

Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester?

Anna Gronostaj, Andrea Westphal*, Julia Jennek und Miriam Vock*

ZUSAMMