beispielsweise die Messinstrumente. Da Lehramtsstudierende vor dem Praxissemester oftmals nicht über Unterrichtserfahrungen verfügen, konnten wir zum ersten Messzeitpunkt das *Maslach Burnout Inventory* – mit Fragen wie „Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.“ – nicht einsetzen. Um Beanspruchungsfolgen zu Beginn des Praxissemesters zu erfassen, haben wir daher auf die gut evaluierte Studierenden-Version des *Maslach Burnout Inventory* zurückgegriffen. Auch bezüglich der Erfassung von sozialer Unterstützung durch Mentoring empfiehlt es sich zukünftig, die einzelnen Formen von sozialer Unterstützung noch differenzierter zu erfassen. Zudem liegen unserer Untersuchung lediglich zwei Erhebungszeitpunkte zugrunde (Beginn und Ende des Praxissemesters). Auch wenn unsere Studie somit erste Ergebnisse zu möglichen Einflussfaktoren auf Beanspruchungsfolgen von Studierenden im Praxissemester erlaubt, wäre es in zukünftigen Studien gewinnbringend, Beanspruchungsfolgen mit dem *Maslach Burnout Inventory* zu mehreren Messzeitpunkten in kürzeren Abständen zu begleiten. So wäre beispielsweise erkennbar, inwieweit die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich ihrer emotionalen Erschöpfung bzw. der Leistungsfähigkeit Schwankungen unterliegt. Studierende könnten sich beispielsweise

insbesondere direkt nach dem Mentoring leistungsfähiger fühlen. Eine weitere Einschränkung besteht darin, dass wir die Qualität der Betreuung durch Mentoring lediglich aus Sicht einzelner Studierender erfasst haben. Die Wahrnehmung Studierender könnte dabei aber durch Faktoren wie generelle Studienzufriedenheit verzerrt sein. Zukünftige Studien sollten daher auch alternative, nicht allein auf Selbstbericht beruhende Maße für die Qualität der Betreuung entwickeln. Weiterhin empfiehlt es sich zu überprüfen, inwieweit zusätzliche Aspekte, beispielsweise beanspruchende Anforderungssituationen im Privatleben der Studierenden, zur Veränderung der emotionalen Erschöpfung und der Leistungsfähigkeit beitragen. Wir haben dies in der vorliegenden Studie nicht erfasst. Möglicherweise könnten Aspekte wie diese zu einer erhöhten Varianzaufklärung beitragen.

2.5.2 Implikationen

Die Ergebnisse unserer Studie verweisen auf eine hohe Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialer Unterstützung durch Mentoring bei der Förderung positiver Beanspruchungsfolgen in ersten Praxisphasen. Implikationen für die Praxis ergeben sich möglicherweise dahingehend, Selbstwirksamkeitserwartungen bereits während des Lehramtsstudiums gezielt zu fördern. Dies könnte beispielsweise im Rahmen von Interventionsprogrammen, Trainings oder Workshops geschehen. Çelibi, Krahe und Spörer (2014) konnten im Rahmen des Programms „Gestärkt für den Lehrerberuf“ zeigen, wie sich Selbstwirksamkeitserwartungen in universitären Lehrveranstaltungen gezielt fördern lassen. In ihrem Programm ließen Çelibi et al. (2014) Studierende nicht nur an ihren Schwächen, sondern auch an ihren Stärken arbeiten. Die Studierenden wurden mit Hilfe strukturierter Übungen gezielt darin unterstützt, ein persönliches Kompetenzprofil zu erstellen, individuelle Ziele zu formulieren sowie Handlungspläne zur Zielerreichung zu entwickeln. Die Aspekte, die im Programm von Çelibi et al. (2014) als förderlich für die Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen identifiziert wurden, könnten auch Mentorinnen und Mentoren an den Praxissemesterschulen mitgegeben werden, um die Qualität der Unterstützung durch Mentoring weiter zu erhöhen. Die Ergebnisse unserer Studie unterstreichen auch die Relevanz der sozialen Unterstützung durch Mentoring. Entsprechend sollten die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen noch gezielter auf ihre Betreuungsaufgabe vorbereitet und qualifiziert werden.

2.6 Literatur

- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology, Vol. 26, No. 4*, 519-539.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology, 29 (4)*, 47-63.
- Çelebi, C., Krahe, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28 (3)*, 115-126.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive. Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 7*, 138-156.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbance and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106 (2)*, 569-583.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina - Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62-72.
- Dietz, B., Fuhrmann, F. & Kasten, S. (2017). Frauenförderung durch Cross Mentoring – Auswirkungen auf Selbstwirksamkeit und berufliche Entwicklung von Mentees. In M.E. Dorsch, D.H. Ladwig & F.C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring. Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 321-345). Berlin: Springer.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Stress und Burnout in psychosozialen Berufen [Stress and burnout in human service professions]*. Heidelberg: Asanger.

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Goddard, R., O'Brien, P. & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32 (6), 857-874.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Müller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639-665.
- 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.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ingersoll, R.M. (2012). *Beginning teacher induction: What the data tell us. Phi Delta Kappan* 93, 47-51.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S.76-96). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2008). *Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchungswahrnehmung und Zusammenhänge mit Merkmalen der Persönlichkeit*. Zürich: Zentralbibliothek.
- Kienle, R., Knoll, N. & Renneberg, B. (2006). Soziale Ressourcen und Gesundheit: Soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 107-122). Berlin: Springer.

- Klusmann, U., Kunter, M. & Trautwein, U. (2009). Die Entwicklung des Beanspruchungserlebens von Lehrerinnen und Lehrern in Abhängigkeit beruflicher Verhaltensstile. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 200-212.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275-290.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. Nietzsche (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259), Bern u.a.: Huber.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- R Development Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing*. Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 35-59.
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Bedingungsfaktoren des Beanspruchungserlebens von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 265-286). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Rothland, M. (2013b). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 21-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 351-369). Münster: New York: Waxmann.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In: R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, (2., vollständig überarbeitete Auflage (S. 81-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory–General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory—Test manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33 No. 5. 464-481.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J. & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85-97.
- Schmitz, G. S. (2000): *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* (Online Publikation.) Berlin: Freie Universität. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html>.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 44*, 192-214. Letzter Zugriff: 02.02.2020.
- Schröder, A. & Schmitt, B. (1988). Soziale Unterstützung. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*, (S. 149-159). Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. (S. 60-63). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft*.

- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171.
- 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. Aufl., S. 662-676). Münster: Waxmann.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology, 27*(3), 358-368.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing, 114*, 1, 68-77.
- Steptoe, A. (2000). Stress, social support and cardiovascular activity over the working day. *International Journal of Psychophysiology, 37*(3), 299-308.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 11-33.
- van Buuren, S. & Oudshoorn, K. (2000). *Multivariate Imputation by Chained Equations: MICE VI.0 User's manual*. Report TNO-PG 00.038.
- von Felten, Regula (2004). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Zürich: Selbstverlag.
- Wudy, D. T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 58*, 254-267.

2.7 Anhang

Skala (von Felten, 2004): Betreuung durch den Mentor (vierstufig: *trifft gar nicht zu – trifft genau zu*; Cronbachs $\alpha = .84$)

1. Mit meinem/r Mentor/in ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.
2. Die Zusammenarbeit mit meinem/r Mentor/in war konstruktiv.
3. Bei meinem/r Mentor/in wusste ich nie so recht, was er/sie von meinem Unterricht hält.
4. Mein/e Mentor/in war für mich da, wenn ich seine/ihre Hilfe brauchte.
5. In den Nachbesprechungen empfand ich meine/n Mentor/in als dominant.
6. Mein/e Mentor/in beurteilte meinen Unterricht fair.
7. In den Nachbesprechungen interessierte sich mein/e Mentor/in für meine Äußerungen.

Studie 2

Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium

Anmerkung:

Dies ist die Version der Autorin von einer Arbeit, die im Band *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* veröffentlicht wurde.

Kücholl, D., Lazarides, R. Westphal, A. & Lohse-Bossenz, H. (2018). Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz im Lehramtsstudium. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015-2018)*. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 1, S.29-42. Potsdam: Universitätsverlag.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Befragt wurden insgesamt 200 Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge der Universität Potsdam. Faktoranalysen zeigten, dass das Konstrukt der Beratungskompetenz in vier Subskalen differenziert werden kann (*Personale Ressourcen, Kooperation und Perspektivüberahme, Berater-Skills* sowie *Ressourcen- und Lösungsorientierung*). Bezüglich der internen Konsistenz ergaben sich für die Subskalen Werte, die insgesamt als akzeptabel bis gut einzuschätzen sind. Die Subskalen waren erwartungsgemäß positiv korreliert. Für alle vier Subskalen der Beratungskompetenz ergaben sich Zusammenhänge schwacher bis mittlerer Stärke mit den Validierungsvariablen (*Selbstwirksamkeit in Beratungen, Beratungsmotivation* sowie *Pädagogische Vorerfahrungen*). Die Ergebnisse werden bezüglich ihrer Implikationen für die Lehrkräftebildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Beratungskompetenz, Lehramtsstudium, Praxissemester

Abstract

The current study focused on the development and validation of a scale for the assessment of pre-service teachers' counseling competence during first practical experiences. We analysed questionnaire data from 200 pre-service teachers of the University of Potsdam. Factor analyses revealed four different factors of counseling competences: *personal resources, cooperation and perspective taking, counseling skills* and *solution and resource orientation*. The subscales had a good to acceptable reliability. Analyses of validity indicated substantial correlations between counseling competence and the validation variables, i.e. self-efficacy in counseling, motivation for counseling and experiences in pedagogical settings for validation analyses. Implications of the study for training pre-service teachers are discussed.

Keywords: counseling competence, pre-service teacher education

3.1 Einleitung

Von der Kultusministerkonferenz wird Beratung als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Standards zur Lehrerbildung aufgeführt (KMK, 2014). Die Beratungsanlässe sind dabei vielfältig und reichen von Orientierungsberatungen, beispielsweise im Falle von Fragen zur Einschulung oder Schulübergängen, über Beratungen, die psychosoziale Auffälligkeiten thematisieren bis hin zu Systemberatungen, die sich beispielsweise der Entwicklung und Umsetzung von Qualitätskonzepten widmen. Beratungskompetenz wird aufgrund der sehr unterschiedlichen Aufgaben von Lehrkräften und auf Grund des ansteigenden Bedarfs von Beratungen als eine zentrale Kompetenz von Lehrkräften angesehen (Schnebel, 2017). Obwohl die Erwartungen an Lehrkräfte bezüglich ihrer Beratungskompetenz insgesamt sehr hoch sind, mangelt es im Lehramtsstudium an einer systematischen und umfassenden Vorbereitung auf Beratungstätigkeiten (Bennewitz, 2016). Lehrkräfte fühlen sich zu Beginn ihrer beruflichen Praxis daher oft unzureichend auf Beratungsaufgaben vorbereitet (Hertel, 2009). Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, Beratungskompetenzen bereits im Lehramtsstudium zu fördern (Bruder, 2011). Voraussetzung für die Entwicklung von entsprechenden Lehrveranstaltungskonzepten sowie für die nachfolgende Evaluation von Lehrveranstaltungen ist eine präzise Definition der Beratungskompetenz und valide Verfahren zur Erfassung. Die Forschungslage zur Beratungskompetenz ist gegenwärtig sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene wenig umfassend und es fehlen – insbesondere für Lehramtsstudierende – geeignete Diagnoseverfahren (Gerich, 2016). An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an, deren Ziel es ist, eine Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden zu entwickeln, diese hinsichtlich ihrer Faktorenstruktur zu untersuchen und sie anschließend anhand verschiedener Merkmale zu validieren.

3.2 Theoretischer Hintergrund

Zu Beratungen im schulischen Kontext sind in pädagogisch-psychologischen Publikationen eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze zu finden, die in der Regel aus einem oder mehreren psychotherapeutischen Konzepten abgeleitet werden (für eine Übersicht siehe Hertel, 2009). Diese Vielfalt an Theorien führt zu unterschiedlichen Begriffsdefinitionen des Konzepts „Beratung“. Eine etablierte Definition findet sich bei Schwarzer und Buchwald (2006), die Beratung definieren als „eine kurzfristige, soziale Interaktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden, bei der den Ratsuchenden Unterstützung zur Bewältigung ihrer Probleme angeboten wird. Sowohl für lebenspraktische Fragen als auch in psychosozialen Krisen erarbeiten Ratsuchende und Beratende gemeinsam kognitive,

emotionale und praktische Problemlösungen.“ (Schwarzer & Buchwald, 2006, S. 578). Die Autorinnen benennen sechs Bereiche, die sie als zentral für Beratungskompetenz im schulischen Kontext ansehen. Als Grundlage der Beratungskompetenz wird theoretisches *Fachwissen* erachtet, beispielsweise zu spezifischen Themengebieten wie Lern- und Verhaltensstörungen, Mobbing oder Drogenkonsum. Dieser Bereich umfasst auch Kenntnisse zu diagnostischen Verfahren sowie Kenntnisse zur Planung und Umsetzung von Unterstützungsangeboten. Weiterhin werden *personale Ressourcen* als relevant beurteilt. Diese umfassen die individuelle Persönlichkeit des Beraters, die als Grundlage für die Vorgehensweise im Beratungsprozess anzusehen ist. Darüber hinaus wird auf *soziale Kompetenz* verwiesen. Dieser Bereich umfasst beispielsweise Aspekte wie Empathie, Vertrauen und Authentizität, die bereits von Rogers (1961) als wesentlich für das Gelingen von Beratungsgesprächen herausgestellt wurden. Es wird betont, dass Beraterinnen und Berater über eine ausgeprägte Sensibilität verfügen sollten, insbesondere gegenüber individuellen Lebensstilen und kulturellen sowie subkulturellen Unterschieden. Als vierter Kompetenzbereich werden *Berater-Skills* beschrieben. Diese umfassen beispielsweise die differenzierte Analyse des Beratungsproblems, das klare Strukturieren des Beratungsablaufs sowie die Besprechung und Systematisierung von Erwartungen. Auch werden Fähigkeiten zum aktiven Zuhören und der Einsatz effektiver Gesprächsführungsstrategien unter diesem Kompetenzbereich subsumiert. Als weiterer Bereich wird von den Autorinnen *Bewältigungskompetenz* benannt, zu der die Fähigkeit gehört, Missverständnissen konstruktiv zu begegnen und Konflikte anzuerkennen bzw. diese in der Folge zu bearbeiten. Abschließend wird auf die *Prozesskompetenz* verwiesen. Dieser Kompetenzbereich umfasst beispielsweise Aspekte wie das Herbeiführen einer zwanglosen Kommunikationssituation oder das Motivieren des Ratsuchenden zur aktiven Beteiligung am Beratungsprozess. Aufbauend auf dieser theoretischen Konzeptualisierung und auf empirischer Forschung zur Beratungskompetenz im schulischen Kontext gibt es erste Ansätze zur Erfassung von Beratungskompetenz, die im Folgenden dargestellt werden.

3.3 Erfassung von Beratungskompetenz

Orientiert an den Kompetenzbereichen nach Schwarzer und Buchwald (2006) wurde im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kompetenzmodelle“ ein theoretisches Modell zur Beratungskompetenz entwickelt und empirisch überprüft. Dabei wurde untersucht, inwiefern sich folgende Dimensionen von Beratungskompetenz differenzieren lassen (Hertel, 2009): (1) *Personale Ressourcen*, (2) *Kooperation und Perspektivübernahme*, (3) *Berater-Skills*,

Pädagogisches Wissen und Diagnostik, (4) *Ressourcen- und Lösungsorientierung* sowie (5) *Bewältigung*. Hertel (2009) entwickelte unter anderem einen Fragebogen, mithilfe dessen sich Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Beratungskompetenz einschätzen sollten. Der Fragebogen fokussiert Kompetenzen sowohl auf der Ebene generellen Verhaltens als auch auf der Ebene spezifischen Verhaltens in konkreten Situationen. In Studien mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zeigte sich, dass Beratungskompetenz mehrdimensional ist, wobei die fünf vorab postulierten Kompetenzdimensionen nur teilweise bestätigt werden konnten. Darauf aufbauend entwickelten Bruder (2011) und Gerich (2016) ein integriertes Kompetenzmodell mit vier Dimensionen (*Kommunikations-Skills*, *Diagnostik-Skills*, *Problemlöse-Skills*, *Bewältigungs-Skills*), das sich durch konfirmatorische Faktorenanalysen bestätigen ließ.

Basierend auf diesen Analysen wurden Erhebungsinstrumente entwickelt, die sich für den Einsatz bei bereits berufstätigen Lehrkräften sowie im Vorbereitungsdienst als geeignet erwiesen, nicht jedoch für die Erfassung von Beratungskompetenz bei Studierenden (Hertel, 2009; Bruder, 2011; Gerich, 2016). Auf Grund mangelnder oder nur geringfügig vorhandener Erfahrungen mit Beratungen waren Studierende nur bedingt in der Lage, bestimmte Fragen zu beantworten. Insbesondere für die Kompetenzdimension *Personale Ressourcen* ergaben sich geringe Reliabilitäten (Hertel, 2009).

3.4 Ableitung des Untersuchungsgegenstandes

Vor dem Hintergrund fehlender Erhebungsinstrumente hatte die vorliegende Studie zum Ziel, einen Fragebogen für Lehramtsstudierende zur Erfassung von Beratungskompetenz im schulischen Kontext zu entwickeln, der sowohl für Studierende geeignet ist, die bereits über Beratungserfahrung verfügen als auch für Studierende, die bisher keine Gelegenheit zu Beratungen im schulischen Kontext hatten. Dafür wurden die Items aus dem Fragebogen von Hertel (2009) auf den Kontext des Lehramtsstudiums angepasst. Die beschriebenen Dimensionen sollten dabei möglichst ökonomisch, reliabel und valide erfasst werden.

Die von uns entwickelte Skala zur Beratungskompetenz wurde an der Universität Potsdam im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erprobt. Im Projekt Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion [PSI] steht im Schwerpunkt 2 (Schulpraktische Studien) die Stärkung des Kompetenzerwerbs durch die Verknüpfung von theoretischen Inhalten und praktischen Erfahrungen im Fokus. Das Praxissemester, in dem die vorliegenden Daten erhoben wurden, bildet den Abschluss der Schulpraktischen Studien und ermöglicht den Studierenden, über mehrere Monate Einblicke in die Schulpraxis zu erhalten. Beraten wird als Kompetenzbereich im Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen

Studien beschrieben (ZfL, 2013). Beratungssituationen, die sich in unterschiedlicher Art und Weise beim Einstieg in die berufliche Praxis ergeben, können mithilfe der vorliegenden Skala erfasst und reflektiert werden.

Zur Validierung der entwickelten Skala dienten Variablen, die sich in empirischen Erhebungen (Hertel, 2009; Bruder, 2011; Gerich, 2016) als bedeutsam für Beratungskompetenz erwiesen hatten. Beispielsweise war die Selbstwirksamkeit in Beratungssituationen, die Beratungsmotivation sowie Erfahrungen mit Beratungssituationen in der Erhebung von Bruder (2011) bedeutsam für die Beratungskompetenz von Lehrkräften. In der vorliegenden Studie wurden diese Merkmale daher berücksichtigt. Zusätzlich erfassten wir die pädagogischen Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden. Die Studie widmet sich den folgenden Fragestellungen:

- (1) Inwieweit können die Dimensionen der Beratungskompetenz, die von Schwarzer und Buchwald (2006) bzw. Hertel (2009) postuliert wurden, durch die angepassten Items abgebildet werden?
- (2) Welche Reliabilität zeigen die Skalen zur Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden?
- (3) In welchem Zusammenhang stehen die Skalen zur Beratungskompetenz mit der Selbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden in Beratungssituationen, ihrer Beratungsmotivation und ihren pädagogischen Vorerfahrungen?

3.5 Methode

3.5.1 Entwicklung der Skala

Zur Entwicklung der Beratungskompetenz-Skalen für Lehramtsstudierende wurden Items des bewährten Selbstbeurteilungsinstruments von Hertel (2009) zu Grunde gelegt. Die Items wurden auf ihre Passgenauigkeit überprüft und zur Erfassung bei Lehramtsstudierenden angepasst. Die Lehramtsstudierenden wurden gebeten, sich an eine Situation aus ihrem Alltag zu erinnern, in der sie eine andere Person beraten hatten. Dabei sollte angegeben werden, wer beraten wurde und zu welcher Thematik. Im Anschluss sollten sie Aspekte ihres Beratungshandelns einschätzen. Insgesamt besteht die Skala aus 23 Items. Die Items sollten in einem sechsstufigen Antwortformat (1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“) beurteilt werden.

3.5.2 Stichprobe

Die vorliegende Studie basiert auf den Daten von $n = 200$ Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam, die im Sommersemester 2017 im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester befragt wurden. Die Stichprobe setzte sich zusammen aus Lehramtsstudierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (54,0 % Lehramt für Gymnasium, 13,5 % Lehramt für Sekundarstufe I und II sowie 21,0 % Lehramt für Sekundarstufe I mit Schwerpunkt Primarstufe). Die Fächerkombinationen waren sehr heterogen. Das Alter der Studierenden variierte zwischen 22 und 42 Jahren ($M = 27,03$ $SD = 3,59$). Insgesamt waren 75,1% der befragten Studierenden weiblich.

3.5.3 Validierungsvariablen

Selbstwirksamkeit in Beratungssituationen: Zur Berechnung der Validität wurden drei Skalen entwickelt, die sich an Hertel (2009) orientierten und jeweils vier Items umfassen (sechsstufiges Antwortformat von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“): Skala zur Selbstwirksamkeit in Beratungssituationen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen ($\alpha = .80$, mit Schülerinnen und Schülern ($\alpha = .84$) und mit Eltern ($\alpha = .88$).

Beratungsmotivation: Dieser Skala lagen ebenfalls Items von Hertel (2009) zugrunde, die für die Erfassung der Motivation bei Lehramtsstudierenden modifiziert wurden. Die Skala umfasst drei Items ($\alpha = .85$; sechsstufiges Antwortformat von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“).

Pädagogische Vorerfahrungen: Als Grundlage diente das Erhebungsinstrument von König, Rothland, Darge, Lünemann und Tachtsoglou (2013). Die Lehramtsstudierenden wurden gebeten einzuschätzen, inwiefern sie über Erfahrungen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen, in der Gestaltung von Freizeitaktivitäten, im Nachhilfeunterricht für einzelne Kinder, Jugendlichen und Gruppen sowie über eigene Unterrichtstätigkeit außerhalb des Lehramtsstudiums verfügen. Insgesamt sollten fünf Items eingeschätzt werden ($\alpha = .52$; sechsstufiges Antwortformat von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“).

3.5.4 Statistische Analysen

Die Faktorenstruktur der Skala wurde in einem ersten Schritt mittels explorativer Faktorenanalyse [EFA] mit obliquer Rotation überprüft. Darauf aufbauend wurde die empirisch in der EFA als beste Lösung resultierende und theoretisch postulierte 4-Faktorenlösung mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse [CFA] modelliert. Zudem berechneten wir die interne Konsistenz der Beratungskompetenz-Skalen. Um die Zusammenhänge der Dimensionen der Beratungskompetenz und den Validierungsvariablen zu berechnen, wurden Korrelationen

berechnet. Die Faktorenanalysen (EFA; CFA) wurden mit der Statistiksoftware Mplus durchgeführt. Fehlende Werte wurden im Programm Mplus mittels des Full Information Maximum Likelihood Verfahrens (FIML) geschätzt.

3.6 Ergebnisse

3.6.1 Faktorielle Struktur

Die Ergebnisse der Explorativen Faktorenanalyse sind in Tabelle 1 verdeutlicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die 4-Faktorenlösung die beste Passung an die empirischen Daten aufwies. Die 5- und 6-Faktorenlösungen konnten nicht geschätzt werden.

Tabelle 1 Modellfitwerte der explorativen Faktorenanalysen zu den Skalen der Beratungskompetenz.

Model	Numbers of Parameter	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
1- Faktoren Lösung	69	775.842	230	0.00
2- Faktoren Lösung	91	552.226	208	0.00
3- Faktoren Lösung	112	345.844	187	0.00
4- Faktoren Lösung	132	279.296	167	0.00

Die Ergebnisse der anschließend durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalysen sind in Tabelle 2 verdeutlicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die 4-Faktorenlösung eine relativ schlechte Passung zu den empirischen Daten hat, $\chi^2(165) = 513.42$, $p < .001$, RMSEA = .118, CFI = .77, TLI = .73. In einem nächsten Schritt wurden daher schrittweise Items mit geringen Ladungen ($\lambda < .40$) und Items mit Doppelladungen ausgeschlossen. Diese Items sind in Tabelle 5 im Anhang dargestellt. Nachdem 13 Items ausgeschlossen wurden, zeigte das 4-Faktorenmodell eine gute Passung, $\chi^2(59) = 121.13$, $p < .001$, RMSEA = .08, CFI = .93, TLI = .91. Der Itemwortlaut, die Faktorladungen und die Mittelwerte der verbliebenen Items sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 2 Modellfitwerte der konfirmatorischen Faktorenanalysen zu den Skalen der Beratungskompetenz.

Model Number of Parameters	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
Faktor 1 gegen Faktor 2	223.616	22	0.00
Faktor 2 gegen Faktor 3	206.382	21	0.00
Faktor 3 gegen Faktor 4	66.549	20	0.00

Tabelle 3 Items der Skala zur Beratungskompetenz

Skalen und Itemwortlaut	Faktorladung	<i>M</i>	<i>SD</i>
Personale Ressourcen			
Ich weiß, in welchen Bereichen ich mein Gesprächs- und Beraterverhalten verbessern kann.	.46	3.80	.07
Ich habe im Beratungsgespräch darüber nachgedacht, wie ich mich fühle.	.94	3.38	.05
Im Beratungsgespräch habe ich meinen Gefühlen Aufmerksamkeit geschenkt.	.71	3.37	.05
Kooperation und Perspektivübernahme			
Ich konnte im Beratungsgespräch intensiv auf meinen/meine Gesprächspartner/in eingehen und die Position meines Gegenübers bei meiner Beratertätigkeit berücksichtigen.	.75	4.91	.04
Ich habe im Beratungsgespräch darauf geachtet, wie sich mein/meine Gesprächspartner/in fühlt.	.75	4.85	.04
Ich habe mich im Beratungsgespräch auch mit den Gefühlen meines/meiner Gesprächspartners/in beschäftigt.	.87	4.85	.03
Im Beratungsgespräch habe ich darüber nachgedacht, wie sich mein/meine Gesprächspartner/in fühlt.	.89	4.75	.02
Ich konnte die Ansichten meines/meiner Gesprächspartners/in sehr gut in das Beratungsgespräch einbinden.	.64	4.54	.05
Berater-Skills			
Im Beratungsgespräch habe ich die Aussagen meines/meiner Gesprächspartners/in strukturiert, diese zusammengefasst und sie in meinen eigenen Worten wiedergegeben.	.85	3.70	.04
Ich habe wichtige Aussagen meines/meiner Gesprächspartners/in in meinen eigenen Worten wiederholt, um sicher zu sein, dass ich ihn/sie richtig verstanden habe.	.84	4.17	.04
Ressourcen- und Lösungsorientierung			
Ich habe am Ende des Beratungsgesprächs die Ergebnisse festgehalten.	.54	2.58	.07
Ich habe unterschiedliche Vorgehensweisen in der Beratung ausprobiert, als ich feststellte, dass meine Beratungsarbeit nicht erfolgreich war.	.56	2.81	.07
Ich habe im Beratungsgespräch gemeinsam mit meinem/meiner Gesprächspartner/in Ziele formuliert, die wir umsetzen möchten.	.77	3.95	.05

Die Reliabilität der Skala *Kooperation und Perspektivübernahme* (.89) sowie der Skala *Berater-Skills* (.83) ist als gut einzuschätzen. Die Reliabilität der Skala *Personale Ressourcen* (.72) liegt im akzeptablen Bereich. Der Wert für die Skala *Ressourcen- und Lösungsorientierung* (.69) ist als befriedigend einzuschätzen.

3.6.2 Zusammenhangsanalysen

In Tabelle 4 sind die Korrelationen zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und den Validierungsvariablen dargestellt. Es zeigen sich positive Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen den Beratungskompetenz-Skalen. Der stärkste Zusammenhang ergibt sich zwischen der Skala *Berater-Skills* und der Skala *Ressourcen- und Lösungsorientierung* ($r = .62$). Der am geringsten ausgeprägte Zusammenhang zeigt sich für die Skala *Personale Ressourcen* und die Skala *Ressourcen- und Lösungsorientierung* ($r = .37$). Die Zusammenhänge zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und den Skalen zur *Selbstwirksamkeit in Beratungen* sind von geringer bis mittlerer Stärke ($r = .13$ bis $r = .44$). Schwach ausgeprägte Zusammenhänge ergeben sich für die Skala *Personale Ressourcen* ($r = .15$ bis $r = .19$). Ebenfalls ist der Zusammenhang zwischen der Skala *Berater-Skills* und der Skala *Selbstwirksamkeit in Beratungen mit Eltern* gering ($r = .13$). Die stärksten Zusammenhänge ergeben sich zwischen der Skala *Kooperation und Perspektivübernahme*, insbesondere für die Skala *Selbstwirksamkeit in Beratungen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen* ($r = .44$). Für die Zusammenhänge zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und der Skala *Beratungsmotivation* ergeben sich Effektstärken im mittleren Bereich mit Ausnahme der Skala *Kooperation und Perspektivübernahme*. Hier ist der Zusammenhang mit $r = .74$ stark ausgeprägt. Schwach ausgeprägte Zusammenhänge ergeben sich zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und der Skala *Pädagogische Vorerfahrungen* ($r = .13$ bis $r = .28$).

Tabelle 4 Korrelationen zwischen Beratungskompetenz-Skalen und den Validierungsvariablen.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Personale Ressourcen	1								
(2) Kooperation und Perspektivübernahme	.48**	1							
(3) Berater-Skills	.30**	.50**	1						
(4) Ressourcen- und Lösungsorientierung	.37**	.38**	.62**	1					
(5) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Kommiliton/innen	.15	.44**	.28**	.27**	1				
(6) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Schüler/innen	.16*	.37**	.29**	.34**	.71**	1			
(7) Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Eltern	.19*	.27**	.13	.33**	.63**	.72**	1		
(8) Beratungsmotivation	.37**	.74**	.41**	.42**	.53**	.47**	.37**	1	
(9) Pädagogische Vorerfahrung	.13	.28**	.25**	.19*	.18*	.31**	.24**	.21**	1

* $p < .05$. ** $p < .01$.

3.7 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war die Entwicklung und Validierung einer Skala zur Erfassung der Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden. Beratungskompetenzen gelten als wesentliche Fähigkeiten und sollen im Rahmen des Lehramtsstudiums vermittelt werden (KMK, 2014). Allerdings existieren bislang keine Instrumente, mit denen geprüft werden könnte, wie hoch die Beratungskompetenzen der Lehramtsstudierenden tatsächlich ausgeprägt sind. In der vorliegenden Studie haben wir daher ein Erhebungsinstrument entwickelt, mit dem Studierende ihre Beratungskompetenzen selbst einschätzen können. Mit dem Instrument gelingt es, wesentliche Dimensionen der Beratungskompetenz abzubilden, nämlich *Personale Ressourcen*, *Kooperation und Perspektivübernahme*, *Berater-Skills* und *Ressourcen- und Lösungsorientierung*. Diese Dimensionen ließen sich mit dem von uns entwickelten Instrument reliabel erfassen. Die Dimensionen stellen Aspekte der Beratungskompetenz dar, die in ähnlicher Weise im Modell von Schwarzer und Buchwald (2006) repräsentiert sind und in Selbstberichtsinstrumenten – mit denen die Beratungskompetenzen von erfahrenen Lehrkräften erfasst werden können – aufgezeigt werden konnten (Hertel, 2009). Die vier Subskalen waren untereinander positiv korreliert, wobei sich der stärkste Zusammenhang zwischen der Skala *Berater-Skills* und der Skala *Ressourcen- und Lösungsorientierung* ($r = .62$) ergab. Dies entspricht der theoretischen Konzeption der beiden Skalen. Die Gemeinsamkeit der beiden Skalen ist, dass sie erfassen, inwiefern es gelingt, das Beratungsgeschehen strukturierend zu

reflektieren und durch Kooperation zu einem gemeinsam erarbeiteten Ergebnis zu gelangen. Für den Zusammenhang zwischen der Skala *Berater-Skills* und der Skala *Kooperation und Perspektivübernahme* ergab sich ebenfalls eine hohe Korrelation ($r = .50$). Beiden Skalen ist gemein, dass sie auf das aktive Zuhören fokussieren. Für die Skala *Personale Ressourcen* und die Skala *Kooperation und Perspektivübernahme* ergab sich ein mittlerer Zusammenhang ($r = .48$). Dies lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass die Skala *Personale Ressourcen* die Fähigkeit erfasst, sich seiner eigenen Gedanken und Empfindungen während des Beratens bewusst zu sein. Gerade dies gilt als wesentliche Voraussetzung, sich im Folgenden auf die Sichtweise des Gegenübers einzulassen (Rogers, 1961), was insbesondere durch die Skala *Kooperation und Perspektivübernahme* erfasst wird. Vergleichbare Ergebnisse für die Zusammenhänge zwischen den Subskalen finden sich bei Hertel (2009).

Bezüglich der Validierungsvariablen zeigte sich der stärkste Zusammenhang zwischen der Skala *Kooperation und Perspektivübernahme* und der Skala *Selbstwirksamkeit in Beratungen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen* ($r = .44$). Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Beratung von Mitstudierenden die von den Lehramtsstudierenden am häufigsten erlebte Beratungssituation darstellt. Da es sich bei diesen Beratungen vermutlich eher um unstrukturierte Gesprächssituationen handelte, mag die Fähigkeit zur Kooperation und Perspektivübernahme wesentlicher dafür sein, dass sich Lehramtsstudierende bei der Beratung von Mitstudierenden als selbstwirksam erleben. Darüber hinaus ergaben sich Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen der Selbstwirksamkeit der Lehramtsstudierenden in der Beratung von Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern und den drei Beratungskompetenz-Subskalen *Berater Skills*, *Ressourcen- und Lösungsorientierung* sowie *Kooperation und Perspektivübernahme*. Diese Zusammenhänge deuten auf die Validität der von uns entwickelten Beratungskompetenz-Skalen hin. Hingegen fanden wir nur geringe Zusammenhänge zwischen der Beratungskompetenz-Subskala *Personale Ressourcen* und der Selbstwirksamkeit in der Beratung von Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Kommilitoninnen und Kommilitonen. Wie gut die Studierenden in Beratungssituationen auf ihre eigenen Gefühle und Verhaltensweisen achten können, ist damit wenig bedeutsam für die von ihnen empfundene Selbstwirksamkeit bei der Beratung. Die schwach ausgeprägten Zusammenhänge zwischen den Beratungskompetenz-Skalen und der Skala *Pädagogische Vorerfahrungen* lässt sich vermutlich damit erklären, dass wir nicht – wie Bruder (2011) –

konkrete Erfahrungen mit Beratungssituationen, sondern allgemeine pädagogische Vorerfahrungen außerhalb des Studiums erfasst haben.

Unsere Studie weist einige Limitationen auf. So konnten wir ausschließlich Lehramtsstudierende der Universität Potsdam befragen. Dies schränkt die Repräsentativität der Ergebnisse ein. Zudem liegen uns ausschließlich Selbstberichtsangaben der Studierenden vor. In zukünftigen Studien sollte die von uns entwickelte Skala daher mit Verhaltensbeobachtungen in Beratungssituationen oder mit externen Einschätzungen der Beratungskompetenz validiert werden.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es mit Hilfe der von uns entwickelten Skala nun erstmals möglich ist, unterschiedliche Facetten der Beratungskompetenz von Lehramtsstudierenden zu erfassen. In zukünftigen Untersuchungen kann diese Skala eingesetzt werden, um differenziert zu prüfen, inwiefern es in Lehrveranstaltungen gelingt, die unterschiedlichen Aspekte der Beratungskompetenz zu vermitteln. Entsprechende Studien könnten wesentliche Anhaltspunkte dafür liefern, wie Beratungskompetenzen im Lehramtsstudium gezielter gefördert werden können.

3.8 Literatur

- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Veröffentlichte Dissertation. TU-Darmstadt. http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf, letzter Aufruf: 11.01.2020.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2014): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2014. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553-577.
- Rogers, C. R. (1961). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- ZfL [Zentrum für Lehrerbildung] (2013): *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam.

3.9 Anhang. Tabelle 5. Ausgeschlossene Items.

Skalen- und Itemwortlaut	Faktorladung	<i>M</i>	<i>SD</i>
Personale Ressourcen			
Während eines Beratungsgesprächs habe ich mein eigenes Vorgehen beachtet und habe überlegt, was ich noch besser machen könnte.	.03	3.96	.08
Ich kenne die individuellen Besonderheiten meines Gesprächsverhaltens in Beratungssituationen.	.47	3.83	.07
Ich habe im Beratungsgespräch auf meine Gefühle geachtet.	.82	3.77	.04
Kooperation und Perspektivübernahme			
Im Beratungsgespräch konnte ich meinen/meine Gesprächspartner/in intensiv in die Zielformulierung und die Planung des weiteren Verlaufs einbinden.	.58	4.13	.06
Berater-Skills			
Ich habe meinem/meiner Gesprächspartner/in durch kurze verbale Äußerungen und meine Gestik/Mimik vermittelt, dass ich ihm/ihr zuhöre.	.46	5.19	.08
Ressourcen- und Lösungsorientierung			
Wenn ich das Gefühl hatte, dass meine Beratung nicht zum Erfolg führt, habe ich meine Beratungsstrategie geändert.	----	4.00	----
Ich habe meine Beratungsstrategie dem Gesprächsverlauf angepasst.	.59	4.08	.06
Bewältigung			
Ich konnte Kritik, die mein Gegenüber in der Beratungssituation geäußert hat, gut annehmen und umsetzen.	-2.86	4.43	1.90
Auch in schwierigen Situationen konnte ich sachlich bleiben.	-2.84	4.67	1.86

Studie 3

Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern:

Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte?

Anmerkung:

Dies ist die Version der Autorin von einer Arbeit, die bei der Zeitschrift *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* veröffentlicht wurde.

Kücholl, D., Lazarides, R. & Westphal, A. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1).

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie widmet sich der Fragestellung, inwieweit Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht als individuelle Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender bedeutend sind für Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen und inwieweit Selbstwirksamkeitserwartungen gezielt im Rahmen des Lehramtsstudiums gefördert werden können. Basierend auf Fragebogendaten von 200 Lehramtsstudierenden, die im Praxissemester befragt wurden, zeigen multiple Regressionsanalysen, dass hohe Offenheit und geringer Neurotizismus mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen einhergehen. Ebenfalls stehen pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht in positivem und signifikantem Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Implikationen der Ergebnisse für die Lehrkräftebildung werden diskutiert.

Schlüsselwörter

Selbstwirksamkeitserwartungen, Lehramtsstudierende, Beratungen von Schülerinnen und Schülern, individuelle Eingangsvoraussetzungen

Self-efficacy in the counseling of pupils at school: What role do personality dispositions and prior pedagogical experiences of preservice teachers play?

Abstract

Our study investigates the effects of personality dispositions and prior pedagogical experiences in teaching on self-efficacy in the counseling of pupils at school. We analyzed questionnaire data of 200 preservice teachers who had made first practical experiences at schools. Multiple regression analyses show that high openness and a low degree of neuroticism as personality dispositions are associated with high self-efficacy in the counseling of pupils. Furthermore, prior pedagogical experiences in teaching are correlated with self-efficacy. Against this background, we discuss implications for teacher education, especially with respect to how preservice teachers' self-efficacy can be fostered.

Keywords

self-efficacy, preservice teachers, counseling pupils at school

4.1. Einleitung

Selbstwirksamkeitserwartungen gehören zu den zentralen Aspekten der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und sind für das Handeln im professionellen Kontext von entscheidender Bedeutung (Baumert & Kunter, 2011). Darüber hinaus sind Selbstwirksamkeitserwartungen nicht nur äußerst relevant für die alltägliche Arbeit von Lehrkräften, sondern sie sind ebenfalls von zentraler Bedeutung für den Bereich der Lehrkräftebildung. Gao und Mager (2011) konnten beispielsweise zeigen, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei angehenden Lehrkräften in einem positiven und signifikanten Zusammenhang zu ihrer Haltung gegenüber inklusivem Unterricht und soziokultureller Diversität der Schülerinnen und Schüler stehen. Bei Ahsan, Sharma und Deppeler (2012) zeigten sich vergleichbare Effekte und es wurde sichtbar, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden positiv damit assoziiert ist, inklusiver Unterrichtspraxis weniger sorgenvoll entgegenzusehen. Weiterhin zeigte sich, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen bei angehenden Lehrkräften positiv assoziiert sind mit deren selbsteingeschätzter Unterrichtsqualität in ersten Praxisphasen (Depaepe & König, 2018). Schulte, Bögeholz und Watermann (2008) konnten zudem zeigen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehramtsstudium in einem positiven und signifikanten Zusammenhang mit pädagogischem Professionswissen stehen. Weiterhin ist von essentieller Bedeutung, dass höhere Selbstwirksamkeitserwartungen mit geringeren negativen Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise Burnout von angehenden Lehrkräften einhergehen (z.B. Kücholl, Westphal, Lazarides & Gronostaj, 2019). Außerdem konnte vielfach gezeigt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen besonders in ersten Praxisphasen von essentieller Bedeutung sind, da sie negative Effekte, die sich bei ersten Praxiserfahrungen ergeben, abmildern können (z.B. Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter & Leutner, 2015). Es zeigt sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen für Lehramtsstudierende von wesentlicher Bedeutung sind, da ihre Entwicklung maßgeblich dazu beitragen kann, unterschiedliche Aspekte der professionellen Kompetenz zu fördern (z.B. Zee & Koomen, 2016). In Vorbereitung auf die alltägliche Arbeit im schulischen Kontext ist die Entwicklung von Fähigkeiten im Bereich des Beratens hochrelevant für angehende Lehrkräfte. Beratungen, beispielsweise von Schülerinnen und Schülern, sind im schulischen Alltag allgegenwärtig (Bennewitz, 2016). Auch in diesem Bereich sind Selbstwirksamkeitserwartungen von zentraler Bedeutung, da sie eine relevante Rolle für den Beratungserfolg einnehmen können (Hertel, 2009). Inwiefern sich Lehrkräfte besonders in der Phase des Berufseinstiegs als fähig und kompetent in einzelnen Bereichen ihrer beruflichen Tätigkeit einschätzen, ist unter anderem

abhängig von ihren individuellen Eingangsvoraussetzungen, beispielsweise von Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen (Cramer, 2016). Die Befundlage zu Zusammenhängen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften ist heterogen - die existierenden Befunde deuten dabei in unterschiedliche Richtungen (z.B. Mayr, 2014). Ebenso wird die Bedeutung pädagogischer Vorerfahrungen für Selbstwirksamkeitserwartungen divers diskutiert (Rothland, 2015). Konkret für Selbstwirksamkeitserwartungen in spezifischen Bereichen – beispielsweise dem bedeutenden Bereich der Schüler-Beratungen – liegen gegenwärtig keine konkreten empirischen Befunde vor. Die vorliegende Studie widmet sich diesem Forschungsdesiderat und untersucht, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen sind. Die Erkenntnisse sind von wesentlicher Bedeutung für die Lehrkräftebildung und können dazu beitragen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen gezielt im Rahmen von Interventionsprogrammen im Lehramtsstudium gefördert werden können (z.B. Çelebi, Krahé & Spörer, 2014).

4.2 Theoretischer Hintergrund

4.2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen als Komponente der professionellen Kompetenz im Bereich der Beratung

Selbstwirksamkeitserwartungen sind eine bedeutende Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, die ihr berufliches Handeln und ihre Zielsetzungen im Unterrichtskontext entscheidend prägt (Baumert & Kunter, 2011). Darüber hinaus sind Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend für die Entwicklung von Kompetenzen im Lehramtsstudium, beispielsweise dafür, inwieweit Lerngelegenheiten genutzt werden (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Sie sind dabei bedeutend für die psychologische Funktionsfähigkeit und sind eine zentrale Komponente eines Systems motivationaler Orientierungen. Selbstwirksamkeitserwartungen gehören neben dem Professionswissen, Werthaltungen und Überzeugungen und der Selbstregulation zu den bedeutenden Aspekten, die in Vorbereitung auf das professionelle Handeln im schulischen Kontext gefördert werden sollten (Baumert & Kunter, 2011). Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als bereichsspezifisches Konzept umfassen Überzeugungen, herausfordernde Anforderungen des Schulalltags auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Laut Bandura (1997) werden kognitive, emotionale, motivationale und aktionale Prozesse gesteuert durch selbstbezogene Kognitionen.

Selbstwirksamkeitserwartungen sind daher bedeutend für die psychische Dynamik von Verhaltensweisen, für das Aufrechterhalten individueller Bemühungen, für die Verfolgung von Zielsetzungen und für die Kontrolle und die Regulation der Verhaltensweisen (Schwarzer & Warner, 2014). In der Phase der Herausbildung von Handlungsintentionen setzen sich Lehrkräfte, die selbstwirksam sind, anspruchsvollere Ziele. Anschließend wiederum, wenn Anstrengungen erforderlich sind, um Handlungsintentionen tatsächlich in konkrete Verhaltensweisen umzusetzen, sind selbstwirksame Lehrkräfte resoluter gegenüber Hürden. Anspruchsvollen Herausforderungen, die auf dem Weg der Zielerreichung auftreten können, begegnen selbstwirksame Lehrkräfte mit höherer Ausdauer (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Abu-Tineh, Khasawneh und Khalaileh (2011) konnten dahingehend zeigen, dass positive Zusammenhänge zwischen erfolgreichem Klassenmanagement von Lehrkräften und Selbstwirksamkeitserwartungen bestehen. Lehrkräfte mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen setzen sich das Ziel, eine vertrauensvolle Lernatmosphäre in der Klasse zu schaffen, sie sind zugewandt den Schülerinnen und Schülern gegenüber und nutzen effektive Instruktionsstrategien zur Unterstützung beim Erfüllen der Lernaufgaben. Dabei arbeiten selbstwirksame Lehrkräfte eher mit schülerzentrierten Klassenmanagement-Strategien und stellen förderliche Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern her, auch wenn sich Schwierigkeiten bei der Erfüllung der Lernaufgaben zeigen. Selbstwirksame Lehrkräfte sind nicht nur darum bemüht, Konflikte schnell beizulegen, sondern sich deren Hintergründen zu widmen und ein besonders hohes Verständnis für die individuellen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler aufzubringen (Zee & Koomen, 2016).

Bezogen auf Beratungssituationen, die zentraler Bestandteil des Schullalltags sind, könnte davon ausgegangen werden, dass sich Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher zutrauen, konfliktreiche Gespräche mit auffälligen Schülerinnen und Schülern anzugehen. In der Folge begegnen sie auftretenden Schwierigkeiten in diesen Gesprächssituationen mit stärkerem Durchhaltevermögen und bewältigen Widerstände, Ärger oder Ängste mit einem höheren Maß an Geduld. Bei Hertel (2009) zeigte sich, dass Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften in Bezug auf Elterngespräche und die Beratungskompetenz in einem signifikanten und positiven Zusammenhang stehen. Für Beratungsgespräche mit Schülerinnen und Schülern fehlen gegenwärtig empirische Befunde. Dabei sind vor allem Beratungen von Schülerinnen und Schülern im Schulalltag von hoher Bedeutung und werden beispielsweise in den Standards für die Lehrerbildung als wesentlicher Bestandteil des Kompetenzbereichs *Beurteilen* aufgeführt (KMK, 2019).

Aus den vielfältigen Veränderungsprozessen in der Gesellschaft und in der Bildungsinstitution Schule, beispielsweise aus Prozessen im Bereich der Inklusion oder der zunehmenden Forderung nach eigenverantwortlichem Lernen, ergeben sich erhöhte gesamtgesellschaftliche Erwartungen an die Beratungskompetenz von Lehrkräften (Hertzsch & Dörflinger, 2018). Lehrkräfte sind explizit gefragt, wenn sich Schwierigkeiten im Lern- und Leistungsbereich zeigen. Zudem sind sie erste Ansprechpersonen bei Auffälligkeiten im emotional-sozialen Bereich, beispielsweise bei Prüfungsangst, ADHS oder bei Verhaltensauffälligkeiten (Schnebel, 2017). Hinzu kommen Fragestellungen zur Schullaufbahn, zu Bildungsabschlüssen oder zur Berufswahl. Beratungssituationen erfordern daher vielfältige Fähigkeiten von Lehrkräften, die bereits im Lehramtsstudium gefördert werden sollten (Hertel, 2009). Schwarzer und Buchwald (2006) benennen insgesamt sechs Beratungskomponenten, die als wesentlich für erfolgreiches Beraten im schulischen Kontext gelten. Als erstes wird *Fachwissen* zum Bereich Beraten benannt, das als grundlegende Basis anzusehen ist. Dieser Bereich umfasst beispielsweise Wissen zu erfolgreichen Lernstrategien oder Wissen zur Diagnostik der individuellen Lernentwicklungsverläufe der Kinder und Jugendlichen. Der zweite Bereich, den Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben, sind *personale Kompetenzen*. Dieser Bereich integriert Aspekte, die die Persönlichkeit der Lehrkraft betreffen, z.B. inwieweit die Lehrkraft offen und zugewandt ist bzw. in der Lage ist, eigene soziale Wahrnehmungsprozesse im Beratungsprozess zu erkennen und sinnvoll damit umzugehen. Als dritter Bereich werden *soziale Kompetenzen* benannt. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die die interpersonelle Kommunikation und Interaktion betreffen. Gelingt es Lehrkräften, eine vertrauensvolle Beratungsatmosphäre zu schaffen, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, sich der Problembearbeitung widmen zu können. Als vierter Kompetenzbereich werden *Berater-Skills* benannt. Dieser Bereich umfasst das Formulieren von Zielen und möglichen Schritten auf dem Weg zur Lösung der Problemstellung. Den fünften Bereich bildet laut Schwarzer und Buchwald (2006) die *Bewältigungskompetenz*. Hierbei stehen selbstregulative Fähigkeiten im Zentrum, die vor allem im Falle von auftretenden Konfliktsituationen bedeutend sind. Als sechster Bereich wird *Prozesskompetenz* benannt. Hierbei ist zentral, den Beratungsablauf unterstützend und förderlich zu gestalten, indem Ratsuchende bestärkt werden, sich aktiv in den Beratungsprozess einzubringen. Bislang besteht im Lehramtsstudium ein Mangel an einer systematischen und gezielten Vorbereitung auf die schulische Beratungstätigkeit (Bennewitz, 2016), so dass sich Lehrkräfte beim Berufseinstieg oft nur unzureichend auf die vielfältigen Beratungsaufgaben vorbereitet fühlen (Hertel, 2009).

4.2.2 Individuelle Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender und deren Bedeutung für Selbstwirksamkeitserwartungen

Universitäre Lernarrangements sollen Studierenden im Lehramtsstudium ermöglichen, ihre professionelle Kompetenz und Kompetenzselbsteinschätzungen sukzessive (weiter-) zu entwickeln. Der kompetenzorientierte Ansatz, der in der Diskussion um professionelle Kompetenzen dem Persönlichkeitsansatz um den „geborenen Lehrer“ gegenübersteht (Kunina-Habenicht, Decker & Kunter, 2015), betont dabei, dass professionelle Kompetenz prinzipiell erlernbar und vermittelbar ist (Kunter et al., 2011). Inwiefern Lerngelegenheiten jedoch tatsächlich genutzt werden und zu einer Weiterentwicklung des eigenen Kompetenzerlebens führen, steht auch im Zusammenhang mit den individuellen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (Kunter et al., 2011). Entsprechend zeigen empirische Studien, dass Selbstwirksamkeitserwartungen Lehramtsstudierender unter anderem durch Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen vorhergesagt werden können (Cramer, 2016).

Wesentlich sind in diesem Zusammenhang allgemeine Persönlichkeitsmerkmale angehender Lehrkräfte (Kunter et al., 2011). Als Persönlichkeitsmerkmale werden ein „Ensemble relativ stabiler Dispositionen“ (Mayr, 2014, S.191) verstanden, die für den Erwerb professioneller Kompetenz und den Erfolg im Lehrberuf bedeutend sind. Dabei gilt ein Modell als gut validiert, dass insgesamt fünf zentrale Persönlichkeitsmerkmale unterscheidet: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit (McCrae & Costa, 1999). Die Konstellationen der Persönlichkeitsmerkmale haben prognostisches Potential für das berufliche Handeln von angehenden Lehrkräften. Gewissenhaftigkeit und geringer Neurotizismus stehen in einem positiven Zusammenhang mit höherer Zufriedenheit im Lehramtsstudium und im späteren Lehrberuf sowie mit pädagogischer Handlungsfähigkeit und geringerem Beanspruchungserleben (Mayr, 2014). Die Befundlage zu Selbstwirksamkeitserwartungen und Persönlichkeitsmerkmalen in Bezug auf den Lehramtskontext ist wenig umfassend und heterogen. In den vorliegenden Studien werden unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale als relevant für die Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften identifiziert. Diese Heterogenität der Befunde könnte unter anderem darin begründet sein, dass sich die Ergebnisse zum einen auf erfahrene Lehrkräfte und zum anderen auf Lehramtsstudierende mit nur geringer Praxiserfahrung beziehen. Eine Studie mit erfahrenen Lehrkräften ergab beispielsweise, dass die Persönlichkeitsmerkmale Gewissenhaftigkeit und Offenheit bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen sind und mit diesen in einem positiven Zusammenhang stehen (Djigić, Stojilković & Dosković, 2013).

Hingegen zeigte sich in einer Studie mit angehenden Lehrkräften bei Schulte (2008), dass besonders Extraversion bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen ist und diese am ehesten vorhersagen kann. Für Neurotizismus hingegen ergab sich bei Schulte (2008) ein negativer Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Hertel (2009) untersuchte, inwieweit sich Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen konkret in Beratungssituationen mit Eltern ergeben. Selbstwirksamkeitserwartungen gehen dabei mit hoher Extraversion und geringem Neurotizismus einher – die Ergebnisse sind demnach vergleichbar mit den Befunden von Schulte (2008). Offen ist bisher, inwieweit diese Persönlichkeitsmerkmale auch für Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern bedeutend sind. Dazu liegen bisher keine empirischen Studien vor, obwohl das Beraten, gerade von Kindern und Jugendlichen, zu den essentiellen Aufgaben von Lehrkräften gehört.

Neben Persönlichkeitsmerkmalen von Lehramtsstudierenden sind pädagogische Vorerfahrungen als individuelle Eingangsvoraussetzungen für Aspekte professioneller Kompetenz wie Selbstwirksamkeitserwartungen bedeutend (Rothland, Cramer & Terhart, 2018). Insbesondere unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen – z.B. im Geben von Nachhilfeunterricht – erhöhen die Wahrscheinlichkeit dafür, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen positiv einschätzen (Kappler, 2013). Zudem stehen unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen in einem positiven Zusammenhang mit professionsspezifischen Aspekten wie pädagogisch-psychologischem Wissen (z.B. Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Insbesondere das Erteilen von Nachhilfeunterricht stellt sich als bedeutend für pädagogisch-psychologisches Wissen bezüglich des Unterrichtens heraus (z.B. König & Seifert, 2012). Außerdem stehen pädagogische Vorerfahrungen, beispielsweise im Unterrichten, in einem positiven Zusammenhang damit, wie motiviert Studierende für das Lehramtsstudium sind und inwieweit sie Lerngelegenheiten nutzen (Kunter et al., 2011). Unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen sind dabei entscheidend dafür, Erfahrungserfahrungen sammeln und Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln zu können (Bandura, 1997). Denkbar wäre, dass unterrichtsnahe pädagogische Erfahrungen, die beispielsweise im Nachhilfeunterricht gesammelt werden konnten, begünstigen, dass sich Praxissemesterstudierende als selbstwirksam wahrnehmen, Schülerinnen und Schüler zu beraten und sie hinsichtlich ihres Lernerfolgs umfassend zu unterstützen.

Hertel (2009) konnte zudem zeigen, dass erfahrene Lehrkräfte im Vergleich zu Lehramtsstudierenden mit geringeren schulpraktischen Erfahrungen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Beraten profitieren. Es konnte gezeigt werden, dass sich ältere Lehrkräfte als

kompetenter bezüglich des Beratens wahrnehmen. Lehramtsstudierende hingegen, die nur über wenige praktische Erfahrungen verfügen, können nur begrenzt auf Erfahrungshintergründe zurückgreifen, so dass Kompetenzselbsteinschätzungen erschwert sind. Erfolgserfahrungen – insbesondere Erfahrungen, die selbst gemacht wurden – begünstigen, dass Kompetenzen wahrgenommen werden können und dass Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen (Bandura, 1997).

Gegenwärtig liegen keine konkreten empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen und individuellen Eingangsvoraussetzungen von angehenden Lehrkräften wie Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht vor. Die vorliegende Studie widmet sich dem beschriebenen Forschungsdesiderat und untersucht, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale und pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht bedeutend für Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen sind.

4.3. Ableitung des Untersuchungsgegenstandes und Hypothesen

Die vorliegende Studie untersucht zum einen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit sowie Neurotizismus und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen besteht. Auf Grundlage empirischer Befunde (z.B. Schulte, 2008; Mayr, 2014; Cramer, 2016) wird die folgende Hypothese abgeleitet:

Hypothese 1:

Die Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit stehen in einem positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen. Lehramtsstudierende, die sich in stärkerem Maße als extravertiert, offen und gewissenhaft einschätzen, nehmen sich hinsichtlich der Beratung mit Schülerinnen und Schülern als selbstwirksamer wahr. Das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus hingegen steht in einem negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen. Lehramtsstudierende, die sich in stärkerem Maße als neurotisch wahrnehmen, nehmen sich als weniger selbstwirksam in der Beratung mit Schülerinnen und Schülern wahr.

Weiterhin wird in der vorliegenden Studie untersucht, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den pädagogischen Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden im Nachhilfeunterricht und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen besteht.

Entsprechend der empirischen Befundlage (z.B. Kappler, 2013) wird folgende Hypothese abgeleitet:

Hypothese 2:

Pädagogische Vorerfahrungen der Lehramtsstudierenden im Nachhilfeunterricht stehen in einem positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen. Lehramtsstudierende, die in höherem Maße über pädagogische Vorerfahrungen im Geben von Nachhilfeunterricht verfügen, schätzen sich als selbstwirksamer in der Beratung mit Schülerinnen und Schülern ein.

4.4 Methode

4.4.1 Stichprobe

Für die Analysen wurden Daten von insgesamt $N = 200$ Lehramtsstudierenden der Universität (anonymisiert für Review) genutzt, die im Sommersemester 2017 im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltungen zum Praxissemester mittels eines Paper-Pencil Fragebogens befragt wurden. Die Anzahl der Fachsemester im Masterstudium variierte zwischen dem 1. und 10. Fachsemester, wobei sich die überwiegende Anzahl der Studierenden im 4. Fachsemester des Masterstudiums befand ($M = 3,53$; $SD = 1,37$). Die Stichprobe setzte sich zusammen aus Studierenden verschiedener Lehramtsstudiengänge (61,0 % Lehramt für Gymnasium, 15,3 % Lehramt für Sekundarstufe I und II sowie 23,7 % Lehramt für Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Primarstufe¹). Als Erstfach wurde am häufigsten das Fach Deutsch angegeben, gefolgt von Englisch und Sport. Das Alter der Lehramtsstudierenden variierte zwischen 22 und 42 Jahren ($M = 27,03$; $SD = 3,59$). Insgesamt waren 75,1% der befragten Studierenden weiblich.

4.4.2 Instrumente

Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen: Orientiert an einem Erhebungsinstrument von Hertel (2009) wurde zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartungen in zukünftigen Beratungen mit Schülerinnen und Schülern eine

¹ Lehramtsstudierende, die im Studiengang Lehramt für Sekundarstufe I mit dem Schwerpunkt Primarstufe studierenden, werden für das Unterrichten in der Grundschule befähigt, die sich in (anonymisiert für Review) von der 1.-6. Klasse erstreckt.

Skala entwickelt, die insgesamt drei Items umfasst (Beispielitem: „Möglichen Schwierigkeiten in zukünftigen Beratungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.“) Die Items wurden in einem sechsstufigen Antwortformat von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“ beantwortet ($\alpha = 0,84$).

Persönlichkeitsmerkmale: Orientiert an Freudenthaler, Spinath und Neubauer (2008) wurden zur Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale insgesamt vier Skalen eingesetzt, welche die Persönlichkeitsdimensionen der Big Five (Mc Crae & Costa, 1999) widerspiegeln. *Neurotizismus* ($\alpha = 0,60$) wurde mittels drei Items erfasst (Beispielitem: „Ich werde leicht nervös und unsicher.“). *Extraversion* ($\alpha = 0,77$) wurde erfasst über drei Items (Beispielitem: „Ich bin begeisterungsfähig und kann andere mitreißen.“). *Gewissenhaftigkeit* ($\alpha = 0,74$) wurde ebenfalls mittels drei Items erfasst (Beispielitem: „Ich mache Pläne und führe sie auch durch.“). *Offenheit für neue Erfahrungen* ($\alpha = 0,66$) wurde erfasst über drei Items (Beispielitem: „Ich bin vielseitig interessiert.“).² Die Items wurden in einem sechsstufigen Antwortformat von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“ beantwortet.

Pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht: Zur Erfassung der pädagogischen Vorerfahrung wurden die Lehramtsstudierenden gebeten, anzugeben, inwiefern sie über Erfahrungen im Nachhilfeunterricht für einzelne Schülerinnen und Schüler und im Nachhilfeunterricht für Gruppen verfügen. Die Skala umfasste insgesamt zwei Items („Erfahrungen im Nachhilfeunterricht im Einzelsetting“ vs. „Erfahrungen im Nachhilfeunterricht im Gruppensetting“; $\alpha = 0,79$) und hatte ein sechsstufiges Antwortformat (von 1= „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6= „trifft voll und ganz zu“).

Alter: Als Kontrollvariable wurde das Alter der Lehramtsstudierenden in Jahren einbezogen. In Erhebungen (z.B. Hertel, 2009) konnte gezeigt werden, dass das Alter von

² Faktorenanalysen ergaben eine Fünf-Faktoren-Lösung. Allerdings ließ sich Verträglichkeit faktorenanalytisch nicht eindeutig abbilden. Aufgrund dieser Einschränkung, die schon in früheren Studien mit Persönlichkeitskurzskalen berichtet wurde (z.B. Freudenthaler et al., 2009) haben wir Verträglichkeit von allen Analysen ausgeschlossen.

(angehenden) Lehrkräften in einem positiven Zusammenhang mit Fähigkeiten im Bereich Beraten steht.

4.4.3 Statistische Analysen

Im Rahmen multipler Regressionsanalysen wurde geprüft, welche Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen und Persönlichkeitsmerkmalen bzw. pädagogischen Vorerfahrungen bestehen. Dazu wurden in einem ersten Schritt im Regressionsmodell alle Persönlichkeitsmerkmale berücksichtigt, für die sich im Rahmen von Korrelationsanalysen ein signifikanter Zusammenhang mit den Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen zeigte (für ein ähnliches Vorgehen siehe Spengler, Lüdtke, Martin & Brunner, 2013). Dies traf auf alle Persönlichkeitsmerkmale mit Ausnahme der Skala Extraversion zu. In einem zweiten Schritt wurden die pädagogischen Vorerfahrungen und das Alter in das Modell aufgenommen. Für sämtliche Analysen wurden alle unabhängigen kontinuierlichen Variablen z-standardisiert. Die abhängige Variable *Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen* wurde nicht z-standardisiert.

4.5 Ergebnisse

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der in die Analysen einbezogenen Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigt sich, dass sich die Praxissemesterstudierenden im Mittel als eher selbstwirksam in Schüler-Beratungen wahrnehmen. Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Offenheit schätzen sich die Praxissemesterstudierenden im Mittel als eher extravertiert, gewissenhaft und offen ein. Hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus nehmen sie sich hingegen als überwiegend weniger neurotisch wahr. Weiterhin wird deutlich, dass es eine recht große Streuung im Ausmaß der pädagogischen Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht gibt.

Tabelle 1 Mittelwerte und Standardabweichungen der Analysevariablen

	<i>M</i>	<i>SD</i>
SWE in Schüler-Beratungen	4,62	0,77
Neurotizismus	2,75	0,95
Gewissenhaftigkeit	4,63	0,95
Extraversion	4,49	1,00
Offenheit	4,76	0,86
Pädagogische Vorerfahrungen	3,55	1,89
Alter	27,03	3,59

SWE in Schüler-Beratungen = Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern;

Range = von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 6 („trifft voll und ganz zu“) bei allen angegebenen Variablen abgesehen von der Variable Alter (= in Jahren)

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zeigen signifikante und positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen und dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit ($r = ,32, p < ,001$) sowie dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit ($r = ,39, p < ,001$). Für das Persönlichkeitsmerkmal Extraversion ergab sich ein positiver Wert, der jedoch nicht statistisch signifikant war ($r = ,12, p = ,151$). Für das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus ergab sich ein negativer und signifikanter Zusammenhang zu Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen ($r = -,29, p < ,001$). Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen und pädagogischer Vorerfahrung war positiv und signifikant ($r = ,29, p < ,001$). Zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Alter der Studierenden ergab sich ebenso ein positiver und signifikanter Wert ($r = ,21, p = ,011$).

Tabelle 2 Interkorrelationen der Analysevariablen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) SWE in Schüler-Beratungen	1,00	-,29**	,12	,32**	,39**	,29**	,21*
(2) Neurotizismus		1,00	-,25**	-,20**	-,22**	-,08	,05
(3) Extraversion			1,00	,19*	,08	,11	-,03
(4) Gewissenhaftigkeit				1,00	,42**	,16	-,16
(5) Offenheit					1,00	,25**	,10
(6) Pädagogische Vorerfahrungen						1,00	-,08
(7) Alter							1,00

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**.. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,00 (2-seitig) signifikant.

SWE in Schüler-Beratungen = Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Regressionsanalysen dargestellt. Die Ergebnisse des ersten Modells zeigen, dass Neurotizismus signifikant und negativ ($B = -,13, p = ,024$), Offenheit hingegen signifikant und positiv ($B = ,15, p = ,020$) mit den von den Lehramtsstudierenden berichteten Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen in Zusammenhang stehen. Diejenigen Studierenden, die sich als weniger neurotisch einschätzten, berichteten hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf zukünftige Schüler-Beratungen. Lehramtsstudierende, die eine höhere Offenheit berichteten, gaben hohe

Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen an. Hingegen war Gewissenhaftigkeit nicht statistisch signifikant mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen assoziiert ($B = ,06, p = ,378$). Im zweiten Modell wurden pädagogische Vorerfahrungen und das Alter der Studierenden in das Modell aufgenommen. Hierbei ergab sich ein positiver und signifikanter Effekt der pädagogischen Vorerfahrung auf die Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen ($B = ,15, p = ,008$). Für das Alter der Studierenden ergab sich ebenfalls ein positiver und signifikanter Effekt ($B = ,14, p = ,037$). Der Effekt des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus blieb im zweiten Modell weiterhin signifikant ($B = -,13, p = ,022$). Der Effekt des Persönlichkeitsmerkmals Offenheit war hingegen nicht länger signifikant ($B = ,09, p = ,137$). Unter Berücksichtigung aller Modellvariablen konnten 14 % der Varianz der Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen erklärt werden.

Tabelle 3 Multiple Regression der Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern

	Modell 1				Modell 2			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>
Intercept	4,61	0,06		0,000	4,62	0,05		0,000
Neurotizismus	-0,13	0,06	-0,19	0,024	-0,13	0,06	-0,18	0,022
Gewissenhaftigkeit	0,06	0,06	0,08	0,378	0,07	0,06	0,10	0,234
Offenheit	0,15	0,06	0,20	0,020	0,09	0,06	0,13	0,137
Pädagogische Vorerfahrungen					0,15	0,06	0,22	0,008
Alter					0,14	0,07	0,17	0,037
<i>Korr. R²</i>			0,08				0,14	

fett hervorgehobene Koeffizienten sind statistisch signifikant ($p < 0,05$)

4.6 Diskussion

Die vorliegende Studie verfolgte das Ziel, zu überprüfen, inwiefern Zusammenhänge zwischen individuellen Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender und Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen bestehen. Es zeigte sich, dass sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch pädagogische Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden im Nachhilfeunterricht bedeutsam für Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen sind. Bezüglich der ersten Fragestellung zeigte sich, dass Offenheit in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen steht und diese vorhersagen kann. Lehramtsstudierende, die sich selbst als aufgeschlossen und interessiert wahrnehmen, schätzen sich selbstwirksamer in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern ein. Angenommen werden könnte, dass Offenheit, d.h. vielseitiges Interesse an Kindern und Jugendlichen sowie kreatives und spontanes Agieren, insbesondere in der

Beratung mit Schülerinnen und Schülern vorteilhaft sind. Vor allem eine zunehmend heterogene Schülerschaft erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Insbesondere offene Lehramtsstudierende profitieren scheinbar von flexiblem Handeln und nehmen sich dabei selbstwirksam wahr. Allerdings war die Offenheit der Lehramtsstudierenden nicht länger bedeutsam für ihre Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen, wenn zusätzlich für pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht und für das Alter der Studierenden kontrolliert wurde. Angenommen werden könnte, dass Lehramtsstudierende, die offen sind, eher Lerngelegenheiten wahrnehmen, so dass sich ihnen die Möglichkeit zu Erfolgserfahrungen bietet. Diese ist laut Bandura (1997) die stärkste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Neurotizismus hingegen stand in einem signifikanten und negativen Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen. Dieses Ergebnis ist konsistent mit früheren Befunden (z.B. Hertel, 2009; Schulte, 2008), in denen sich Neurotizismus ebenfalls als bedeutsamer negativer Wirkfaktor auf die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften herausstellte. Schätzen sich Lehramtsstudierende als neurotisch, d.h. als besorgt, nervös oder unsicher ein, nehmen sie sich als weniger selbstwirksam wahr. Insbesondere Sicherheit und Selbstvertrauen sowie geringe Anspannung sind jedoch bedeutend im Umgang mit Schülerinnen und Schülern und schaffen das Fundament für Vertrauen und Kooperation. Denkbar wäre, dass neurotische Studierende in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern ein hohes Ausmaß an Stress empfinden. Möglicherweise werden Beratungssituationen von diesen Lehramtsstudierenden in Praxissituationen daher eher vermieden und können folglich auch nicht als Lerngelegenheiten, die positive Erfahrungswerte ermöglichen könnten, genutzt werden.

Auch pädagogische Vorerfahrungen im Nachhilfeunterricht standen in einem signifikanten und positiven Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen. Konnten Lehramtsstudierende bereits vor dem Lehramtsstudium unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen sammeln, schätzten sie sich selbstwirksamer in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern ein. Dieses Ergebnis ist konsistent mit früheren Erhebungen, in denen unterrichtsnahe pädagogische Vorerfahrungen positiv assoziiert waren mit Selbstwirksamkeitserwartungen (z.B. Kappler, 2013). Angenommen werden könnte zum einen, dass pädagogische Vorerfahrungen Lehramtsstudierenden eigene Erfolgserfahrungen ermöglichen. Zum anderen könnte angenommen werden, dass das Arbeiten in früheren pädagogischen Settings, beispielsweise in Nachhilfe-Instituten, den Studierenden ermöglichte, mit anderen Pädagoginnen und Pädagogen in Austausch zu kommen. Diese könnten den Lehramtsstudierenden als Vorbild gedient haben, so dass stellvertretende Erfahrungen durch

das Beobachten erfolgreicher Verhaltensmodelle ermöglicht wurden (Schwarzer & Warner, 2014). Denkbar wäre zudem, dass erfahrene und vertrauenswürdige Kolleginnen und Kollegen Lehramtsstudierende in ihrem Handeln gegenüber Lernenden ermuntert und bestärkt haben, was als weitere Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen anzusehen ist (Bandura, 1997).

Als Limitation unserer Studie ist zu benennen, dass wir ausschließlich Studierende einer Universität befragen konnten. Dies schränkt die Repräsentativität unserer Ergebnisse ein. Weiterhin haben wir bisher lediglich Studierende im Praxissemester untersuchen können, so dass unsere Ergebnisse nicht auf sämtliche Phasen im Lehramtsstudium verallgemeinert werden können. Als Limitation sehen wir ebenfalls, dass unsere Daten bisher ausschließlich im Querschnitt erhoben wurden. Zudem liegen uns ausschließlich Selbstberichtsangaben unserer Studierenden vor. Zukünftig könnte diesen Umständen begegnet werden, indem auch Lehramtsstudierende anderer Universitäten befragt werden und Selbstberichtsdaten um Fremdberichtsangaben, beispielsweise durch die Befragung von Mentorinnen und Mentoren an den Praxissemesterschulen, erweitert werden. In unserer Studie haben wir bezüglich der pädagogischen Vorerfahrungen als individueller Eingangsvoraussetzung eine Einschränkung auf Erfahrungen im Bereich Nachhilfeunterricht vorgenommen, da sich diese als besonders bedeutsam für die Selbstwirksamkeitserwartungen von Studierenden erwiesen haben (z.B. König & Seifert, 2012; Kappler, 2013). In zukünftigen Studien könnte es aufschlussreich sein, wenn zwischen verschiedenen Formen von pädagogischen Vorerfahrungen und ihrer Bedeutsamkeit für Aspekte professioneller Kompetenz wie Selbstwirksamkeitserwartungen differenziert wird.

Die Ergebnisse unserer Studie verweisen auf eine hohe Bedeutsamkeit individueller Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender für Selbstwirksamkeitserwartungen in Schüler-Beratungen. Implikationen für die Lehrkräftebildung ergeben sich dahingehend, Lehramtsstudierenden durch universitäre Lern-Arrangements Gelegenheiten zu geben, individuelle Persönlichkeitsmerkmale sowie damit in Verbindung stehendes Verhalten zu reflektieren und sich dem Verhalten gezielt zu widmen. In Studien konnte gezeigt werden, dass Lehramtsstudierenden insbesondere dann von Reflexionen profitieren, wenn sie sich zu ihrem Verhaltens und zu ihren schulischen Praxiserfahrungen mit anderen Studierenden und mit Dozierenden austauschen können (z.B. Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner, Klauf & Dehne, 2018). Mithilfe von Interventionsprogrammen wie beispielsweise „Gestärkt für den Lehrerberuf“ (Çelebi et al., 2014) könnten Lehramtsstudierende gezielt darin unterstützt werden, zuträgliches Verhalten wie Offenheit weiterzuentwickeln. Zimmermann & Neyer

(2013) konnten zeigen, dass Offenheit bei Studierenden gefördert werden konnte, indem die Studierenden mit herausfordernden Situationen konfrontiert wurden, in denen insbesondere Offenheit gefragt war. Gleichzeitig zeigte sich, dass weniger zuträgliches Verhalten wie Neurotizismus durch herausfordernde Situationen reduziert werden konnten. Lern-Arrangements könnten gezielt dazu genutzt werden, sich individuellen Schwächen wie fehlendem Selbstvertrauen oder Unsicherheit zu widmen. Gerade dies gilt als wesentlich, personale Fähigkeiten zu stärken, die für den Beratungserfolg in Schüler-Beratungen essentiell sind. Durch das Erstellen eines individuellen Kompetenzprofils, durch das Formulieren von Teilschritten auf dem Weg zur Zielerreichung und durch das Entwerfen von Handlungsplänen kann es Lehramtsstudierenden ermöglicht werden, Erfolgserfahrungen zu sammeln. Diese gelten laut Bandura (1997) als wichtigste Quelle für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Um Erfolgserfahrungen regulär im Lehramtsstudium zu stärken, könnten Lehramtsstudierende beispielsweise in praxisnahen Übungen gezielt an Anspannung, Stresssymptomen und Nervosität arbeiten. Die Wahrnehmung und der gelungene Umgang mit eigenen Gefühlsregungen könnte dabei gezielt geübt werden. Dies gilt als weitere wichtige Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen. Nehmen Lehramtsstudierende dabei wahr, dass sie in der Lage sind, Besorgnis und Verunsicherung durch den persönlichen Einsatz in Übungen zu reduzieren, kann dies eine positive Wirkung auf zukünftige Situationen haben (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Darüber hinaus wäre es sinnvoll, Lehramtsstudierenden stellvertretende Erfolgserfahrungen zu ermöglichen, beispielsweise indem sie bei erfahrenen Lehrkräften hospitieren. Wird für Lehramtsstudierende sichtbar, dass erfahrene Kolleginnen und Kollegen aufgrund ihres offenen Umgangs mit Geschehnissen im Unterricht profitieren, könnte dies begünstigen, dass sie hinsichtlich ihrer eigenen Offenheit profitieren und dass sie sich als selbstwirksamer wahrnehmen, entsprechende Geschehnisse zu meistern. Stellvertretende Erfolgserfahrungen gelten als weitere wesentliche Quelle beim Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997). Bekämen Lehramtsstudierende zusätzlich die Gelegenheit, erfahrene Lehrkräfte in Beratungssituationen zu sehen, könnten sie Fachwissen zu spezifischen Beratungsanlässen erwerben und sie könnten wahrnehmen, wie erfahrene Lehrkräfte den Beratungsprozess erfolgreich gestalten (Hertel, 2009). Darüber hinaus wäre denkbar, die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden zu fördern, indem erfahrene Lehrkräfte Feedback in Form von anerkennenden Rückmeldungen geben und die Lehramtsstudierenden dahingehend von ihren Fähigkeiten überzeugen. Denkbar wäre, dass Mentorinnen und Mentoren gezielt Feedback hinsichtlich des Verhaltens geben, das

Lehramtsstudierende verändern wollten. Wurde beispielsweise eine herausfordernde Situation im Klassenmanagement durch das Überwinden von Unsicherheit und Anspannung gemeistert, wäre es sinnvoll, dass erfahrene Lehrkräfte Praxissemesterstudierende bestärken. Situationen wie diese gezielt zu üben und bestärkende Rückmeldungen zu erhalten, könnte den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen (Bandura, 1997). In der Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung kann eine bedeutende Chance für die Entwicklung professioneller Kompetenz gesehen werden, da zukünftige Kompetenzselbsteinschätzungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen positiv beeinflusst werden könnten

4.7 Literatur

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education* 25 (4), 175-181.
- Ahsan, M. T., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling, Vol. 8, No.2*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- 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 Forschungsberichts COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Çelebi, C., Krahe, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 115-126.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikation für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31-56). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Depaepe, F. & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina - Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62-72.
- Djigić, G., Stojiojković, S. & Dosković, M. (2013). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Science* 112 (S. 593-602).

- Freudenthaler, H., Spinath, B. & Neubauer, A. C. (2008). Predicting school achievement in boys and girls. *European Journal of Personality*, 22, 231-245.
- Gao, W. & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes towards school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, Vol. 26, No. 2.
- Gröschner, A., Klaub, S. & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler-Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (1), 45-67.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertzsch, H. & Dörflinger, E. (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In: Ines C. Vogel *Kommunikation in der Schule* (S. 297-322). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kappler, C. (2013). *Berufswahlprozesse und Motive angehender Lehrkräfte. Eine qualitative Studie aus geschlechter- und berufsbiografisch-vergleichender Perspektive*. Bern: Haupt.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275-290.
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufswahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553-557.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.) *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7-43). Münster: Waxmann.
- Kücholl, D., Westphal, A., Lazarides, R. & Gronostaj, A. (2019). Beanspruchungsfolgen Lehramtsstudierender im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 22, 945-966.
- Kunina-Habenicht, O., Decker, A.-T. & Kunter, M. (2015). Lehrerpersönlichkeit und professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In K. Seifried, S. Drewes & M.

- Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie – Psychologie für die Schule* (2. Auflage, S. 319-330). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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 Forschungsberichts COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage), S. 189-215. Münster: Waxmann.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. jr. (1999). The five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 139-153). New York: Guilford.
- Rothland, M. (2015). Die Bedeutung pädagogischer (Vor-)Erfahrungen von Lehramtsstudierenden - ein Mythos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (2), S. 270-281.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 268-287.
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen, Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Georg-August-Universität zu Göttingen.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- 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. Aufl., S. 662-676). Münster: Waxmann.
- Sprengler, M., Lüdtke, O., Martin, R. & Brunner, M. (2013). Personality is related to educational outcomes in late adolescence: Evidence from two large-scale achievement studies. In *Journal of Research in Personality* 47, 613-625.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (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*, Vol. 86, No. 4, 981-101.
- Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 515-530.

Studie 4

Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Bachelor-Studium:

Entwicklung eines Seminarbausteins und Anwendung eines Kompetenzaspekts in den Schulpraktischen Übungen

Anmerkung:

Dies ist die Version der Autorin von einer Arbeit, die für den Band *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* angenommen wurde.

Kücholl, D., Lazarides, R. & Westphal, A. (2020). Förderung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden im Bachelor-Studium: Entwicklung eines Seminarbausteins und Anwendung eines Kompetenzaspekts in den Schulpraktischen Übungen. *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 2*.

Zusammenfassung

Die Fähigkeit zu beraten gilt als ein wichtiger Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Lehrveranstaltungskonzepte, die theoretisches Beratungswissen vermitteln und gleichzeitig praktische Erfahrungen im Beraten ermöglichen, sind daher hochrelevant für die Entwicklung berufsspezifischer Fähigkeiten. Angelehnt an ein vierdimensionales Modell der Beratungskompetenz wurde an der Universität Potsdam ein Seminarbaustein für angehende Lehrkräfte entwickelt. Der Seminarbaustein bietet Lerngelegenheiten, Beratungswissen zu Kommunikations-Skills, Diagnostik-Skills, Problemlöse-Skills und Bewältigungs-Skills zu erwerben und dieses Wissen in konstruierten Beratungssituationen im Seminar anzuwenden, die klassisch für die berufliche Schulpraxis sind. Darüber hinaus wurden die Lehramtsstudierenden motiviert, spezifische Beratungskompetenzen – konkret das aktive Zuhören – im Rahmen der Schulpraktischen Übungen anzuwenden. Erste Erkenntnisse der Analyse der durchgeführten Unterrichtsstunden werden dargestellt.

Schlüsselbegriffe

Beratungswissen, Förderung der Beratungskompetenz, Lehramtsstudierende

Abstract

Counseling in school is an important aspect of professionalization and one of the central competences of teacher. Seminars which deal with theoretical knowledge and offer opportunities for practical experiences are extremely important for developing professional competence. At University of Potsdam we create a training for teacher students to learn about counseling at school and to practice specific skills and abilities. Following a four-dimensional model of counseling competence, we developed a concept to train communication-skills, diagnostic-skills, problem-solving-skills and coping-skills. In the seminar teacher students learned with different case studies and made practical exercises. We discuss the concept of the seminar and the feedback of the teacher students.

Keywords

knowledge of counseling, training counseling competences, teacher students

5.1 Einleitung

Das Durchführen von Beratungen gilt als fester Bestandteil des Schulalltags und gehört zu den Aufgabenbereichen von Lehrkräften, die zunehmend an Bedeutung gewinnen (Bennewitz, 2016). Beratungen sind als wichtige Form pädagogischen Handelns anzusehen (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Dabei sind deutliche Parallelen zwischen dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und Beratungen zu erkennen. Lehrkräfte haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler umfassend in ihrer Entwicklung zu unterstützen, so dass sie den vielfältigen Entwicklungsaufgaben selbstbewusst begegnen können (Schnebel, 2017). Lehrkräfte werden dabei täglich – sei es im Unterricht oder darüber hinaus – mit einer Fülle von Beratungsaufgaben konfrontiert. Um dieser Herausforderung gerecht zu werden und kompetent beraten zu können, benötigen Lehrkräfte bereits im Lehramtsstudium entsprechende Lerngelegenheiten. Bisher werden Lehrkräfte und Lehramtsstudierende jedoch nicht umfassend auf den Aufgabenbereich schulischer Beratungen vorbereitet. Vor allem Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger fühlen sich den vielfältigen Beratungsaufgaben oft nicht gewachsen (Bruder, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014). Häufig können sie aufgrund nur geringfügiger praktischer Erfahrungen nicht auf Erfahrungswerte aus Beratungssituationen zurückgreifen. Um negative Beanspruchungsfolgen wie beispielsweise Stress oder Erschöpfung beim Berufseinstieg zu vermeiden (Rothland & Klusmann, 2016), ist es wichtig, angehenden Lehrkräften bereits in der ersten Phase des Lehramtsstudiums Lerngelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie Beratungskompetenz erwerben können. Lehrveranstaltungskonzepte, die schulpraktisches Lernen ermöglichen, können dazu beitragen, angehende Lehrkräfte in der Entwicklung professioneller Kompetenz zu unterstützen (König & Rothland, 2018). Mit dem im Folgenden vorgestellten Seminarbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz wird eben dieses Ziel verfolgt: Lehramtsstudierenden wird die Lerngelegenheit ermöglicht, das erworbene theoretische Wissen mithilfe konstruierter Beratungssituationen praktisch zu erproben. Darüber hinaus wird betrachtet, inwieweit Lehramtsstudierende den Kompetenzaspekt des aktiven Zuhörens, der wesentlich für Beratungskompetenz ist, in den Schulpraktischen Übungen anwenden.

5.2 Theoretischer Hintergrund

5.2.1 Beratung als vielfältiges Aufgabengebiet im Schulalltag

Beratungen sind im schulischen Berufsalltag allgegenwärtig und dabei höchst unterschiedlich und vielfältig (Bennewitz, 2016). Neben Schülerinnen und Schüler beraten Lehrkräfte Eltern und Großeltern sowie andere Personen, die zum Familiensystem gehören

(Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013). Ebenso beraten Lehrkräfte Lehramtsstudierende, die im Rahmen des Studiums Praktika durchführen sowie angehende Lehrkräfte, die den Vorbereitungsdienst absolvieren (Schnebel, 2017). Des Weiteren finden Beratungen innerhalb des Kollegiums statt, beispielsweise im Rahmen von kollegialen Fallberatungen und unterrichtlichen Supervisionen (Pallasch, 2002). Das Durchführen von Beratungen wird in den Standards zur Lehrerbildung benannt und ist Bestandteil des Kompetenzbereichs *Beurteilen* (KMK, 2019). Beratungswissen ist neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen, dem pädagogisch-psychologischen Wissen und dem Organisationswissen ein wichtiger Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011). Es handelt sich dabei um eine Wissensdimension, die weitgehend fachunabhängig ist und in der das Erleben und Verhalten verschiedener Beteiligter überwiegend in mehreren Dimensionen thematisiert wird.

Beratungssituationen sind bezogen auf die zu besprechenden Themen und auch in sozialer Hinsicht weitgehend komplex. Im Mittelpunkt steht, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Lernens zu beraten (Schnebel, 2017). Dabei spielen schulische Übergänge eine wichtige Rolle, da sie in der Regel weitreichende Einschnitte im Leben der Kinder und Jugendlichen bedeuten. Lehrkräfte beraten dabei sowohl in der Schuleingangsphase, beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule sowie am Ende der Sekundarstufe I bzw. am Ende des Abiturs. Auch beraten Lehrkräfte dazu, inwieweit ein Schulwechsel angemessen erscheint oder inwieweit die Wiederholung einer Klassenstufe sinnvoll ist. Schwarzer und Posse (2008) bezeichnen diesen Bereich als Orientierungsberatung. Darüber hinaus benennen sie den Bereich der psychosozialen Beratung. Lehrkräfte beraten beispielsweise in Bezug auf Lernschwierigkeiten, die sich in Auffälligkeiten im Bereich des Lesens und Schreibens oder in Rechenschwächen zeigen. Lernschwierigkeiten dieser Art treten häufig nicht isoliert auf, sondern in Kombination mit Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Verhalten. Ängste, den schulischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein sowie Verzweiflung, Frust und Aggressionen können die Folge von Lernschwierigkeiten sein (Schnebel, 2017). Die Auffälligkeiten beeinträchtigen dabei häufig nicht nur das einzelne Kind oder den Jugendlichen, sondern können darüber hinaus negative Folgen für die Beziehungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit Lehrkräften haben. Konfliktsituationen in der Klasse und belastende Phänomene wie beispielsweise Mobbing können daraus entstehen und erfordern auf Grund ihrer äußerst negativen Folgen, dass Lehrkräfte handeln. Zusätzlich zu Orientierungsberatungen und psychosozialen Beratungen benennen Schwarzer und Posse (2008) den Bereich der Systemberatungen. Themen sind hierbei beispielsweise die Umsetzung

von Bildungsstandards und Konzepten zur Qualitätssicherung sowie Beratungsanlässe, die beispielsweise das Schulprofil betreffen. Deutlich wird, dass Lehrkräfte über eine Vielzahl von Kompetenzen verfügen müssen, die es ihnen ermöglicht, den unterschiedlichen Beratungsanlässen und den damit verbundenen Fragestellungen gerecht zu werden (Bruder et al., 2014).

5.2.2 Beratungen und Beratungskompetenz

Der Begriff Beratung wird vielfältig gebraucht und in der pädagogisch-psychologischen Literatur häufig unterschiedlich verwendet. Nußbeck (2014) definiert Beratung als interaktiven Prozess, währenddessen Menschen, die nach Rat suchen, dazu befähigt werden sollen, selbst einen Weg zur Lösung ihres Problems zu erarbeiten. Die vielfältigen Beratungsanliegen der Beteiligten im Kontext Schule machen unterschiedliche Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich, um professionell beraten zu können. Strasser und Gruber (2013) beschreiben Beratungskompetenz dabei zum einen als fachliches Wissen um Sachverhalte, zum anderen stellen sie heraus, dass das Wissen um die Wirksamkeit von empfehlenswerten Maßnahmen bedeutend ist. Schwarzer und Buchwald (2006) benennen insgesamt sechs Bereiche, die für den Beratungsprozess zentral sind. Als erstes wird *Fachwissen* zum Bereich Beraten als wichtig angesehen, das Schwarzer und Buchwald (2006) als grundlegende Basis ansehen. Dazu gehört beispielsweise Wissen zu effektiven Lernstrategien oder Wissen zur Erfassung des individuellen Lernstands. Der zweite Bereich, den Schwarzer und Buchwald (2006) beschreiben, sind *personale Ressourcen*. Dieser Bereich umfasst die Persönlichkeit der Lehrkraft, beispielsweise inwieweit sie Schülerinnen und Schülern offen und zugewandt begegnet bzw. in der Lage ist, eigene Empfindungen im Beratungsprozess wahrzunehmen und diese zu regulieren. Als dritter Bereich werden *soziale Kompetenzen* benannt. Hierbei handelt es sich um Fähigkeiten, die insbesondere den Bereich sozialer Interaktion betreffen. Das Schaffen einer vertrauensvollen Beratungsatmosphäre sowie das feinfühliges Vorgehen im Beratungsprozess sind dabei wesentlich dafür, dass sich die Ratsuchenden der Problembearbeitung widmen können. Weiterhin werden *Berater-Skills* als vierter Kompetenzbereich benannt. Dieser Bereich umfasst das gründliche Herausarbeiten des Beratungsanlasses sowie das Präzisieren von Zielen und Lösungswegen. Den fünften Bereich bildet laut Schwarzer und Buchwald (2006) die *Bewältigungskompetenz*. Diese Komponente fokussiert Fähigkeiten, die insbesondere im Falle von auftretenden Konfliktsituationen wesentlich sind. Als sechster Bereich wird *Prozesskompetenz* benannt. Hierbei stellen Schwarzer und Buchwald (2006) in den Mittelpunkt, den Beratungsablauf motivierend zu

gestalten. Dies ermöglicht, dass der Beratungsprozess positiv verläuft und zu einem erfolgreichen Ergebnis geführt werden kann.

5.2.3 Modelle der Beratungskompetenz und Erfassung

Die Kompetenzbereiche nach Schwarzer & Buchwald (2006) bilden das zentrale Fundament für die Entwicklung eines theoretischen Modells zur Beratungskompetenz, das von Hertel (2009) erstmals formuliert und an erfahrenen Lehrkräften sowie an Lehramtsstudierenden empirisch überprüft wurde. Hertel (2009) konzipiert Beratungskompetenz multidimensional und unterscheidet insgesamt fünf Dimensionen: 1. *Personale Ressourcen*, 2. *Kooperation und Perspektivübernahme*, 3. *Berater-Skills, Pädagogisches Wissen und Diagnostik* sowie 4. *Ressourcen- und Lösungsorientierung* und 5. *Bewältigung*. Zur Erfassung des fünfdimensionalen Konstrukts entwickelte Hertel (2009) ein Testinstrument zu generellem und spezifischem Verhalten in Beratungssituationen sowie einen Test zum Wissen über Diagnostik. Zusätzlich wurden Daten über Verhaltensbeobachtungen und Arbeitsproben erhoben. Die Ergebnisse zeigen den theoretischen Annahmen entsprechend, dass Beratungskompetenz mehrdimensional ist, die fünf theoretisch formulierten Kompetenzdimensionen konnten jedoch nur teilweise bestätigt werden.

Anknüpfend an die Arbeiten von Hertel (2009) entwickelten Bruder (2011) und Gerich (2016) ein integriertes Modell, das insgesamt vier Kompetenzdimensionen beinhaltet: 1. *Kommunikations-Skills*, 2. *Diagnostik-Skills*, 3. *Problemlöse-Skills* und 4. *Bewältigungs-Skills*. Bruder (2011) und Gerich (2016) setzten zusätzlich zu den oben benannten Instrumenten zur Diagnostik der Beratungskompetenz Fallszenarien und Situational Judgement Tests ein. Das benannte vierdimensionale Modell ließ sich empirisch bestätigen (Gerich, 2016). Ebenso konnte gezeigt werden, dass Beratungskompetenz mit dem Wissen über Beratungen, mit der Beratungserfahrung sowie mit dem professionellen Selbstkonzept der Lehrkräfte und der Lehramtsstudierenden in Zusammenhang steht. In Abbildung 1 sind die benannten Aspekte veranschaulicht.

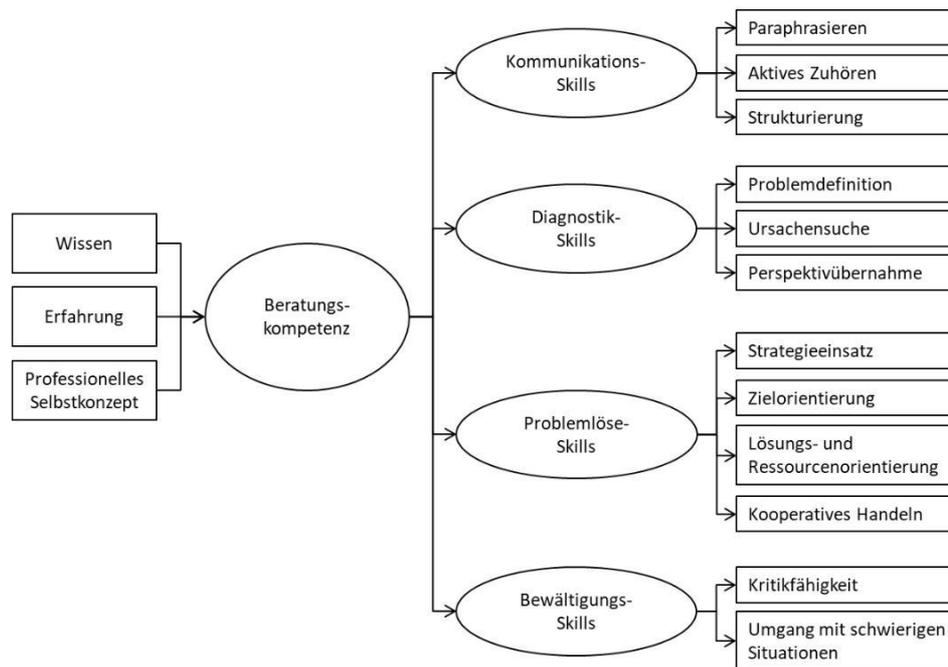


Abbildung 1 Modell der Beratungskompetenz nach Gerich (2016)

Nach Gerich (2016) umfasst die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* Fähigkeiten wie aktives Zuhören und Paraphrasieren. Das aktive Zuhören ist verwurzelt im psychotherapeutischen Ansatz nach Rogers (2016). Für den Aufbau einer vertrauensvollen therapeutischen Beziehung und für den erfolgreichen Verlauf von therapeutischen Beratungsgesprächen sind dabei Grundhaltungen – so genannte Basisvariablen – von entscheidender Bedeutung. Rogers (2016) betonte stark die Relevanz, das innere Bezugssystem des Gegenübers wahrzunehmen. Dabei ist empathisches Verstehen, d.h. die Gesprächspartnerin bzw. den Gesprächspartner bezüglich wichtiger Bedeutungen und persönlicher Empfindungen wahrzunehmen, eine der zentralen Basisvariablen. Weiterhin wurden von Rogers (2016) die bedingungslose emotionale Wertschätzung des Gegenübers und kongruentes Verhalten – im Sinne von authentischem Verhalten – als bedeutende Basisvariablen beschrieben. Das aktive Zuhören wurde von Gordon (2012) aus dem therapeutischen Kontext auf andere Kontexte zur Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation übertragen. Nach Gordon (2012) ist es wichtig, dass in der Beratung weder gewertet noch argumentiert wird oder Ratschläge erteilt werden. Stattdessen geht es darum, an das Gegenüber zurückzumelden, was man auf verbaler und auf nonverbaler Ebene verstanden hat. Voraussetzung dafür ist laut Gordon (2012) das Signalisieren von Aufmerksamkeit, so dass dem Gegenüber Zuwendung und Akzeptanz

vermittelt wird. Insbesondere, indem der Beratende durch nonverbales Verhalten Interesse und Aufmerksamkeit signalisiert, wird der Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin motiviert, sich für das Beratungsgespräch zu öffnen. Weiterhin ist beim aktiven Zuhören das Paraphrasieren bedeutend dafür, dass offen kommuniziert wird und dass Verständnis ermöglicht wird. Paraphrasieren bedeutet dementsprechend, das Gesagte des Gegenübers mit den eigenen Worten zu wiederholen, und zwar bezogen auf den Sachaspekt der Kommunikationsbotschaft. Darüber hinaus ist neben dem Paraphrasieren das Verbalisieren zentral für aktives Zuhören. Dabei handelt es sich darum, den emotionalen Aspekt der Kommunikationsbotschaft wahrzunehmen und an den Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin zurückzumelden, was „zwischen den Zeilen“ des Gesagten wahrgenommen wurde. Aktives Zuhören ermöglicht somit ein differenzierteres Verständnis dessen, was bedeutungsvoll für die betroffene Person ist. Die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* umfasst neben dem aktiven Zuhören und dem Paraphrasieren das Strukturieren von Beratungsgesprächen. Gerich (2016) orientiert sich dabei an Schwarzer und Buchwald (2006), die zur Strukturierung Teilschritte wie die Problemanalyse, die Sammlung und Bewertung von Lösungsalternativen sowie die Formulierung von Teilschritten zur Realisierung der Lösung vorschlagen. Das Strukturieren von Beratungsgesprächen umfasst dabei beispielsweise Fähigkeiten wie das gewissenhafte Herausarbeiten des Beratungsanlasses und die umfassende Entfaltung der individuellen Problemlage der betroffenen Person. Darüber hinaus ist es zentral, das Vorgehen im Prozess der Beratung angemessen zu ordnen, so dass zielgerichtet mögliche Lösungswege für die Problemstellung gemeinsam erarbeitet und geplant werden können.

Als zweite zentrale Kompetenzdimension benennt Gerich (2016) *Diagnostik-Skills*. Diese Kompetenzdimension umfasst Aspekte wie die Problemdefinition, die Suche nach Ursachen und Perspektivübernahme. Um zu einem umfassenden diagnostischen Urteil über das Lern- und Sozialverhalten eines Schülers bzw. einer Schülerin zu gelangen, benötigen angehende Lehrkräfte beispielsweise Wissen zu Lern- und Motivationstheorien oder Wissen um gesicherte Erkenntnisse zu förderlichen und hinderlichen Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Lernen im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich. Darüber hinaus umfasst dieser Bereich Kenntnisse zur Auswahl und Anwendung geeigneter Erhebungsverfahren, um Auffälligkeiten im Bereich des Lernens zu diagnostizieren, die Ergebnisse zuverlässig auszuwerten und zu interpretieren. Diagnostische Verfahren ermöglichen es, begründet zu einem Urteil zu gelangen und bilden die Grundlage dafür, den Schülerinnen und Schülern bzw. den Eltern umfassend darzustellen, wie sich die aktuelle Problemlage aus Sicht der Lehrkraft darstellt. Gerich (2016) benennt weiterhin die gemeinsame Suche nach Ursachen als

bedeutenden Aspekt der Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills*. In der Regel sind Problemsituationen durch komplexe Verursachungsprozesse bedingt und nicht durch einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge (Warschburger, 2009). Um Ursachen für das Problem umfassend zu ergründen, ist es von entscheidender Bedeutung, im weiteren Verlauf der Beratung zur Perspektive des Gegenübers zu gelangen. Steins und Wicklund (1993) definieren Perspektivenübernahme als „auf das Wahrnehmen des objektiv wahrnehmbaren Hintergrunds einer Person bezogen“ und grenzen das Konzept der Perspektivenübernahme vom Konzept der Empathie ab (Steins & Wicklund, 1993, S.234). Für die beratende Lehrkraft ist es an dieser Stelle hilfreich, die eigene Perspektive zu Gunsten der fremden Perspektive kurzzeitig zurückzustellen und die Problemsituation „mit den Augen“ des Gegenübers zu betrachten. Die aktuelle Problemsituation aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, bildet den Grundstein dafür, im Beratungsprozess gemeinsam und konstruktiv mögliche Problemlösungen zu diskutieren (Warschburger, 2009).

Weiterhin benennt Gerich (2016) *Problemlöse-Skills* als dritte zentrale Kompetenzdimension. Darunter wird der Einsatz von Strategien, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenfokussierung sowie kooperatives Handeln gefasst. Wesentlich für den Aspekt Strategieeinsatz ist dabei, hilfreiche und effektive Lernstrategien zu identifizieren und diese in der Beratung anzubringen. Insbesondere Kompetenzen, die nach Hasselhorn und Gold (2017) als wesentliche metakognitive Strategien angesehen werden sind dabei zentral. Dies betrifft die strukturierte Planung des Lernprozesses, die Kontrolle des Vorgehens und die umfassende Reflexion der Lernstrategien. Unter dem Aspekt Zielorientierung wird das gemeinsame Erarbeiten einer zukünftigen Perspektive gefasst, wobei die betroffene Person bei der Formulierung individueller Lern- und Entwicklungsziele unterstützt werden sollte (Roessler & Gaiswinkler, 2012). Der Aspekt Lösungs- und Ressourcenorientierung subsumiert das unterstützende Verhalten des Beraters bzw. der Beraterin bei der Suche nach möglichen Lösungswegen. Das Konzept der Lösungsfokussierung ist verwurzelt in Konzepten der systemischen Therapie und betont die Bedeutung einer positiven und kollegialen Einstellung des/der Beratenden, die die Lösung in den Mittelpunkt stellt, anstatt den Fokus auf das Problem zu richten (Bamberger, 2015). Der Ansatz zeichnet sich insbesondere durch lösungsorientierte Fragen aus, anstatt die Betroffenen mit ihren Schwierigkeiten und Defiziten zu konfrontieren. Dies kann einen Zugang zu bedeutenden Ressourcen der Betroffenen ermöglichen. Als Ressourcen werden Stärken und Potentiale von Menschen bzw. ihres Umfelds bezeichnet, die es ihnen ermöglichen, herausfordernde Situationen zu bewältigen (Lenz, 2011). Zentral ist dabei, Potentiale für Veränderungen von Problemsituationen insbesondere in der Persönlichkeit

des Betroffenen selbst zu sehen und bereits vorhandene Ressourcen zu stärken. Darüber hinaus umfasst die Kompetenzdimension *Problemlöse-Skills* das kooperative Handeln. Kooperativ zu sein bedeutet dabei einerseits, sich als Lehrkraft mit Fachwissen und Expertise in den Beratungsprozess einzubringen (Strasser & Gruber, 2013). Zum anderen ist jedoch ebenso „Nichtwissen“ bedeutend (de Shazer & Dolan, 2011). Damit ist gemeint, es gerade als bedeutenden Teil der professionellen Kompetenz von Beratenden anzusehen, verschiedene Aspekte der Problemsituation noch nicht umfassend zu kennen und beispielsweise Eltern als Experten und Expertinnen ihrer Kinder anzusehen.

Die vierte Kompetenzdimension wird von Gerich (2016) als *Bewältigungs-Skills* bezeichnet. Dieser Bereich umfasst Aspekte wie Kritikfähigkeit und den Umgang mit schwierigen Situationen. Hierbei handelt es sich darum, Spannungen und Hürden nicht in erster Linie als hinderlich anzusehen, sondern in den Konflikten Chancen für Weiterentwicklungen zu erkennen. Im Mittelpunkt steht dabei, inwieweit die subjektive Wahrnehmung, Deutungs- und Bewertungsprozesse sowie Empfindungen im Falle von Kritik und beim Auftreten von Konflikten beeinträchtigt sein können. Es ist dabei zentral, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl auf Seiten der Lehrkraft Verzerrungen in den benannten kognitiven und emotionalen Bereichen entstehen können als auch bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Spannungen auszuhalten und diesen konstruktiv zu begegnen ist dabei wesentlich dafür, den Beratungsprozess nicht erfolglos enden zu lassen.

5.2.4 Vermittlung von Beratungskompetenz im Lehramtsstudium

Aufgrund der höchst unterschiedlichen Beratungsaufgaben, denen Lehrkräfte begegnen, und wegen des steigenden Bedarfs an Beratungen im schulischen Alltag ist das Beraten als zentrales Element professionellen Handelns von Lehrkräften anzusehen (Bruder et al., 2014). Vielfältige gesamtgesellschaftliche und bildungsrelevante Veränderungsprozesse führen dazu, dass Lehrkräften eine stärkere Verantwortung bezüglich der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zugeschrieben wird (Schwarzer & Buchwald, 2009). Insbesondere Aspekte wie Individualisierung, Inklusion und Digitalisierung machen es erforderlich, Lernende umfassend in ihren persönlichen Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen. Darüber hinaus ist es erforderlich, erfolgreich mit der überaus heterogenen Elternschaft umzugehen. Die Elternschaft unterscheidet sich stark bezüglich ihrer Erwartungen an die Professionalität der Lehrkräfte (Schnebel, 2017). Zusätzlich machen es Globalisierungs- und Zuwanderungsprozesse erforderlich, kultursensibel zu beraten und die vielfältigen Lebenskontexte der Familien zu beachten. Obwohl die Anforderungen an die schulische Beratungstätigkeit sehr hoch sind, gibt

es gegenwärtig kein flächendeckendes Fortbildungscurriculum, das es Lehrkräften ermöglicht, umfassend Beratungskompetenz zu erwerben (Bennewitz, 2016). Auch zeigt sich, dass angehende Lehrkräfte im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht systematisch auf die unterschiedlichen Beratungsaufgaben vorbereitet werden. Dies hat zur Folge, dass sich Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteiger häufig nur unzureichend sicher fühlen und Beratungssituationen eher sorgenvoll entgegensehen (Hertel, 2009).

Erste Interventionsstudien im Bereich der Förderung von Beratungskompetenz zeigen, dass es durchaus möglich ist, Kompetenzen im Bereich Beratung zu entwickeln. Gerich (2016) erarbeitete angelehnt an das zuvor beschriebene vierdimensionale Beratungskompetenzmodell ein Training, das mit Hilfe schulrelevanter Fallbeispiele zum Erwerb von professioneller Kompetenz führt. Im Vergleich zu Lehramtsstudierenden, die nicht hinsichtlich ihrer kommunikativen und diagnostischen Fähigkeiten sowie hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Bewältigungsstrategien gefördert wurden, konnte bei Lehramtsstudierenden der Trainingsgruppe eine deutliche Steigerung der Beratungskompetenz erzielt werden (Gerich, 2016). Ebenfalls konnten Aich, Sauer, Gartmeier und Bauer-Hegele (2018) zeigen, dass die kommunikative Kompetenz angehender Lehrkräfte durch den Einsatz von Fallbeispielen zur schulischen Elternarbeit trainiert werden können. Um den Sorgen der angehenden Lehrkräfte zu begegnen, wäre es wichtig, Beratungskompetenz bereits während des Lehramtsstudiums zu fördern. Hertel et al. (2013) konnte zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen den professionellen Überzeugungen der Lehrkräfte zur Lehrerrolle und dem Angebot an Beratungsgesprächen zusätzlich zum Elternsprechtag besteht. Gerade professionelle Überzeugungen könnten bereits bei Lehramtsstudierenden gefördert werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, frühzeitig inhaltliches Wissen zu Lern- und Entwicklungsaspekten zu vermitteln sowie Wissen zu entsprechenden Beratungsmethoden und -strategien (Bruder et al., 2014). Nachfolgend wird ein Baustein zur Förderung von Beratungskompetenz beschrieben, der eben diese Ziele verfolgt.

5.3 Entwicklung eines Seminarbausteins zur Förderung von Beratungskompetenz

5.3.1 Organisatorischer Rahmen

Der vorliegende Seminarbaustein wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* theoretisch entwickelt und praktisch erprobt. Die Lehrveranstaltung ist Teil des Bachelorstudiums *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*, das an der Universität Potsdam als Lehramtsstudiengang im Wintersemester 2003/2004 eingeführt wurde. Die Lehrveranstaltung ist konzipiert als

Blockseminar und gehört zum Berufsfeldbezogenen Aufbaumodul I: Psychologie (BBI), das sich insbesondere mit konstruktiver Kommunikation und Emotionen sowie mit Grenz- und Konfliktsituationen beschäftigt. Lehrkräfte, insbesondere diejenigen, die das Fach LER unterrichten, benötigen umfassendes Wissen zu Kommunikation und Aspekten sozialer Interaktion. Insgesamt wird die Förderung kommunikativer Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern als fächerübergreifende Bildungsaufgabe angesehen (RLP, Teil B, 2015). Dabei jedoch kommt dem Unterrichtsfach LER eine besondere Bedeutung zu. Im Mittelpunkt des Faches steht die Entwicklung von Partizipationskompetenz als Fähigkeit, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und umzusetzen (RLP LER, Teil C, 2015). Zum einen wird dabei die Fähigkeit zu kommunizieren und zu interagieren als Teilbereich der lebensgestalterischen, ethischen und religionskundlichen Partizipationskompetenz beschrieben. Zum anderen wird Kommunikation und Interaktion explizit als Unterrichtsinhalt benannt.

Das Blockseminar *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* ermöglicht es den LER-Studierenden, kommunikationspsychologisches Fachwissen zu erwerben und eröffnet gleichzeitig Lerngelegenheiten, um theoretisch erworbenes Wissen an schulrelevanten Praxisbeispielen zu erproben. Lehrveranstaltungsinhalte sind beispielsweise Modelle und Merkmale sowie verbale, paraverbale und nonverbale Aspekte der Kommunikation (Watzlawick, 2017). Ebenfalls werden Kommunikationsgewohnheiten sowie kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich des kommunikativen Verhaltens besprochen (Thomas, 2016). Kommunikationsbarrieren, die Konfliktpotential in sich bergen (Gordon, 2012), Konfliktmechanismen sowie gruppensdynamische Aspekte in Konfliktsituationen werden ebenfalls erarbeitet. Zudem findet die Auseinandersetzung mit Konfliktmanagement-Strategien, beispielsweise mit der Methode der Mediation, statt (z.B. Glasl, 2013).

Im Mittelpunkt des Blockseminars *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* stand von 2015-2018 der Seminarbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz. Angelehnt an das vierdimensionale Modell von Gerich (2016) wurde theoretisches Fachwissen zu den Kompetenzdimensionen *Kommunikations-Skills*, *Diagnostik-Skills*, *Problemlöse-Skills* und *Bewältigungs-Skills* durch Input-Vorträge vermittelt. Darüber hinaus wurde den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit gegeben, Hintergründe zu den theoretischen Inhalten zu erfragen und zu diskutieren. Im Anschluss daran erhielten die Lehramtsstudierenden konstruierte Beratungssituationen aus dem schulischen Kontext. Die Beratungssituationen wurden von der Dozentin der Lehrveranstaltung – mit Rückblick auf ihre Tätigkeit im Schulpsychologischen Beratungszentrum Berlin-Neukölln – erschaffen. Die

Dozentin der Lehrveranstaltung hatte im Rahmen ihrer Tätigkeit im Schulpsychologischen Beratungszentrum an verschiedenen Schulen mit Lehrkräften zusammengearbeitet, denen sich vielfältige Beratungsaufgaben stellten. Diese Beratungsanlässe bildeten die Grundlage für die Beratungssituationen, die für die Lehrveranstaltung als Fallbeispiele konstruiert wurden. Die erschaffenen Beratungssituationen dienten dazu, zuvor erlerntes theoretisches Fachwissen zu den Dimensionen von Beratungskompetenz auf den konkreten Fall und die darin enthaltende herausfordernde Interaktionssituation anzuwenden. Im Zentrum stand dabei, dass sich die Lehramtsstudierenden in die Rolle der handelnden Akteurinnen und Akteure versetzen und die Konfliktsituation mit Hilfe geeigneter Gesprächsführungsstrategien bearbeiten. In der Regel arbeiteten jeweils drei Lehramtsstudierende zusammen in einer Kleingruppe. Dabei versetzte sich eine der Personen in die im Fallbeispiel beschriebene Lehrkraft, eine weitere Person übernahm die Rolle des Ratsuchenden – beispielsweise eines Schülers oder einer Schülerin. Die dritte Person der Kleingruppe hatte die Aufgabe, die konstruierte Beratungssituation zu beobachten, Wahrgenommenes zu notieren und anschließend ein Feedback dazu zu formulieren, inwieweit die entsprechenden Kompetenzaspekte erfolgreich angewandt wurden. Im Anschluss an die Arbeit in den Kleingruppen erfolgte eine Besprechung zur Anwendbarkeit der Gesprächsführungsstrategien sowie zu inhaltlichen Fragestellungen bezüglich der Beratungsanlässe. Die spezifischen Lehrinhalte des Seminarbausteins sowie entsprechende Lernmethoden werden nachfolgend dargestellt.

5.3.2 Erste Lerneinheit: Förderung von *Kommunikations-Skills*

Ausgangspunkt des Seminarbausteins war die Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills*. Die Lehramtsstudierenden erhielten über einen Input-Vortrag kommunikationspsychologisches Fachwissen zu aktivem Zuhören – d.h. zum Signalisieren von Aufmerksamkeit, zum Paraphrasieren und zum Verbalisieren – sowie zur Strukturierung von Beratungsgesprächen. Dabei stand der Ansatz von Rogers (2016), dem Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie sowie der Ansatz von Gordon (2012), der den Ansatz von Rogers (2016) auf den schulischen Kontext erweiterte, im Mittelpunkt der ersten Lerneinheit. Den Lehramtsstudierenden wurde mithilfe des Input-Vortrags ermöglicht, die Herkunft und die Hintergründe zu aktivem Zuhören nachzuvollziehen und zu erkennen, inwieweit aktives Zuhören in unterschiedlichen kommunikativen Settings bedeutend ist. Nach der Präsentation der Theorie zu den Formen des aktiven Zuhörens erhielten die Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, die Formen auf Beispiel-Aussagen hin anzuwenden. Im Plenum wurde anschließend diskutiert, inwieweit die Formen Paraphrasieren und Verbalisieren

auf die entsprechenden Beispiel-Aussagen angewendet werden konnten. Um die Lerninhalte zu festigen, erhielten die Lehramtsstudierenden darüber hinaus Gelegenheit, in einer Partnerarbeit selbst Beispiel-Aussagen und entsprechende paraphrasierende und verbalisierende Reaktionen zu formulieren. Die Ergebnisse der Partnerarbeiten wurden im Plenum präsentiert und die Lehramtsstudierenden erhielten ein Feedback durch die Dozentin, inwieweit die formulierten Reaktionen eindeutig paraphrasierend und verbalisierend sind.

Bezüglich der Strukturierung von Beratungsgesprächen wurde über einen Input-Vortrag dargestellt, wie ein Beratungsprozess sinnvollerweise zu gestalten ist. Angelehnt an den idealtypischen Verlauf einer Beratung nach Schwarzer und Buchwald (2006) wurde dabei erläutert, dass es zunächst hilfreich ist, sich eine allgemeine Orientierung zur aktuellen Situation zu verschaffen. Den Lehramtsstudierenden wurde die Relevanz verdeutlicht, sich als Lehrkraft ein Bild davon zu machen, welche Einstellung die betroffene Person zur Situation hat, wodurch die Problemlage entstanden ist und wie sich die Situation verändern ließe. Im Anschluss an die Präsentation der Teilschritte nach Schwarzer und Buchwald (2006) fand eine Diskussion im Plenum darüber statt, inwiefern es sinnvoll ist, mit Schülerinnen und Schülern bzw. mit anderen Beteiligten im Beratungsprozess metakommunikativ über das Vorgehen im Beratungsgespräch zu kommunizieren. Als Ergebnis der Diskussion wurde festgehalten, dass es Orientierung schaffen kann und als eine Art „roter Faden“ angesehen werden könnte, zu Beginn des Beratungsprozesses anzusprechen, wie der Ablauf des Beratungsgesprächs gestaltet wird. Abschließend wurde von der Dozentin zusammengefasst, dass insbesondere das Schaffen von Transparenz dazu beitragen kann, Offenheit zu signalisieren und Vertrauen zwischen den Beteiligten im Beratungsgespräch entstehen zu lassen (Schwarzer & Buchwald, 2006). Am Ende der ersten Lerneinheit zur Kompetenzdimension *Kommunikations-Skills* erhielten die Lehramtsstudierende konstruierte Beratungssituationen aus dem Schulkontext und wurden aufgefordert, die Formen des aktiven Zuhörens anzuwenden sowie insbesondere die Strukturierung des Beratungsgesprächs vorzunehmen. Nach der Anwendung der kommunikativen Fähigkeiten in den Kleingruppen wurden die Erfahrungen im Plenum diskutiert.

5.3.3 Zweite Lerneinheit: Förderung von *Diagnostik-Skills*

Die Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills* integriert zentrale Aspekte des Beratungsprozesses, die für einen erfolgreichen Verlauf der Beratung von entscheidender Bedeutung sind. Zentral sind dabei die Kompetenzaspekte Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivübernahme (Gerich, 2016). Zu Beginn der zweiten Lerneinheit wurde den

Lehramtsstudierenden über einen Input-Vortrag vermittelt, dass am Anfang des Beratungsprozesses stets eine umfassende Darstellung und die Analyse der Ausgangssituation vorgenommen werden sollte (Schnebel, 2017). Dabei wurde beispielsweise herausgestellt, dass Lehrkräfte verständlich darstellen, wie sie das Lern- oder Sozialverhalten der Schülerin bzw. des Schülers wahrnehmen. Dazu wurde den Lehramtsstudierenden aufgezeigt, worin sich diagnostische Urteile begründen können. Zum einen wurde Fachwissen zu Beobachtungsmethoden – beispielsweise zu Unterrichtsbeobachtungen – vermittelt. Zum anderen wurde eine Systematik zu Testverfahren – beispielsweise zu Schulleistungstests – angebracht. Zudem wurden Gesprächsmethoden – z.B. die Exploration oder das Durchführen von Interviews – in der zweiten Lerneinheit erläutert. Dabei wurde herausgestellt, inwieweit über den Einsatz gezielter Methoden Kenntnisse zum Lernstand gewonnen werden könnten (Hesse & Latzko, 2017).

Darüber hinaus wurde die gemeinsame Ursachensuche als bedeutender Kompetenzaspekt der Kompetenzdimension *Diagnostik-Skills* benannt (Gerich, 2016). Zusammen mit den Lehramtsstudierenden wurden in der zweiten Lerneinheit dementsprechend Fragen erarbeitet, die eine umfassende Ursachensuche ermöglichen. Dabei wurde unterstrichen, dass Lehrkräfte im Zuge der Ursachensuche gefordert sind, verständlich darzustellen, worin sie selbst das Problem begründet sehen. Zum anderen ist es für die gemeinsame Bearbeitung des Problems bedeutend, Bedingungsfaktoren aus Sicht des Gegenübers zu ergründen. Fragen wie „*Seit wann tritt das Problem auf und wodurch ist es entstanden?*“ oder „*Wie hat sich die Problemsituation entwickelt?*“ wurden mit den Lehramtsstudierenden systematisiert. Das Ziel der gemeinsamen Erarbeitung von Fragen war es, den Lehramtsstudierenden Sicherheit im Formulieren von Fragen zu geben, so dass sie individuelle Deutungs- und Erklärungsmuster des Gegenübers im Beratungsgespräch ergründen können.

Anschließend wurde in einem weiteren Input-Vortrag theoretisches Fachwissen zu Perspektivenübernahme und Empathie vermittelt. Die Lehramtsstudierenden erhielten einerseits Gelegenheit, Fragen zur theoretischen Konzeptualisierung zu stellen (Steins & Wicklund, 1993), andererseits erhielten sie Gelegenheit, Perspektivenübernahme und empathisches Verstehen an Hand von Beispielaufgaben im Einzelsetting zu üben. Im Anschluss daran wurden die Ergebnisse zu den Beispielaufgaben gemeinsam in der Gesamtgruppe besprochen und es wurden Unterschiede zu verwandten Konzepten wie Sympathie, Mitleid oder Trost präsentiert.

Am Ende der zweiten Lerneinheit zu den *Diagnostik-Skills* erhielten die Lehramtsstudierenden erneut konstruierte Beratungssituationen, in denen weitere alltägliche

Beratungsanlässe formuliert waren. Sie wurden aufgefordert beim Bearbeiten der Fallbeispiele insbesondere auf die beschriebenen Aspekte Problemdefinition, Ursachensuche und Perspektivenübernahme zu achten. Nach der Bearbeitung in den Kleingruppen erfolgte anschließend die Reflexion der Erfahrungen in der Gesamtgruppe.

5.3.4 Dritte Lerneinheit: Förderung von *Problemlöse-Skills*

Im Zentrum der dritten Lerneinheit standen die Kompetenzaspekte Strategieeinsatz, Zielorientierung, Lösungs- und Ressourcenfokussierung sowie kooperatives Handeln (Gerich, 2016). Zum Kompetenzaspekt Strategieeinsatz wurden über einen Input-Vortrag Auffälligkeiten im Lern-, Leistungs- und Verhaltensbereich präsentiert, die im Schulalltag besonders häufig auftreten. Insbesondere Auffälligkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens sowie Auffälligkeiten im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration wurden dargestellt (Schnebel, 2017). Im Anschluss an den Input-Vortrag wurden die Lehramtsstudierenden gebeten, hilfreiche Lernstrategien, die ihnen aus fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, z.B. aus Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik Deutsch oder Mathematik bekannt sind, zusammenzutragen. Nach einem Brainstorming im Einzelsetting erfolgte ein Austausch zu bekannten Lernstrategien im Plenum.

Zum Kompetenzaspekt Zielorientierung wurden in der dritten Lerneinheit Kriterien für sinnvolle Ziele vermittelt. Nach dem Input-Vortrag wurde zusammen mit den Lehramtsstudierenden die Bedeutsamkeit individueller Zielsetzungen diskutiert sowie die Bedeutsamkeit dafür, die Gesprächsbeteiligten im Beratungsprozess an der Zielentwicklung partizipieren zu lassen. Dahingehend wurden im Plenum empfehlenswerte Fragen für beratende Lehrkräfte zusammengetragen. Hilfreiche Fragen zur Zielorientierung könnten beispielsweise sein „*Woran würdest du erkennen, dass sich das Problem reduziert hat?*“ oder „*Was wäre anders, wenn sich das Problem reduziert hätte?*“. Auch Fragen wie „*Was ist notwendig, um das Ziel zu erreichen, so dass das Problem verkleinert wird?*“ könnten hilfreich sein. Als sinnvolles Kriterium wurde auch die emotionale Bedeutsamkeit des Ziels benannt. Ebenfalls wurden Hinweise zur Formulierung von Zielen – beispielsweise das Formulieren von Annäherungszielen („*Hin zum Ziel*“) statt des Formulierens von Vermeidungszielen („*Weg vom Problem*“) – benannt (Roessler & Gaiswinkler, 2012). Als ein wichtiges Kriterium für sinnvolle Ziele wurde ebenfalls betont, dass die im Beratungsprozess beteiligte Personen über die erforderlichen Fähigkeiten zur Erreichung der Ziele verfügen sollten und dass die Zielerreichung den eigenen Einflussbereich betreffen sollte.

Um den Lehramtsstudierenden die Bedeutung einer stärkeren Lösungs- und Ressourcenorientierung zu vermitteln, wurde in einem weiteren Input-Vortrag das Konzept der lösungsfokussierten Kurztherapie nach de Shazer und Dolan (2011) vorgestellt. Dabei wurde insbesondere herausgestellt, die Beteiligten im Beratungsprozess darin zu unterstützen, nach bereits angewendeten Lösungswegen zu suchen, die in der Vergangenheit dazu geführt haben, dass die Problemsituation als weniger belastend wahrgenommen wurde. Darüber hinaus wurden Beispiele dafür angeführt, wie Ausnahmen von der Problemsituation erfragt werden können. Den Lehramtsstudierenden wurde dahingehend verdeutlicht, dass es sinnvoll ist zu ergründen, wie sich diese Situationen von der Problemsituation unterscheiden haben. Darüber hinaus wurde vermittelt, dass dies einen Zugang zu bedeutenden Ressourcen der Betroffenen ermöglichen kann. Ressourcen, so wurde es im Input-Vortrag dargestellt, können sowohl in der individuellen Persönlichkeit liegen als auch im sozialen Netzwerk und in materiellen Mitteln, von denen die betroffenen Personen umgeben sind. Im Zuge dessen wurden verschiedene Techniken zur Ressourcendiagnostik sowie zur Ressourcenaktivierung und -erweiterung besprochen und im Plenum hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit in schulischen Beratungsgesprächen diskutiert. Fokussiert wurde in diesem Zusammenhang insbesondere die Haltung der Beratenden. Es ist wichtig, Potentiale für Veränderungen von Problemsituationen insbesondere in der Persönlichkeit des Betroffenen selbst zu sehen und bereits vorhandene Ressourcen zu stärken.

Zum Kompetenzaspekt Kooperatives Handeln wurde zusammen mit den Lehramtsstudierenden in einer Diskussion herausgearbeitet, dass die beschriebenen Schritte im Beratungsprozess gemeinsam gegangen werden sollten, um eine erfolgreiche Problemlösung zu entwickeln. Es wurde diskutiert, welche Vorteile und welche Hürden sich daraus ergeben, die Ratsuchenden selbst, beispielsweise die Schülerinnen und Schüler, ihrerseits als Expertinnen und Experten für ihre individuellen Problemsituationen und für mögliche Lösungswege anzuerkennen. Abschließend wurde in der Diskussion fokussiert, dass die Kooperation mit Eltern wesentlich für die Unterstützung der Lern- und Entwicklungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler ist (Hertel et al., 2013).

Die in der dritten Lerneinheit thematisierten Kompetenzaspekte wurden in gewohnter Form anhand konstruierter Beratungssituationen in Kleingruppen angewendet und anschließend in der Gesamtgruppe hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit auf die entsprechenden Fallkonstellationen hin reflektiert.

5.3.5 Vierte Lerneinheit: Förderung von *Bewältigungs-Skills*

In der vierten Lerneinheit wurden Kompetenzaspekte wie Kritikfähigkeit und der Umgang mit schwierigen Situationen thematisiert, die von Gerich (2016) unter *Bewältigungs-Skills* zusammengefasst werden. Im Zuge dessen wurde über einen Input-Vortrag dargestellt, wodurch Beratungsgespräche in der Schule üblicherweise charakterisiert sind und inwieweit sich demzufolge Herausforderungen ergeben. Dabei wurde unterstrichen, dass Beratungsgespräche im Kontext Schule in der Regel dann stattfinden, wenn sich Schwierigkeiten im Bereich des Lernens bei den Schülerinnen und Schülern zeigen (Schnebel, 2017). Dies bedeutet wiederum, dass die Beteiligten nicht in jedem Fall ‚freiwillig‘ zum Beratungsgespräch kommen – entweder auf Grund dessen, dass sie die Problemsituation unterschiedlich wahrnehmen und keinen Gesprächsbedarf sehen oder auf Grund von Befürchtungen, Lerndefizite oder Auffälligkeiten im Verhalten könnten erst recht durch das Beratungsgespräch offensichtlich werden. Wird eine Problemsituation wahrgenommen, besteht in der Regel das Bedürfnis, Ursachen für die Entstehung des Problems zu finden. Dabei unterscheiden sich die Sichtweisen der Beteiligten dahingehend, welche Faktoren Bedeutung für die Problemsituation haben. Lehrkräfte fokussieren häufig auf familiäre Ursachen, die Familien selbst hingegen stellen eher schulische Ursachen in den Mittelpunkt (Schnebel, 2017). Wahrgenommene Unzulänglichkeiten oder empfundene Hilflosigkeit, den Anforderungen nicht gerecht zu werden, können bei Schülerinnen und Schülern oder bei Eltern dazu führen, dass sie den Lehrkräften Verantwortung zuschreiben, die Schwierigkeiten mitverursacht zu haben. Kommt es zu Äußerungen von Kritik, sind häufig Konflikte die Folge, die die Differenzen in der Wahrnehmung der Situation deutlich werden lassen. In der Lehrveranstaltung wurden die Lehramtsstudierenden dementsprechend für Mechanismen in Konfliktsituationen sensibilisiert (Glasl, 2013). Im Mittelpunkt stand dabei, den Lehramtsstudierenden an Hand von Beispielen aufzuzeigen, inwieweit die subjektive Wahrnehmung, sowie Deutungs- und Bewertungsprozesse im Falle von Kritik und beim Auftreten von Konflikten beeinträchtigt sein können. Dabei war es wichtig, anhand der Beispiele ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass sowohl auf Seiten der Lehrkraft Verzerrungen in den benannten kognitiven und emotionalen Bereichen entstehen können als auch bei den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes, auf dem Fragen zur persönlichen Sichtweise auf Konflikte formuliert waren, erhielten die Lehramtsstudierenden Gelegenheit, ihre individuelle Perspektive nachzuvollziehen (Moning-Petersen & Petersen, 2018) und ihren Umgang mit Kritik in bisherigen Situationen zu reflektieren. Diese Aufgabe wurde im Einzelsetting bearbeitet. Anschließend wurden effektive Strategien zum Umgang mit Kritik und Konfliktsituationen im

Plenum diskutiert. Abschließend hatten die Lehramtsstudierenden wiederum Gelegenheit, die beschriebenen Kompetenzaspekte an Hand der konstruierten Beratungssituationen praktisch anzuwenden. Nach der Arbeit in den Kleingruppen wurde erneut in der Gesamtgruppe reflektiert, wie sich der Umgang mit schwierigen Situationen beim Üben realisieren ließ. Darüber hinaus wurden Grenzen schulischer Beratungsarbeit thematisiert sowie Gründe dafür, Beratungsgespräche im Falle von eskalierenden Situationen zu unterbrechen bzw. abubrechen.

5.4. Anwendung des Kompetenzaspekts des aktiven Zuhörens im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde

5.4.1 Verknüpfung von Fachwissen und Fachdidaktik

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung konnte im Institut für LER an der Philosophischen Fakultät ein Projekt entwickelt werden, in dem fachwissenschaftliche Inhalte zu kommunikationspsychologischem Wissen und fachdidaktisches Wissen verknüpft wurden. Das Projekt war in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung angesiedelt, die an der Universität Potsdam auch als PSI Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion) bekannt ist und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wird. Im Rahmen des Projekts nahmen die Lehramtsstudierenden zunächst an der beschriebenen Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* teil, die den Seminarbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz integriert. Im Anschluss daran absolvierten die Lehramtsstudierenden den *Integrationskurs der Fachdidaktik*, der zum Berufsfeldbezogenen Aufbaumodul II: Fachdidaktik (BBII) gehört und in den die Durchführung von Unterrichtsstunden im Rahmen der Schulpraktischen Übungen im Fach LER integriert sind.

5.4.2 Entwicklung von Unterrichtsstunden in Kooperation

Im Rahmen des fachdidaktischen Seminars hatten Gruppen von jeweils drei bis fünf Lehramtsstudierenden die Aufgabe, gemeinsam Unterrichtsstunden für 7. und 8. Jahrgangsstufen unterschiedlicher Schulformen zum Thema *Kommunikation und Konflikte* zu entwickeln. Die Lehramtsstudierenden wurden dabei sowohl durch eine Dozentin und einen Dozenten der Fachdidaktik LER unterstützt als auch durch eine Dozentin des Fachbereichs Psychologie für LER. Zusammen mit den Lehramtsstudierenden wurde geplant und erarbeitet, wie kommunikationspsychologisches Fachwissen in die geplanten Unterrichtsstunden integriert werden kann. Insbesondere wurde dabei auf Formen des Zuhörens – konkret auf das aktive Zuhören – fokussiert. Es wurde erarbeitet, wie fachdidaktisch vorgegangen werden

könnte, um Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von aktivem Zuhören in Kommunikationssituationen zu vermitteln. Gleichzeitig wurden die Lehramtsstudierenden bei der Entwicklung der Unterrichtsstunden dahingehend unterstützt, Fragen in den Unterrichtsablauf zu integrieren, die auf die individuelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler fokussiert. Mit den Lehramtsstudierenden wurde besprochen, dass dieses Vorgehen Lehrkräften ermöglichen könnte, Formen des aktiven Zuhörens anzuwenden und somit zu individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Durch die Anwendung der Formen des aktiven Zuhörens im Unterricht könnte erreicht werden, sich gemeinsam zu einem Lerngegenstand zu beraten. Die Schulpraktischen Übungen boten somit die Lerngelegenheit, einen wesentlichen Kompetenzaspekt von Beratungskompetenz anzuwenden, wenn gleich sich für die Lehramtsstudierenden nicht die Lerngelegenheit ergab, klassische Beratungsgespräche im Einzelsetting durchzuführen und aktives Zuhören dahingehend zu erproben. Die Unterrichtsstunden wurden im Wintersemester 2017/2018 entwickelt und an Kooperationsschulen des Fachbereichs der Fachdidaktik LER durchgeführt. Es handelte sich dabei um unterschiedliche Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien in Potsdam.

5.4.3 Erste Ergebnisse der Analyse des Unterrichts

Die Unterrichtsstunden der Schulpraktischen Übungen wurden im Rahmen des Forschungsprojekts Qualitätsoffensive Lehrerbildung videografiert. Insgesamt konnten jeweils zwei Unterrichtsstunden (à 45 min) von elf Lehramtsstudierenden aufgenommen werden. Im Mittelpunkt der Unterrichtsanalyse des videografierten Unterrichts stand der Kompetenzaspekt des aktiven Zuhörens. Für die Analyse des Unterrichts wurden zwei zentrale Fragestellungen formuliert. Zum einen wurde gefragt, inwieweit die Lehramtsstudierenden Formen des aktiven Zuhörens anwenden, nachdem sie im Unterricht Fragen an die Schülerinnen und Schüler gerichtet haben. Als zweites wurde gefragt, inwieweit Formen des aktiven Zuhörens, die Gesprächsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler begünstigen. Im Fokus stand dabei, wie die Lehramtsstudierenden zusammen mit den Schülerinnen und Schülern das Interaktionsgeschehen gestalten. Im Rahmen einer ersten qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring & Frenzl, 2019) wurden die Unterrichtssituationen in Sinnabschnitte unterteilt und ausgezählt, wann die Lehramtsstudierenden Fragen an die Schülerinnen und Schüler richteten. Dabei wurden Fragenkategorien gebildet, beispielsweise Fragen zum Aufgabenverständnis oder vertiefende Verständnisfragen. Dabei wurde in allen Unterrichtssequenzen deutlich, dass die Lehramtsstudierenden die erste Form des aktiven Zuhörens – das Signalisieren von Aufmerksamkeit – sicher anwendeten und die Schülerinnen und Schüler zur

Gesprächsbeteiligung motiviert waren. Die zweite Form hingegen – das Paraphrasieren – wurde nur geringfügig angewendet. Die Lehramtsstudierenden richteten zwar Fragen an die Schülerinnen und Schüler und hörten ihnen aufmerksam zu, es kam jedoch nur geringfügig dazu, dass sie deren Aussagen zusammenfassten und Rückfragen zu den Antworten der Schülerinnen und Schülern stellten. Auch das Verbalisieren – die dritte Form des aktiven Zuhörens – wurde nur in wenigen Unterrichtssequenzen angewendet. Emotionale Botschaften, die sich „zwischen den Zeilen“ des Gesprochenen erkennen ließen, wurden nur selten zurückgemeldet. Gerade diese wenigen Sequenzen sind jedoch von hoher Bedeutung für die weiteren geplanten Analysen, da sichtbar wurde, dass sich die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Lerngegenstand vertiefend durch aktives Zuhören ergründen lassen kann. Es ist geplant, die Unterrichtsstunden vertiefend inhaltsanalytisch auszuwerten. Denkbar wäre, im Rahmen einer Sequenz- und Segmentierungsanalyse (Herrle & Dinkelaker, 2016) inhaltsanalytisch auszuwerten, wie die Lehramtsstudierenden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern das Interaktionsgeschehen gestalten und sich gemeinsam zu einem Lerngegenstand beraten. Implikationen für die Lehramtsausbildung, insbesondere zur Kombination von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, könnten im Zuge dessen diskutiert werden.

5.5 Rückmeldungen der Lehramtsstudierenden zum Seminarbaustein

Nach Durchführung der Lehrveranstaltung *Kommunikation und konstruktive Konfliktbearbeitung* wurden die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer sowohl um eine mündliche Rückmeldung als auch um die schriftliche Evaluation der Lehrveranstaltung über das Potsdamer Evaluationsportal (PEP) gebeten. Insbesondere wurde dabei nach einer Rückmeldung zum Einsatz der Methode der konstruierten Beratungssituationen und zur Anwendung effektiver Gesprächsführungsstrategien gefragt. In den Rückmeldungen wurde deutlich, dass die Lehramtsstudierenden besonders schätzten, Lerninhalte praktisch anwenden zu können. Die unterschiedlichen Beratungskonstellationen, d.h. dass sowohl Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern als auch mit Eltern bzw. unter Kolleginnen und Kollegen erprobt werden konnten, ermöglichte den Lehramtsstudierenden nach eigenen Aussagen, ein Bewusstsein für die vielfältigen Beratungsanlässe im schulischen Alltag zu entwickeln. Die Lehramtsstudierenden meldeten zurück, dass insbesondere die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischen Lernerfahrungen lehrreich war. Insbesondere sei dabei schätzenswert gewesen, dass nach der Erprobung der Gesprächsführungsstrategien ausreichend Zeit zum Austausch in der Seminargruppe und zur

Reflexion der praktischen Lernerfahrungen bestand. In den Rückmeldungen zeigen sich Parallelen zu Befunden zur Wirksamkeit von Schulpraktika im Rahmen des Lehramtsstudiums. Lehramtsstudierende erleben praktische Erfahrungen dann als wirksam, wenn ihnen im Rahmen von universitären Begleitveranstaltungen Gelegenheit zur Reflexion der Erfahrungen mit den Mitstudierenden gegeben werden (z.B. Gröschner, Klabß & Dehne, 2018). In der schriftlichen Lehrevaluation über das Potsdamer Evaluationsportal (PEP) zeigte sich ebenfalls, dass der hohe Anwendungsbezug des Seminarbausteins als sehr positiv von den Lehramtsstudierenden eingeschätzt wurde. Ebenfalls nutzten die Lehramtsstudierenden die Gelegenheit, persönlich wertvolle Lernerfahrungen in ihren Seminararbeiten zu reflektieren. Sie meldeten zurück, bisher nur punktuell die Möglichkeit gehabt zu haben, Lerninhalte zu Gesprächsführungsstrategien in Beratungssituationen zu erwerben. Das Lehrangebot diesbezüglich sei nicht flächendeckend und umfassend. Von einer Gruppe der LER-Lehramtsstudierenden wurde eine Petition gestartet mit dem Hinweis, das benannte Modul (Berufsfeldbezogenes Aufbaumodul Psychologie I: Psychologie, BBI) in den bildungswissenschaftlichen Lehramtsstudiengang zu integrieren, so dass allen Lehramtsstudierenden die Möglichkeit geboten würde, kommunikationspsychologisches Fachwissen zu Beratungssituationen zu erwerben und das theoretische Wissen in praktischen Übungen zu erproben. Durch die Rückmeldungen wurde deutlich, dass die LER-Lehramtsstudierenden die Tragweite von schulischen Beratungssituationen erkannt hatten und die Förderung von Beratungskompetenz als bedeutend empfinden. Zukünftig wäre denkbar, die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden, Beratungskompetenzen erworben zu haben, durch Fremdeinschätzungen zu erweitern.

5.6 Fazit

Beratungswissen gilt als ein wesentlicher Bereich professioneller Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011). Beratungsanlässe im schulischen Kontext sind äußerst vielfältig und erfordern eine Bandbreite von unterschiedlichen Fähigkeiten. Insbesondere Lehramtsstudierende und Lehrkräfte mit geringen Praxiserfahrungen benötigen umfassende Lerngelegenheiten, um sich ausreichend auf die schulische Beratungsarbeit vorbereiten zu können. Der Seminarbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz, der im Rahmen des Bachelorstudiengangs LER entwickelt wurde, ließ sich praktisch umsetzen und erproben. Es zeigte sich, dass die Lehramtsstudierenden das Vorgehen, theoretisches Wissen zu Beratungen in konstruierten Beratungssituationen praktisch anzuwenden, als herausfordernd und förderlich für ihren Kompetenzerwerb einschätzten. Darüber hinaus zeigte sich, dass die

Lehramtsstudierenden Kommunikationsstrategien wie das aktive Zuhören im Rahmen schulpraktischer Übungen nutzten. Im Zuge der Weiterentwicklung des Seminarbausteins könnten Tests zur Erfassung des Beratungswissens und objektive Verfahren zur Kompetenzerfassung, beispielsweise Arbeitsproben, eingesetzt werden. Darüber hinaus könnten Erhebungsinstrumente zur Selbst- und Fremdeinschätzung der Beratungskompetenz eingesetzt werden, um den Seminarbaustein zu evaluieren. Orientierung könnten dabei die Forschungsarbeiten von Hertel (2009) sowie Bruder (2011) und Gerich (2016) bieten.

5.7 Literatur

- Aich, G., Sauer, D., Gartmeier, M. & Bauer-Hägele, S. (2018). Förderung der Beziehungsgestaltung in der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1/2018, 50-54.
- Bamberger, G. G. (2015). *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Beltz.
- 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 Forschungsberichts COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Bruder, S. (2011). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Veröffentlichte Dissertation. TU-Darmstadt. http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2432/1/Dissertation_Bruder_Lernberatung_070311.pdf, letzter Aufruf: 02.01.2020.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2011). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendick, U. (2007). Beratung - ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Aufl., (S. 33-43). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement: Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.
- Gordon, T. (2012). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- 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 (1), 45-67.

- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreich Lernen und Lehren*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). *Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung*. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung: Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele (Grundlagentexte Methoden)*, (S. 76-129). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung und Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich: Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik* (59. Beiheft), 40-63.
- Hertzsch, H. & Dörflinger, E. (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In Ines C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 297-322). Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 1-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kultusministerkonferenz (KMK, 2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2019*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Lenz, A. (2011). Aktivierung personaler Ressourcen. In A. Lenz (Hrsg.), *Empowerment. Handbuch für die ressourcenorientierte Praxis*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Mayring, P. & Frenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.633-648). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Moning-Petersen, E. & Petersen, J. (2018). Krisenkommunikation: Konflikte im Schulalltag. In I. C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 219-342). Bad Heilbrunn: Verlag Julis Klinkhardt.
- Nußbeck, S. (2014). *Einführung in die Beratungspsychologie*, 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.

- Rahmenlehrplan Berlin- Brandenburg (2015): *Teil B, Fachübergreifende Kompetenzentwicklung*. https://bildungsserver.berlin.brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf, letzter Aufruf: 11.01.2020.
- Rahmenlehrplan Berlin- Brandenburg (2015): *Teil C, Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. http://bildungsserver.berlin.brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf, letzter Aufruf: 11.01.2020.
- Roessler, M. & Gaiswinkel, W. (2012). Ziel. In J. V. Wirth & H. Kleve (Hrsg.), *Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Therapie* (S. 468-472). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Rogers, C. R. (2016). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-centered therapy*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH.
- Rogers, C. R. (2018). *Entwicklung der Persönlichkeit Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten* (21. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Rothland, M. & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin: ein Studienhandbuch* (S. 351-369). Münster: New York: Waxmann.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2009). Beratungen in der Pädagogischen Psychologie. In P. Warschburger (Hrsg.), *Beratungspsychologie* (S. 129-151). Heidelberg: Springer Medizin-Verlag.
- Schwarzer, C. & Posse N. (2008). Schulberatung. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 441-451). Göttingen: Hogrefe.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick, *Psychologische Rundschau*, 44, 226-239.
- Thomas, A. (2016). *Interkulturelle Psychologie. Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber.

Gesamtdiskussion

6. Gesamtdiskussion

Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften sind ein Kernelement der empirischen Bildungsforschung. Der Diskurs dazu, über welche grundlegenden Kompetenzen Lehrkräfte verfügen sollten, wird seit Jahrzehnten international geführt – auf nationaler Ebene verstärkt seit dem vergleichsweise schlechten Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in PISA und anderen Schulvergleichsstudien (Terhart, 2018). Es wird diskutiert, welche Formen theoretischen Professionswissens im Lehramtsstudium vermittelt werden sollten und in welcher Art und Weise schulische Praxisphasen Lerngelegenheiten bieten können, theoretisches Professionswissen praktisch zu erproben. Diskutiert wird zudem, welche Faktoren mit der Entwicklung professioneller Kompetenz im Zusammenhang stehen (Cramer, 2016). Schulische Praxisphasen und Lehrveranstaltungen, in denen Theorie-Praxis-Verknüpfungen ermöglicht werden, stellen aus Sicht von Lehramtsstudierenden bedeutende Lerngelegenheiten dar (Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014). Einerseits ermöglichen sie, vertiefend Einblick in den schulischen Berufsalltag zu erhalten, andererseits sind sie mit erhöhten Belastungen verbunden (Keller-Scheider, 2016a; Jantkowski & Ebert, 2014).

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

6.1.1 Selbstwirksamkeitserwartungen als essentielle Ressource im Umgang mit herausfordernden Anforderungssituationen im Praxissemester

Die Vielzahl komplexer Anforderungssituationen, die den Lehrberuf kennzeichnen, werden für Lehramtsstudierende vor allem in ersten schulischen Praxisphasen offensichtlich – zum Beispiel im Praxissemester (König & Rothland, 2018). Einerseits wird es mit der Hoffnung verbunden, endlich praktisch arbeiten zu können. Andererseits kann es die Praxissemesterstudierenden über die Maße beanspruchen, da eine Vielzahl unterschiedlicher Aufgaben koordiniert werden muss (z.B. Römer, Rothland & Straub, 2018). Daraus können sich negative Beanspruchungsfolgen wie emotionale Erschöpfung und verminderte Leistungsfähigkeit ergeben. Wesentlich dafür, mit negativen Beanspruchungsfolgen umzugehen, sind personenbezogene und umgebungsbezogene Ressourcen (Rothland, 2019). Im Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen konnte die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen als personenbezogene Ressource vielfach empirisch bestätigt werden (z.B. Schwarzer & Hallum, 2008; Aloe, Amo & Shanahan, 2014). Im Bereich umgebungsbezogener Ressourcen konnte die Bedeutsamkeit sozialer Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren als bedeutend bestätigt werden (z.B. Richter, Kunter, Lüdtke,

Klusmann & Baumert, 2011; LoCasale-Crouch, Davis, Wiens & Pianta, 2012). Das Zusammenwirken personenbezogener und umgebungsbezogener Ressourcen im Hinblick auf den Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen ist gegenwärtig nur unzureichend untersucht und die Forschungsbefunde sind heterogen. Für Lehramtsstudierende in frühen schulischen Praxisphasen gibt es gegenwärtig keine Befunde, die Aufschluss über das Zusammenwirken essentieller Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialer Unterstützung durch Mentoring geben.

6.1.2 Zentrale Befunde der Studie 1

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Befundlage und des aufgezeigten Forschungsdesiderats wurde in Studie 1 untersucht, inwieweit die Selbstwirksamkeitserwartungen Praxissemesterstudierender sowie deren wahrgenommene Unterstützung durch Mentoring während des Praxissemesters Veränderungen von Burnout vorhersagen. Es konnte gezeigt werden, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen, die zu Beginn des Praxissemesters erhoben wurden, begünstigen, dass sich Lehramtsstudierende zum Ende des Praxissemesters als weniger emotional erschöpft wahrnehmen. Dieser Befund könnte möglicherweise damit erklärt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen Kognitionen, beispielsweise dysfunktionalen Attribuierungen und ungünstigen Zielerreichungsprozessen, entgegenwirken und begünstigen, dass sich Praxissemesterstudierende in beanspruchenden Anforderungssituationen als wirksam wahrnehmen (Bandura, 1994). Angenommen werden könnte, dass durch Selbstwirksamkeitserwartungen Emotionen, die mit dysfunktionalen Kognitionen in Verbindung stehen, wirksam reguliert werden können. Denkbar wäre, dass affektiven Wahrnehmungen wie Anspannung und Besorgtheit positiver begegnet werden kann. Zudem wäre möglich, dass Praxissemesterstudierende lernprozessbezogenen Tätigkeiten und damit verbundenen Lerngelegenheiten zugewandter begegnen und dass sie sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten entwickeln. Sind Erfolgserfahrungen wahrnehmbar, werden nachfolgende Anforderungssituationen mit weniger stressauslösenden Empfindungen verbunden, so dass entsprechend weniger emotionale Erschöpfung wahrgenommen wird (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass sich Praxissemesterstudierende am Ende des Praxissemesters als leistungsfähiger wahrnehmen. Angenommen werden könnte, dass Anforderungssituationen, z.B. der Umgang mit Lernschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen, eher als Herausforderung und nicht per se als Stress empfunden werden. Selbstwirksamkeitserwartungen begünstigen scheinbar, dass Kognitionen wie das Antizipieren

erfolgreichen Vorankommens und das Erreichen von anvisierten Zielen begünstigt wird und den Anforderungssituationen selbstsicherer, ausdauernder und widerstandsfähiger begegnet werden kann. Praxissemesterstudierende nehmen sich demnach als fähig wahr, mit herausforderndem Verhalten der Klasse umgehen zu können. Lerngelegenheiten wie der Aufbau einer förderlichen Arbeitsatmosphäre in der Klasse werden wahrscheinlich eher genutzt, was den Erwerb professioneller Kompetenz begünstigt (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter 2011).

Weiterhin konnte in Studie 1 bestätigt werden, dass soziale Unterstützung durch Mentoring nicht im direkten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung und Leistungsfähigkeit steht. Die Ergebnisse könnten darauf hindeuten, dass nicht jegliche Form von Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte während des Praxissemesters begünstigt, dass sich Lehramtsstudierende am Ende des Praxissemesters weniger emotional erschöpft fühlen bzw. leistungsfähiger, sondern dass der individuelle Bedarf an Unterstützung und die Passgenauigkeit ausschlaggebend dafür sind, dass Unterstützung den Umgang mit beanspruchenden Anforderungssituationen fördert (Rothland, 2013; Seifert & Schaper, 2018). Jedoch zeigte sich, dass soziale Unterstützung durch Mentoring bedeutend dafür ist, dass die Effekte von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die wahrgenommene Leistungsfähigkeit moderiert werden. Unterstützende Rückmeldungen und Zuspruch durch erfahrene Lehrkräfte begünstigen scheinbar, dass sich Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Klassenmanagement, z.B. hinsichtlich des Herstellens einer förderlichen Lernatmosphäre, als professionell und kompetent wahrnehmen. Bezüglich der emotionalen Erschöpfung konnte der Moderationseffekt nicht bestätigt werden. Möglicherweise ergeben sich für Lehramtsstudierende im Praxissemester weniger Gelegenheiten, Wahrnehmungen wie Ermüdung, Verzweiflung und Frustration zu teilen und von der Unterstützung durch erfahrene Lehrkräfte zu profitieren. Angenommen werden könnte, dass Praxissemesterstudierende in Gesprächen mit Mentorinnen und Mentoren eher davon profitieren, sich hinsichtlich ihrer Unterrichtsplanung und der Unterrichtsdurchführung auszutauschen (König, Darge, Kramer, Ligtoet, Lünemann, Podlecki & Strauß, 2018). Gerade der Erwerb von professionsspezifischen Fähigkeiten wie der Planung, Durchführung, Analyse und Reflexion von Unterricht sowie die Verknüpfung von Theorie und Praxis stellt ein zentrales Ziel im Praxissemester dar (König & Rothland, 2018). In einer Erhebung zu forschendem Lernen und Studienprojekten, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt wurde, konnte gezeigt werden, dass der Fokus der Praxissemesterstudierenden hinsichtlich der Themenwahl in erster Linie unterrichtsrelevante Fähigkeiten betraf. Besonders Aspekte der Unterrichtsgestaltung, vor

allem die Förderung besondere Bedarfe der Schülerinnen und Schüler, wurde in den Studienprojekten als relevant erachtet (Drahmann, Zorn, Rothland, & König, 2018). Es wäre denkbar, dass der Austausch zu spezifischen Aspekten des Unterrichts für die Praxissemesterstudierenden besonders relevant ist und sie Gespräche mit erfahrenen Lehrkräften besonders dazu nutzen. Wahrscheinlich sind Anzeichen, die sich auf die Leistungsfähigkeit beziehen, für Praxissemesterstudierende während der Arbeit vor Ort eher wahrnehmbar als Anzeichen, die sich auf emotionale Erschöpfung beziehen. Zudem könnte hinterfragt werden, inwieweit Gespräche mit Mentorinnen und Mentoren den Rahmen und die Zeit bieten würden, sich mit sensiblen Belangen wie Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung und Frustration zu befassen. Das Ansprechen emotionaler Erschöpfung könnte ein hohes Maß an Überwindung erfordern und könnte zudem mit der Befürchtung verbunden sein, als überfordert oder unfähig eingeschätzt zu werden. Vermutlich teilen Praxissemesterstudierende emotionale Empfindungen eher mit anderen Personen. Rothland und Straub (2018) konnten zeigen, dass Praxissemesterstudierende hinsichtlich emotionaler sozialer Unterstützung eher von Mitstudierenden profitieren. Von erfahrenen Lehrkräften der Praxissemesterschulen profitierten sie eher aufgrund instrumenteller und informationeller Unterstützung (König et al., 2018).

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen für den Umgang mit negativen Beanspruchungsfolgen wie emotionaler Erschöpfung im Rahmen der Studie 1 bestätigt werden konnte. Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit Praxissemesterstudierender konnte gezeigt werden, dass das Zusammenwirken von Selbstwirksamkeitserwartungen und sozialer Unterstützung durch Mentoring dazu beiträgt, dass sich Praxissemesterstudierende am Ende dieser bedeutend schulischen Praxisphase als kompetent wahrnehmen.

6.1.3 Beratungskompetenz als Aspekt professioneller Kompetenz und deren Erfassung im Lehramtsstudium

Im beruflichen Schulalltag ist das Durchführen von Beratungen ein essentieller Bestandteil, der aufgrund vielfältiger gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse und aufgrund eines sich wandelnden Verständnisses von Lernen, Erziehung und Bildung zunehmend an Bedeutung gewinnt (Bennewitz, 2016). Vielfältige Beratungsanliegen unterschiedlicher Beteiligter machen es erforderlich, dass Lehrkräfte über umfassende Kompetenzen verfügen, um fundiert, lösungsorientiert und unterstützend beraten zu können (Hertzsch & Dörflinger, 2018). Trotz des ansteigenden Bedarfs schulischer Beratungen werden

angehende Lehrkräfte gegenwärtig im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht flächendeckend auf die anspruchsvollen Beratungsaufgaben vorbereitet (Sauer, 2019). Angehende Lehrkräfte nehmen sich hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenz zu beraten daher nicht als umfassend fähig wahr und sind unsicher (Gerich, 2016). Die Förderung von Beratungskompetenz im Rahmen des Lehramtsstudiums setzt eine valide Erfassung der Kompetenzen voraus, um darauf aufbauend wirksame Konzepte und Interventionsprogramme zu entwickeln (Bruder, Hertel, Gerich & Schmitz, 2014). Sowohl für die Bundesrepublik Deutschland als auch auf internationaler Ebene liegen derzeit nur begrenzt Erhebungsinstrumente vor (Gartmeier, 2018). Besonders an Erhebungsinstrumenten, die spezifisch bei Lehramtsstudierenden in ersten schulischen Praxisphasen eingesetzt werden können, mangelt es gegenwärtig.

6.1.4 Zentrale Befunde der Studie 2

Vor dem Hintergrund fehlender Erhebungsinstrumente wurde im Rahmen der Studie 2 eine Skala zur Erfassung von Beratungskompetenz bei Lehramtsstudierenden entwickelt, die insgesamt 13 Items umfasst. Es zeigte sich, dass mithilfe des entwickelten Selbstbeurteilungsinstruments wesentliche Dimensionen der Beratungskompetenz von Praxissemesterstudierenden ökonomisch, reliabel und valide erfasst werden können. Dabei waren bedeutende Aspekte von Beratungskompetenz, die von Schwarzer und Buchwald (2006) sowie von Hertel (2009) theoretisch postuliert wurden, zentral. Mithilfe explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen konnten die Subskalen *Kooperation und Perspektivübernahme* ($r = .89$), *Berater-Skills* ($r = .83$), *Personale Ressourcen* ($r = .72$) sowie *Ressourcen- und Lösungsorientierung* ($r = .69$) abgebildet werden. Zentrale Aspekte wie *Bewältigungskompetenz* und *Prozesskompetenz*, die ebenfalls theoretisch postuliert wurden, konnten nicht abgebildet werden. Dies könnte als Hinweis dafür angesehen werden, dass spezifische Kompetenzaspekte zwar bedeutend sind, um das Gesamtkonstrukt *Beratungskompetenz* zu beschreiben, dass es jedoch sinnvoll ist, zwischen Lehramtsstudierenden und erfahrenen Lehrkräften zu differenzieren. Lehramtsstudierende und erfahrene Lehrkräfte unterscheiden sich hinsichtlich der Lerngelegenheiten und hinsichtlich der Beratungserfahrungen, die gesammelt werden konnten. Angenommen werden könnte, dass *Bewältigungskompetenz* in den Situationen, die sich bisher für Praxissemesterstudierende ergeben haben, weniger bedeutsam war. Denkbar wäre, dass sich bisher eher vereinzelt Auseinandersetzungen und Krisensituationen ergeben haben, die bewältigt werden mussten. In der Regel wird Praxissemesterstudierenden noch nicht die vollkommene Verantwortungsübernahme zugesprochen, sondern sie werden von erfahrenen Lehrkräften,

beispielsweise bei konfliktreichen Elterngesprächen, unterstützt. Vermutlich ergeben sich für Praxissemesterstudierende eher Beratungssituationen informeller Art ergeben. Diese erfordern wesentliche Aspekte professioneller Kompetenz im Beraten, drohen in der Regel jedoch nicht zu eskalieren, so dass umfassend Bewältigungskompetenz erforderlich wäre. Auch für Beratungen mit Mitstudierenden könnte angenommen werden, dass sich eher informelle Beratungssituationen ereignen und diese Situationen vorrangig Fähigkeiten wie Empathie und Perspektivübernahme erfordern im Gegensatz zu deeskalierenden Konfliktlösungsstrategien (Gerich, 2016). Ebenfalls könnte angenommen werden, dass die Kompetenzdimension *Prozesskompetenz* für Praxissemesterstudierende in bisherigen Beratungssituationen eher weniger erforderlich war. Schwarzer & Buchwald (2006) stellten bezüglich dieser Kompetenzdimension in den Mittelpunkt, den Beratungsprozess motivierend zu gestalten und die Beteiligten fortwährend zu aktivieren. Beratungssituationen eher informeller Art erfordern vermutlich eher, kooperativ zu agieren und die Sichtweise des Gegenübers zu berücksichtigen. Hochbrisanter Beratungssituationen, in denen es dem Gegenüber an Motivation mangelt und die Kooperation erschwert ist, ergeben sich vermutlich eher im beruflichen Alltag von Lehrkräften denn für Praxissemesterstudierende.

Erwartungsgemäß ergeben sich positive Zusammenhänge zwischen den vier abgebildeten Subskalen, wobei die höchste Korrelation zwischen *Berater-Skills* sowie *Ressourcen- und Lösungsorientierung* ($r = .62$) besteht. Mithilfe der Subskala *Berater-Skills* werden die Fähigkeiten, strukturierend vorzugehen und wesentliche Informationen im Beratungsprozess herauszustellen, erfasst. Vergleichbar wird mit der Subskala *Ressourcen- und Lösungsorientierung* erfasst, inwieweit systematisch zentrale Punkte festgehalten werden, so dass eine Lösungsperspektive gemeinsam erarbeitet werden kann. Deutliche Parallelen bezüglich der entsprechend erfassten Fähigkeiten könnten Zusammenhänge zwischen den hochkorrelierenden Subskalen erklären. Die hohe Korrelation zwischen der Subskala *Berater-Skills* und der Subskala *Kooperation- und Perspektivübernahme* ($r = .50$) ist möglicherweise damit zu erklären, dass beide Subskalen wesentliche Aspekte von Empathie und Perspektivübernahme erfassen. Die Fähigkeit, aktiv zuzuhören sowie die Fähigkeit, Informationen verbaler und nonverbaler Art paraphrasierend und verbalisierend zusammenzufassen, gelten als hochbedeutend für erfolgreiche Beratungen. Gleichzeitig sind die Fähigkeiten eine wesentliche Voraussetzung dafür, die Betrachtungsweise des Gegenübers wahrzunehmen und Kooperation zu stiften. Die Gemeinsamkeiten der benannten Subskalen treten entsprechend deutlich hervor.

Hinsichtlich der Validierungsvariable *Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen* konnte die Bedeutsamkeit von Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Mitstudierenden für die Subskala *Kooperation und Perspektivübernahme* aufgezeigt werden. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, die Sichtweise von Mitstudierenden nachvollziehen zu können sowie gemeinschaftlich zu agieren und den Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Mitstudierenden. Die Bedeutsamkeit von *Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen* mit Mitstudierenden, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern erwies sich für die Subskala *Personale Ressourcen* hingegen als schwach. Angenommen werden könnte, dass spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen in schulischen Beratungssituationen weniger relevant dafür sind, dass Praxissemesterstudierende eigene Empfindungen im Beratungsprozess nachvollziehen. Gleichzeitig scheint es weniger relevant, dass Praxissemesterstudierende im Beratungsgespräch darüber nachdenken, wie sie sich hinsichtlich ihrer Gesprächsführungskompetenzen verbessern können. Gerade diese Fähigkeiten werden durch die Subskala *Personale Ressourcen* erfasst. Eigene Empfindungen nachzuvollziehen und darüber nachzudenken, Fähigkeiten im Beraten zu verbessern, erfordert ein hohes Maß an Bewusstheit und eine hohe Bereitschaft zur Selbstreflexion. Denkbar wäre, dass Praxissemesterstudierende bisher nur vereinzelt Gelegenheiten hatten, die entsprechend notwendige Sicherheit im Beraten zu entwickeln, um eigene Empfindungen zu reflektieren und Ansätze zur Verbesserung des eigenen Handelns zu entwickeln.

Ein starker Zusammenhang konnte auch zwischen der Validierungsvariable *Beratungsmotivation* und der Subskala *Kooperation- und Perspektivübernahme* aufgezeigt werden. Beratungen als essentiellen Bestandteil der beruflichen Arbeit anzusehen und zu erkennen, dass Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsentwicklung profitieren, wenn man sich mit ihnen und ihren Eltern berät, scheint wesentlich damit assoziiert zu sein, sich selbst als kooperativ wahrzunehmen. Zwischen der Validierungsvariable *Pädagogische Vorerfahrungen* und den Subskalen der Beratungskompetenz ergaben sich nur schwache Zusammenhänge. Möglicherweise stehen pädagogische Vorerfahrungen wie das Erteilen von Nachhilfeunterricht nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit Fähigkeiten, die schulische Beratungen betreffen.

6.1.5 Individuelle Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender und ihre Bedeutsamkeit für Aspekte professioneller Kompetenz

In zahlreichen Erhebungen konnte die Bedeutsamkeit von Herkunftsmerkmalen, Persönlichkeitsmerkmalen und Leistungsmerkmalen, die Lehramtsstudierende erwerben, bevor

sie in das Lehramtsstudium eintreten, empirisch bestätigt werden (Cramer, 2016). Ebenfalls ließ sich die Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen bestätigen (Rothland, 2014). Individuelle Eingangsvoraussetzungen sind hochbedeutend für das Wahrnehmen von Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium (Kunter, et al. 2011). Sie stehen im Zusammenhang damit, inwieweit Lehramtsstudierende Aspekte professioneller Kompetenz, beispielsweise Professionswissen, Selbstwirksamkeitserwartungen oder die Fähigkeit zur Selbstregulation, erwerben (Cramer, 2016). Die Bedeutsamkeit der Persönlichkeit Lehramtsstudierender als Merkmal individueller Eingangsvoraussetzungen konnte für spezifische Aspekte professioneller Kompetenz aufgezeigt werden (Mayr, 2016). Auch gibt es erste Befunde zur Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen wie Extraversion und geringem Neurotizismus für Selbstwirksamkeitserwartungen (Schulte, 2008). Gegenwärtig besteht jedoch ein Mangel an Erhebungen, die sich dem Zusammenhang zwischen einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen und Selbstwirksamkeitserwartungen in spezifischen Professionsbereichen, z.B. dem Beraten widmen. In vergleichbarer Art und Weise trifft dies auch für pädagogische Vorerfahrungen zu. Gegenwärtig existieren keine Erhebungen, die sich der Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen für Kompetenzaspekte wie Selbstwirksamkeitserwartungen in schulischen Beratungen widmen.

6.1.6 Zentrale Befunde der Studie 3

Vor dem Hintergrund der gekennzeichneten Befundlage zur Bedeutsamkeit von Persönlichkeitsmerkmalen und pädagogischen Vorerfahrungen und den aufgezeigten Forschungsdesideraten wurde in Studie 3 geprüft, inwieweit die benannten Merkmale bedeutend sind für Selbstwirksamkeitserwartungen in der Beratung mit Schülerinnen und Schülern. Es konnte gezeigt werden, dass hoch ausgeprägte Offenheit für neue Erfahrungen in einem positiven Zusammenhang steht mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen und diese signifikant vorhersagt. Praxissemesterstudierende, die sich als vielseitig interessiert wahrnehmen und innovativen Entwicklungen positiv begegnen, schätzen sich als selbstwirksam in Beratungsgesprächen mit Schülerinnen und Schülern ein. Angenommen werden könnte, dass hoch ausgeprägte Offenheit begünstigt, dass Praxissemesterstudierende Lerngelegenheiten zugewandt begegnen, diese für den Erwerb professioneller Kompetenz nutzen und bedeutende Erfolgserfahrungen sammeln. Denkbar wäre, dass vor allem offene Praxissemesterstudierende davon profitieren, sich flexibel auf veränderte Anforderungssituationen einstellen zu können und ideenreich auf Erfordernisse zu reagieren. Dies begünstigt scheinbar, dass sie sich als selbstwirksam wahrnehmen, in

Beratungssituationen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Positives zu bewirken. Ebenfalls konnte in Studie 3 die Bedeutsamkeit von geringem Neurotizismus für Selbstwirksamkeitserwartungen Beratungen mit Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden. Praxissemesterstudierende, die sich als selbstsicher wahrnehmen und wenig Besorgtheit und Ängstlichkeit zeigen, profitieren scheinbar hinsichtlich ihrer Wahrnehmung, erfolgreich in Beratungssituationen agieren zu können. Angenommen werden könnte, dass Praxissemesterstudierende, die sich als wenig angespannt, zögerlich und verunsichert einschätzen, Lerngelegenheiten eher nutzen und hinsichtlich ihrer professionellen Kompetenz profitieren. Negative Beanspruchungsfolgen wie Stress hingegen, die in Folge von Anspannung und Verunsicherung entstehen können, stehen positiven Lernerfahrungen bei neurotischen Praxissemesterstudierenden vermutlich entgegen. Geringer Neurotizismus begünstigt dementsprechend, dass sich Praxissemesterstudierende zutrauen, adäquat auf Anliegen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern einzugehen und sie umfassend und lösungsorientiert zu beraten.

Die Bedeutsamkeit pädagogischer Vorerfahrungen für Selbstwirksamkeitserwartungen im Beraten konnte in Studie 3 ebenfalls bestätigt werden. Praxissemesterstudierende, die über pädagogische Vorerfahrungen im Erteilen von Nachhilfeunterricht verfügen, nehmen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten zu beraten als selbstwirksam wahr. Angenommen werden könnte, dass pädagogische Vorerfahrungen Lerngelegenheiten ermöglicht haben, die den Aufbau von Erfolgserfahrungen begünstigen. Erfolgserfahrungen als stärkste Quelle von Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1997) unterstützen scheinbar, dass Praxissemesterstudierende sich auch als fähig in schulischen Beratungen wahrnehmen. Angenommen werden könnte darüber hinaus, dass das Erteilen von Nachhilfeunterricht Gelegenheiten eröffnete, von anderen Unterrichtenden zu lernen und sich im Kollegium auszutauschen. Denkbar wäre dahingehend, dass der Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen durch stellvertretende Erfahrungen begünstigt wurde, die wiederum als bedeutende Quelle gelten. Außerdem könnten Praxissemesterstudierende von positiven Bestärkungen und hilfreichem Feedback in vergangenen Erfahrungskontexten profitiert haben. Dies könnte bedeutsam für das Wahrnehmen von Lerngelegenheiten gewesen sein (Kunter et al., 2011). In Studie 3 konnte gezeigt werden, dass pädagogische Vorerfahrungen als stärkster Prädiktor für Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen mit Schülerinnen und Schülern gelten.

6.1.7 Förderung von Aspekten professioneller Kompetenz im Bereich Beraten in Lehrveranstaltungen mit Theorie-Praxis-Bezug

Schulische Praxisphasen und Lehrveranstaltungen, in denen eine Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht wird, stellen aus Sicht von Lehramtsstudierenden bedeutende Lerngelegenheiten dar (Lawson, et al. 2015; Arnold, et al. 2014). Lehramtsstudierende wünschen sich explizit, Einblick in die schulische Berufspraxis zu erhalten und theoretisch erworbenes Wissen hinsichtlich der Anwendbarkeit im Schulkontext zu überprüfen (Hascher, 2014; König & Rothland, 2018). Lehrveranstaltungskonzepte, die dies ermöglichen, können wertvolle Lerngelegenheiten bieten, in denen in der Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungssituationen Verknüpfungen mit zuvor erworbenem Professionswissen erreicht werden (Keller-Scheider, 2016b). Besonders Lehrveranstaltungskonzepte, die eine unmittelbare Einbettung theoretisch erworbenen Wissens in berufspraktische Anforderungssituationen ermöglichen, können zu einer Optimierung des Theorie-Praxis-Bezugs beitragen (Allen & Wright, 2014). Lehramtsstudierende empfinden Lehrveranstaltungskonzepte vor allem dann als wertvoll, wenn ihnen Gelegenheit zur Reflexion der Erfahrungen mit den Mitstudierenden gegeben wird (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner, Klaß & Dehne, 2018). Lehrveranstaltungskonzepte, die sich professionsspezifischen Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen widmen, sind gegenwärtig bundesweit nicht flächendeckend integriert (Sauer, 2019). Jedoch macht es der steigende Bedarf an schulischen Beratungen notwendig, Lehramtsstudierenden umfassend Lerngelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie Professionswissen zum Bereich Beraten mit schulspezifischen Beratungsanliegen verknüpfen können.

6.1.8 Zentrale Befunde der Studie 4

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Befundlage konnte im Rahmen des Lehramtsstudiengangs Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER) ein Seminarbaustein entwickelt und erprobt werden, der es Lehramtsstudierenden ermöglicht, Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen zu erwerben. Dabei wurde von den Lehramtsstudierenden als förderlich eingeschätzt, Professionswissen zu Aspekten von Kommunikation zu erwerben, z.B. zu Formen und Modellen oder zu kulturspezifischen Aspekten von Kommunikation. Die Lehramtsstudierenden schätzten es, Hintergrundinformationen zu Konstrukten – beispielsweise zu Empathie und Perspektivenübernahme – zu erhalten und zentrale Fragen in der Lehrveranstaltung anbringen und diskutieren zu können. Zudem empfanden sie es als hilfreich, Anwendungsaufgaben z.B. zu den Formen aktiven Zuhörens zu bearbeiten und ein Feedback

hinsichtlich der Aufgabenlösungen zu bekommen. Zentral war aus Sicht der Lehramtsstudierenden, dass ihnen die Möglichkeit geboten wurde, effektive Gesprächsführungsstrategien auf schulspezifische Beratungssituationen anzuwenden. Die für die Lehrveranstaltung konstruierten Fallsituationen ermöglichten es den Lehramtsstudierenden, zuvor erworbenes Professionswissen hinsichtlich seiner Anwendbarkeit auf konkrete schulspezifische Beratungsanlässe zu erproben. Geschätzt wurde zum einen, dass Lerngelegenheiten eröffnet wurden, sich in die einzelnen Beteiligten schulischer Beratungen hineinzuversetzen. Zum anderen wurde geschätzt, ein Feedback bezüglich angewandter Gesprächsführungsstrategien zu erhalten. Sowohl der Austausch und die Reflexion innerhalb der Kleingruppen als auch im Plenum wurden von den Lehramtsstudierenden als förderlich erachtet. Die Lehramtsstudierenden meldeten sowohl mündlich zurück, dass sie sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen entwickeln konnten, als auch reflektierten sie dies im Rahmen der Lehrevaluation und im Rahmen von Modularbeiten. Die Lehrveranstaltung, und dabei vor allem der Seminarbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz, wurde besonders aufgrund seiner starken Orientierung auf die Verknüpfung von theoretischen Aspekten und schulpraktischen Elementen als hilfreich erachtet.

6.2 Grenzen der Arbeit

Limitationen ergeben sich in allen Studien hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Die Repräsentativität ist eingeschränkt, da nur Lehramtsstudierende der Universität Potsdam befragt werden konnten. Zudem sind die Ergebnisse der einzelnen Studien nicht zu übertragen auf sämtliche schulische Praxisphasen. In Studie 1 bis 3 wurden Praxissemesterstudierende befragt, so dass die Ergebnisse spezifisch für diese Phase zu interpretieren sind. In Studie 4 wurde ein Seminarbaustein entwickelt, der bisher lediglich bei Lehramtsstudierenden im fortgeschrittenen Bachelorstudium erprobt und evaluiert werden konnte. Die Ergebnisse müssen vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass es sich bei dem Seminarbaustein um einen Bestandteil einer Lehrveranstaltung handelt, die nicht im Rahmen einer schulischen Praxisphase stattfand. Jedoch wurde in der Lehrveranstaltung – besonders im Seminarbaustein zur Förderung von Beratungskompetenz – der Schwerpunkt auf die Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung gelegt. Denkbar wäre, dass auch Lehramtsstudierende in schulischen Praxisphasen hinsichtlich ihrer selbst eingeschätzten Kompetenz profitieren könnten. Dazu liegen gegenwärtig jedoch keine belastbaren Befunde vor. Einschränkend ist zudem, dass der Seminarbaustein bisher lediglich in einem

Lehramtsstudienfach – dem Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde – erprobt werden konnte. Inwieweit die Selbsteinschätzungen der Lehramtsstudierenden eines klassisch geisteswissenschaftlichen Faches auf Lehramtsstudierende in z.B. sprachwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern zu übertragen sind, kann gegenwärtig nicht eindeutig eingeschätzt werden.

Limitationen ergeben sich auch hinsichtlich der Messzeitpunkte. In Studie 1 wurden Daten zu negativen Beanspruchungsfolgen zwar zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters erhoben. Dennoch ist zu empfehlen, in zukünftigen Erhebungen Daten zu mehreren Zeitpunkten in kürzeren Abständen zu erheben. Denkbar wäre, dass sich Praxissemesterstudierende zu Zeitpunkten, in denen sie lediglich hospitieren, weniger emotional erschöpft fühlen. Im Zuge wachsender Anforderungen aufgrund der Konzeption und Durchführung eigener Unterrichtsstunden ist zu anderen Zeitpunkten im Praxissemester eine höhere emotionale Erschöpfung anzunehmen (Keller-Schneider, 2016b). Neben der Erhebung negativer Beanspruchungsfolgen in kürzeren Abständen ist auch die Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen und Mentoring über den Beginn und das Ende des Praxissemesters hinaus zu empfehlen. Dies könnte beispielsweise Aufschluss darüber geben, zu welchen Zeitpunkten die Praxissemesterstudierenden besonders von Mentoring profitieren und sich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen. Inwieweit Lehramtsstudierende in der Folge hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit profitieren, wäre zu prüfen. Bezüglich der Studien 2 und 3 muss einschränkend festgehalten werden, dass die Daten bisher lediglich im Querschnitt erhoben werden konnten. Zukünftige Erhebungen, die Selbsteinschätzungen zu Beratungskompetenz zu mehreren Zeitpunkten erfassen, wären überaus sinnvoll.

Außerdem ergeben sich Limitationen hinsichtlich der Art der erfassten Daten. In allen Studien handelt es sich um Selbstberichtsdaten. Kompetenzeinschätzungen Lehramtsstudierender sind äußerst verbreitet in der Forschung zur Erfassung professioneller Kompetenz. Sie sind jedoch in jedem Fall sinnvoll durch objektivierende Verfahren zu ergänzen, um zu belastbaren Befunden zu gelangen. So empfiehlt es sich, ein Konstrukt wie Beratungskompetenz multi-methodal zu erfassen. Denkbare wäre, Lehramtsstudierende in konstruierten Beratungssituationen zu videografieren und sie hinsichtlich angewandeter Gesprächsführungsstrategien durch externe Beobachtende einschätzen zu lassen (Gerich, 2016). Selbstberichtsdaten könnten sinnvollerweise durch Fremdeinschätzungen validiert werden. Dies trifft auch auf die soziale Unterstützung durch Mentoring zu. Bisher wurde im Rahmen der Studie 1 lediglich die Sichtweise der Praxissemesterstudierenden erfasst. Aspekte

der Unterstützung könnten auch aus Sicht der betreuenden Lehrkräfte erfasst werden, um Zusammenhänge zwischen den Perspektiven zu überprüfen.

Bezüglich der Studie 4 muss darauf hingewiesen werden, dass die Befunde als erste Tendenz zu interpretieren sind. Die Lehramtsstudierenden nutzten das Feedbackgespräch am Ende der Lehrveranstaltung und ihre schriftlichen Seminararbeiten, um über ihre Fähigkeiten im Bereich Beraten zu reflektieren. Die Angaben sind jedoch unbedingt durch quantitative Verfahren zu ergänzen, die umfassend Aufschluss bezüglich der professionellen Kompetenz geben könnten.

Hinsichtlich der verwendeten Skalen ist einschränkend festzuhalten, dass das Burnout-Syndrom in Studie 1 zu Beginn des Praxissemesters und zum Ende nicht mit dem gleichen Instrument erfasst wurde. Das *Maslach Burnout Inventory* (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) konnte nicht sinnvollerweise eingesetzt werden, da Lehramtsstudierende ohne Unterrichtserfahrungen Items, z.B. zum strapaziösen Kontakt mit Schülerinnen und Schülern, nicht beantworten können. Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Versionen des *Maslach Burnout Inventory* zu interpretieren. Zur Erfassung von sozialer Unterstützung durch Mentoring wäre sinnvoll, Unterstützung zukünftig noch differenzierter zu erfassen. Beispielsweise könnten Items verwendet werden, die spezifisch emotionale, instrumentelle und informationelle Unterstützung erfassen (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann & Baumert, 2011). Dies könnte Aufschluss darüber geben, welche der Formen von Unterstützung als besonders förderlich wahrgenommen werden. Denkbar wäre auch, zusätzlich die soziale Unterstützung durch Mitstudierende zu erfassen und Zusammenhänge zwischen der Unterstützung der einzelnen Akteurinnen und Akteure zu überprüfen.

6.3 Anschlussfragen und pädagogische Implikationen der Arbeit

Aus der vorliegenden Arbeit können Anschlussfragen und pädagogische Implikationen abgeleitet werden, die relevant für den Erwerb professioneller Kompetenz bei angehenden Lehrkräften sein könnten. Übergeordnet ergeben sich Anschlussfragen dazu, in welcher Art und Weise Lerngelegenheiten in schulischen Praxisphasen gestaltet werden sollten und welche Bedingungen grundsätzlich sind, um Aspekte von professioneller Kompetenz – beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen und Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen – fördern zu können. Anschlussfragen ergeben sich außerdem hinsichtlich der Erfassung von professioneller Kompetenz, wobei an dieser Stelle besonders betrachtet wird, wie Aspekte von Beratungskompetenz umfassend erfasst werden könnten. Zudem betreffen die Implikationen

Maßnahmen, die sich auf Mentorinnen und Mentoren beziehen, die sich als bedeutende Ressource für Lehramtsstudierenden im Praxissemester erwiesen haben.

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass schulische Praxisphasen als eine bedeutende Lerngelegenheit einzuschätzen sind, besonders aus Sicht der Studierenden selbst (z.B. Hobson et al., 2009; Hedtke, 2003; Hascher, 2014). Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen Kompetenzeinschätzungen Lehramtsstudierender in schulischen Praxisphasen. Als ein zentrales Ziel des Praxissemesters gilt, Lehramtsstudierenden Lerngelegenheiten zu ermöglichen, in denen sie ihre Wahrnehmung bezüglich professionsspezifischen Handelns theoriegeleitet analysieren können. Darauf aufbauend soll begründet pädagogisches Handeln geplant, erprobt und reflektiert werden (König & Rothland, 2018). Pädagogische Interaktionssituationen wissensgeleitet zu analysieren und professionsspezifisches Handeln zu evaluieren, gilt dabei als hochrelevant im Hinblick auf das Praxissemester. In der bisherigen empirischen Forschung zum Praxissemester hat sich gezeigt, dass zentrale Ziele wie diese bisher nur bedingt erreicht werden (z.B. Hascher, 2014; Rothland & Boecker, 2015). Es zeigte sich, dass vorwiegend Prozesse der Anpassung an die schulische Berufspraxis stattfinden. Von einer Rückkopplung der Schul- und Unterrichtspraxis an den wissenschaftlichen Diskurs ist bisher nur bedingt auszugehen (König et al., 2018). Auch in anderen Erhebungen zu schulischen Praxisphasen zeigte sich, dass es Lehramtsstudierenden schwerfallen kann, theoretisch erworbenes Wissen mit schulpraktischem Handeln zu verknüpfen. Zeichner (2010) konnte beispielsweise zeigen, dass Lehramtsstudierende das Lehramtsstudium und schulpraktische Erfahrungen teilweise als gänzlich abgetrennt voneinander wahrnehmen. Konkret für das Praxissemester wird daher diskutiert, inwieweit die wahrgenommene Trennung zwischen der universitären und der schulpraktischen Welt mit der geringen curricularen Abstimmung zwischen den Lernorten in Zusammenhang stehen könnte (König et al., 2018; Schubarth, 2017). Es stellt sich die Frage, inwieweit grundsätzliche Bedingungen erfüllt sind, die das Erreichen der postulierten Ziele tatsächlich ermöglichen. Insofern nicht sichergestellt werden kann, dass sich die beteiligten Institutionen hinsichtlich der Lerngelegenheiten aufeinander abstimmen, können entsprechende Ziele nur bedingt erreicht werden (König, Bremerich-Vos, Buchholtz, Lammerding, Strauß, Fladung & Schleifer, 2017). Kooperationen zwischen den Lernorten setzen Ressourcen voraus, beispielsweise zur Verfügung gestellte Zeit und dass sich die Kooperierenden entsprechend gut erreichen. Sind Voraussetzungen wie Kooperation zwischen den Institutionen gegeben, könnten Abstimmungen dazu erfolgen, in welcher Art und Weise schulpraktische Erfahrungen an wissenschaftliche Theorien und professionsspezifisches Wissen rückgebunden werden könnten. Gefolgert werden kann, dass

sich die mit dem Praxissemester verbundenen Zielstellungen in den Lerngelegenheiten widerspiegeln sollten. Dies ist als Voraussetzung dafür anzusehen, dass eine grundsätzliche Bedingung für den Erwerb professioneller Kompetenz gegeben ist. Implikationen, die hinsichtlich der Kooperation der Institutionen diskutiert werden könnten, sollen an dieser Stelle exemplarisch für die Fähigkeit zu beraten aufgezeigt werden.

Erstens wäre es wichtig, Praxissemesterstudierenden in vorbereitenden Lehrveranstaltungen Fachwissen zum Bereich schulischer Beratungen zu vermitteln. Sinnvoll wäre zum Beispiel, Informationen zur Relevanz schulischer Beratungsarbeit zu präsentieren. Praxissemesterstudierende könnten hinsichtlich ihrer Motivation zur Beratungsarbeit profitieren, indem ihnen zum Beispiel empirische Erhebungen zu Zusammenhängen kooperativer Elternarbeit und der positiven Lern- und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern präsentiert werden (z.B. Hertel, Bruder, Jude & Steinert, 2013; Brown, Harris, Jacobson & Trotti, 2014). Zum anderen könnten Praxissemesterstudierende Fachwissen zum Bereich Beraten erwerben, indem ihnen zentrale Kommunikationsmodelle, Aspekte von Kommunikationskompetenz und effektive Strategien zur Gesprächsführung vermittelt werden (z.B. Hertzsch & Dörflinger, 2018; Gartmeier, 2018). Sinnvoll wäre außerdem, das erlernte Fachwissen im Rahmen der vorbereitenden Lehrveranstaltung praktisch anwenden zu lassen, zum Beispiel indem Aufgaben zu Perspektivwechsel gestellt werden. Auch könnte es sinnvoll sein, Lerninhalte auf schulrelevante Fallsituationen anzuwenden oder sie in konstruierten Fallsituationen innerhalb der Seminargruppe zu erproben (z.B. Gerich, 2016; Sauer, 2017).

Zweitens wäre es wichtig, mit den betreuenden Lehrkräften an den Praxissemesterschulen abzustimmen, ob Lehramtsstudierenden die Teilnahme an einem Beratungsgespräch ermöglicht werden könnte. Dies könnte bedeutend dafür sein, dass Lehramtsstudierende von erfahrenen Lehrkräften hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen profitieren, indem sie erfolgreiche Modelle in der Beratungsarbeit sehen können (Bandura, 1997). Drittens wäre es sinnvoll, Lehramtsstudierenden eigene Erfolgserfahrungen im Bereich schulischer Beratungen zu ermöglichen, indem sie ein Beratungsgespräch, z.B. mit einem Jugendlichen, vorbereiten und es anschließend durchführen. Selbstwirksamkeitserwartungen könnten insbesondere durch das Erkennen eigener Erfolge gefördert werden. Förderlich könnte zudem sein, dass betreuende Lehrkräfte im Beratungsgespräch unterstützend zur Seite stehen und Lehramtsstudierende in ihren Fähigkeiten zu beraten bestärkt werden (Bandura, 1997). Zudem wäre denkbar, eigene Empfindungen wie Anspannung oder Verunsicherung nach dem Beratungsgespräch zu

reflektieren, um im förderlichen Umgang mit diesen Empfindungen Selbstwirksamkeitserwartungen zu stärken.

Viertens wäre es wichtig, die Beratungserfahrungen in Begleitveranstaltungen der Universität analytisch zu reflektieren und an den wissenschaftlichen Diskurs anzubinden. Dozierende könnten Praxissemesterstudierende darin unterstützen, das individuelle Agieren in der pädagogischen Handlungssituation nachzuvollziehen und die Beratungserfahrung in einen Gesamtkontext einzuordnen. Möglicherweise könnten Praxissemesterstudierende in dem Sinne davon profitieren, schulpraktische Erfahrungen nicht unreflektiert ad acta zu legen oder Handlungsrouninen erfahrener Lehrkräfte ohne Hinterfragen zu übernehmen, sondern eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber der schulischen Berufspraxis einzunehmen (vgl. Hobson et al., 2009; Hascher, 2012). Lehramtsstudierende könnten durch begleitete Lehrveranstaltungskonzepte, in denen die Kooperation zwischen Universität und Schule fokussiert wird, verstärkt theoretisches Wissen und schulpraktische Erfahrungen verknüpfen (vgl. Allen & Wright, 2014).

Implikationen ergeben sich auch in Bezug auf die Erfassung von Beratungskompetenz. Diskutiert werden sollte, inwieweit Selbstberichtsdaten der Lehramtsstudierenden sinnvoll durch weitere Erhebungsverfahren ergänzt werden können (Bruder et al., 2014). Zum Beispiel könnten Wissenstests als wertvolles Instrumentarium sowohl in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden, die sich dem Kompetenzbereich Beraten theoretisch widmen, als auch im Rahmen begleitender Lehrveranstaltungen in schulischen Praxisphasen. Sinnvoll ergänzt werden könnten Wissenstests durch Fallbeispiele, in denen Lehramtsstudierende Fragen zu einem schulrelevanten Beratungsanlass beantworten. Außerdem könnten Fremdberichtsdaten erfasst werden, indem zum Beispiel erfahrene Beobachtende, Lehramtsstudierende bezüglich ihrer Fähigkeiten im Beraten in konstruierten Beratungssituationen einschätzen. Denkbar wäre auch, teilnehmende Beobachtungen durch den Einsatz von Video-Assessment-Verfahren zu ergänzen (Gerich & Schmitz, 2016).

Anschlussfragen ergeben sich auch bezüglich der Erfassung von Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungssituationen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte ein Instrumentarium für Lehramtsstudierende entwickelt werden, dass es ermöglicht Selbstwirksamkeitserwartungen im Bereich Beraten vorwiegend allgemein zu erfassen (z.B. *„Ich bin mir sicher, dass ich durch meine Beratung Problemsituationen zum Positiven verändern kann.“*). Zu überlegen wäre, das Instrumentarium zu erweitern und Selbstwirksamkeitserwartungen für spezifische Beratungsanliegen zu erfassen. Es könnte zum Beispiel erfasst werden, wie sich Lehramtsstudierende in der Beratung zu spezifischen

Förderbedarfen oder im Falle von psychischen Auffälligkeiten oder Erkrankungen wahrnehmen. Dabei wäre denkbar, Items sowohl für den Bereich der Beratung mit Schülerinnen und Schülern als auch für den Bereich der Elternberatung zu spezifizieren und das Instrumentarium entsprechend zu ergänzen. Die differenziertere Erfassung selbsteingeschätzter Kompetenzaspekte könnte wertvolle Ansatzpunkte dafür liefern, spezifische Aspekte von Beratungskompetenz gezielter zu fördern. Dies könnte wiederum ermöglichen, dass Lehramtsstudierende frühzeitig im Professionalisierungsprozess auf die vielfältigen Beratungsaufgaben im schulischen Berufsalltag vorbereitet werden und sich hinsichtlich des Beratens sicherer fühlen (Sauer, 2017).

Implikationen sind auch bezüglich der erfolgreichen Bewältigung von professionsspezifischen Anforderungssituationen in ersten schulischen Praxisphasen abzuleiten. Lohnenswert könnte sein, Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutende personengebundene Ressource gezielt durch Interventionen, zum Beispiel im Rahmen von praxisbegleitenden Lehrveranstaltungen, zu fördern. Es könnte ein Forschungsdesign entwickelt werden, in dem Lehramtsstudierende zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten im Semester gezielt dazu befragt werden, vor welchen spezifischen Herausforderungen sie gegenwärtig stehen. Denkbar wäre ein integrierender Ansatz quantitativer und qualitativer Methodik zur Ergründung der spezifischen Anforderungssituationen. Lehramtsstudierende könnten gebeten werden, die gegenwärtigen Herausforderungen in eine Rangreihe zu bringen, und zwar insofern, wie sie negative Beanspruchungsfolgen nach sich ziehen. Im Anschluss daran könnte man die Lehramtsstudierenden gezielt schriftlich beschreiben lassen, was sie mit den beanspruchenden Herausforderungen verbinden. Außerdem könnte man sie begründen lassen, warum sie die Herausforderung als stressreich und in der Folge als negativ beanspruchend empfinden. Möglicherweise könnten die Ausführungen der Lehramtsstudierenden Anhaltspunkte dafür liefern, inwieweit dysfunktionale Kognitionen bestehen und inwieweit Erfolge und Misserfolge bei der Bewältigung der Herausforderungen ungünstig attribuiert werden. Sinnvoll wäre, die Lehramtsstudierenden darin zu unterstützen, wenig förderliche Kognitionen zu erkennen und hilfreiche Schritte zur Überwindung eben dieser zu erarbeiten. Als förderlich könnte sich dabei der Ansatz nach De Shazer und Dolan (2011) erweisen, der orientiert ist auf das Ergründen individueller Ressourcen zur Erarbeitung konstruktiver Lösungswege. Lehramtsstudierende könnten gezielt an ihren individuellen Schwierigkeiten arbeiten, in dem sie Teilziele zur schrittweisen Überwindung eben dieser formulieren. Ergründet werden könnte, was sich in einer vergangenen Situation vergleichbarer Art als hilfreich herausgestellt hat. Dabei könnten sich die Lehramtsstudierenden sowohl auf

ihre persönlichen Stärken fokussieren als auch auf Stärken, die sich in ihrem Umfeld befinden. Ansätze, die sowohl auf persönliche Schwierigkeiten orientiert sind als auch auf individuelle Stärken, könnten sich als förderlich erweisen. Çelebi, Krahe und Spörer (2014) konnten dies im Rahmen eines Interventionsprogramms zur Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen bestätigen.

Im Anschluss an die Ergründung könnten die Lehramtsstudierenden gezielt von ihren Dozentinnen und Dozenten darin unterstützt werden, Lerngelegenheiten zu identifizieren, in denen sie sich der Überwindung der Schwierigkeiten widmen. Die zuvor identifizierten Ressourcen könnten sich im Zuge dessen als hilfreich herausstellen. Durch das gezielte Angehen der beanspruchenden Herausforderungen könnten Lehramtsstudierende Erfolgserfahrungen wahrnehmen, indem sie sehen, dass sie ihre Ressourcen sinnvoll einsetzen können. Dies könnte zur Überwindung ungünstiger Attributionen beitragen, so dass Erfolge den eigenen Anstrengungen zugeschrieben werden könnten. Lehramtsstudierende könnten sehen, dass sie fähig sind, Herausforderungen auch unter schwierigen Bedingungen zu meistern (Bandura, 1997).

Erfolgserfahrungen können begünstigen, dass sich Selbstwirksamkeitserwartungen entwickeln und dass zukünftigen Herausforderungen sicherer begegnet werden kann (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Im Zuge dessen, könnte man die Lehramtsstudierenden bitten, sich an eigene Empfindungen bei der Herausforderung zu erinnern. Die gezielte Reflexion der Empfindungen und der bewusste Umgang damit, können Selbstwirksamkeitserwartungen ebenfalls fördern. Auch wäre denkbar, dass Lehramtsstudierende gezielt beobachten, wie erfahrene Lehrkräfte in den Schulen in herausfordernden Situationen agieren. Das Wahrnehmen erfolgreicher Verhaltensmodelle, die als vertrauenswürdig eingeschätzt werden, kann ebenso die Entstehung von Selbstwirksamkeitserwartungen unterstützen (Bandura, 1997). Als begünstigend könnte sich zudem erweisen, eng mit den erfahrenen Lehrkräften zusammenzuarbeiten und den Umgang der Lehramtsstudierenden mit ihren Schwierigkeiten und Stärken gezielt durch Mentoring unterstützen zu lassen. Erfahrene Lehrkräfte könnten durch positive Bestärkungen und durch konstruktives Feedback dazu beitragen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden gefördert werden. Dies setzt jedoch voraus, dass sie von den Schwierigkeiten und Stärken ihrer Mentees wissen. Eine enge Kooperation zwischen den Institutionen Schule und Universität könnte sich auch in diesem Zusammenhang als förderlich erweisen. Mentorinnen und Mentoren könnten entscheidend dazu beitragen, dass

Lerngelegenheiten ermöglicht werden. Gerade dies gilt als wesentliche Voraussetzung dafür, professionelle Kompetenz zu erwerben.

Die Bedeutsamkeit sozialer Unterstützung durch Mentoring hat sich vielfach als bedeutende umgebungsbezogene Ressource im Umgang mit herausfordernden Anforderungssituationen erwiesen (Hobson et al., 2009; Rothland & Straub, 2018). Wichtig wäre, Mentorinnen und Mentoren bewusst zu machen, dass sie eine wichtige Ressource im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte sind. Gleichzeitig wäre es wichtig, Mentorinnen und Mentoren hinsichtlich dieser verantwortungsvollen Aufgabe zu unterstützen. Dies setzt abermals voraus, dass sich eine kooperative Zusammenarbeit entwickelt und dass diese offensiv gefördert wird. Im Austausch mit den Mentorinnen und Mentoren könnte gezielt in Erfahrung gebracht werden, inwieweit Unterstützungsbedarfe bestehen und was aus Sicht der Schulen als hilfreich angesehen wird. Es könnte ergründet werden, inwieweit sich die Mentorinnen und Mentoren fachlichen Input seitens der Universität wünschen. Auch könnten Angebote interdisziplinärer kollegialer Fallberatungen konzipiert werden, die es Mentorinnen und Mentoren ermöglichen, sich mit anderen zu beraten. Zudem könnte besprochen werden, inwieweit man sich vernetzen könnte und hilfreiche Informationen oder Materialien ausgetauscht werden könnten. Wichtig wäre dabei, sehr genau die Bedarfe der Lehrkräfte zu ergründen, sie in ihrer Arbeit zu stärken und sie als bedeutende Ressource im Aufbau professioneller Kompetenz von Lehramtsstudierenden anzuerkennen.

6.4 Stärken der Arbeit und Fazit

Die vorliegende Arbeit widmet sich zweier Aspekte, die hochrelevant für die professionelle Kompetenz von Lehramtsstudierenden sind sowie für den Lehrberuf allgemein. Zum einen werden Selbstwirksamkeitserwartungen und Mentoring als Ressourcen im Umgang mit Beanspruchungsfolgen in schulischen Praxisphasen betrachtet. Zum anderen werden Fähigkeiten im Bereich schulischer Beratungen fokussiert. Mit Belastungen und Beanspruchungsfolgen angehender Lehrkräfte hat man sich sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene vielfach beschäftigt. Mit der vorliegenden Arbeit konnte an die bestehenden Befunde angeknüpft werden, indem die Bedeutsamkeit personengebundener und umgebungsbezogener Ressourcen sowie ihr Zusammenwirken speziell für das Praxissemester betrachtet wurden. In Studie 1 konnte gezeigt werden, dass sowohl Selbstwirksamkeitserwartungen als auch soziale Unterstützung durch Mentoring hilfreiche Ressourcen im Umgang mit emotionaler Erschöpfung und verminderter Leistungsfähigkeit sein

können. Insbesondere für die Leistungsfähigkeit im Praxissemester konnte die Bedeutsamkeit von Mentoring herausgestellt werden.

Die Studien 2, 3 und 4 zu Beratungen im schulischen Bereich widmen sich einem weiteren hochrelevanten Aspekt professioneller Kompetenz, der in der bisherigen Forschung weitgehend vernachlässigt wurde. Erste Befunde, zum Beispiel des DFG-Forschungsprogramms „Beratungskompetenz“ (Bruder, et al. 2014), konnten durch die vorliegende Arbeit sinnvoll ergänzt werden. Die Studien 2, 3 und 4 können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Relevanz schulischer Beratungsarbeit zu erkennen und Kompetenzen von Lehramtsstudierenden zu erfassen. Zudem können die Studien Aufschluss darüber geben, mit welchen Aspekten professionelle Kompetenz im Bereich Beraten zusammenhängen und in welcher Art und Weise sie gefördert werden können. Die gezielte Förderung von Beratungskompetenz im Lehramtsstudium könnte wesentlich dazu beitragen, dass sich Lehramtsstudierende sicherer fühlen, kooperativ mit den unterschiedlichen Beteiligten im Kontext Schule zu agieren.

6.5 Literatur

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 136-151.
- Aloe, A. M., Amo, L. C. & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self- efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.
- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bennewitz, H. (2016). Beratung als Aufgabe von Lehrpersonen. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 205-226). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153-224.
- Brown, A. L., Harris, M., Jacobson, A. & Trotti, J. (2014). Parent teacher education connection. Preparing preservice teachers for family engagement. *The Teacher Educator*, 49, 133-151.
- Bruder, S., Hertel, S., Gerich, M. & Schmitz, B. (2014). Lehrer als Berater. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 905-919). Münster: Waxmann.
- Çelebi, C., Krahe, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 115-126.
- Cramer, C. (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikation für die Lehrerbildung. In A. Boeger (Hrsg.), *Eignung für den Lehrerberuf* (S. 31-56). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- De Shazer, S. & Dolan, Y. (2011). *Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Drahmann, M., Zorn, S. K., Rothland, M. & König, J. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester: Das Studienprojekt als Lernprodukt. 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. 115-134). Wiesbaden: Springer VS.

- Gartmeier, M. (2018). *Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern. Herausforderungen und Strategien der Förderung kommunikativer Kompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gerich, M. (2016). *Teachers' counseling competence in parent-teacher talks. Modeling, intervention, behavior-based assessment*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gerich, M. & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learning*, 5 (2), 285-301.
- 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 (1), 45-67.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109-129.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Hedtke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Beispiel Schulpraktischer Studien. Letzter Zugriff am 03.01.2020 unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf.
- Hertel, S., Bruder, S., Jude, N. & Steinert, B. (2013). Elternberatung an Schulen im Sekundarbereich. Schulische Rahmenbedingungen, Beratungsangebote der Lehrkräfte und Nutzung von Beratung durch die Eltern. *Zeitschrift für Pädagogik* (59. Beiheft), 40-63.
- Hertzsch, H. & Dörflinger, E. (2018). Beratung im und für das Schulsystem. In Ines C. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (S. 297-322). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jantowski, A. & Ebert, S. (2014). Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen während der Praxisphase. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 76-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2016a). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63, 305-314.

- Keller-Schneider, M. (2016b). Professionalisierung in Praxisphasen – Die Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsaufgaben in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In: J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.). *Schulpraktische Professionalisierung: Entwicklungsprozesse angehender Lehrpersonen*, S. 155-172. Münster: Waxmann.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Lammerding, S., Strauß, S., Fladung, I. & Schleiffer, C. (2017). Modelling and validating the learning opportunities of preservice language teachers: On the key components of the curriculum for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 394-412.
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018a). 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. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to practice, learning to reflect?* (S. 1-62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- 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.
- 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.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (3), 303-323.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87-102). Münster u.a.: Waxmann/UTB.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35-59.
- Römer, J., Rothland, M., & Straub, S. (2018b). 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.
- Rothland, M. (2013). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 231-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2014). Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 319-348). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, (S. 631-641). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112-134.
- 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.
- Sauer, D. (2017). Parent-teacher counseling: On 'blind spots' and didactic perspectives. A qualitative-reconstructive study on teachers' counseling responsibilities. *Journal for Educational Research Online*, Volume 9, No. 3, 47-81.
- Sauer, D. (2019). Professionelle Beratung. In M. Haring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*, (S. 642-651). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W. (2017). Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen* (S. 127-136). Potsdam: Universitätsverlag.

- Schulte, M. (2008). *Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare*. Dissertation, Universität Siegen.
- Schwarzer, C. & Buchwald P. (2006). Beratung in Familie, Schule und Beruf. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 575-612). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- 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.
- Terhart, E. (2018). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In G. Bellenberg, H. Feldmann, C. Mattiesson & M. Vanderbeeke (Hrsg.), *Plan – Do – Check – Act: Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 19-25). Bochum: Projektverlag.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

Erklärung

Hiermit versichere ich, die Dissertationsarbeit „Kompetenzeinschätzungen Lehramtsstudierender in schulischen Praxisphasen – Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserwartungen für schulische Beratungssituationen und Beanspruchungsfolgen“ selbständig angefertigt zu haben. Die Arbeit wird zur Promotion im Promotionsfach Erziehungswissenschaft eingereicht und ist selbstständig und ohne unzulässige Hilfe Dritter verfasst worden. Bei der Abfassung wurden nur die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel benutzt sowie alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen als solche gekennzeichnet. Die Dissertation ist in der gegenwärtigen oder einer anderen Fassung in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden. Ich habe an keiner anderen Hochschule ein Promotionsverfahren eröffnet.

Potsdam, im Januar 2020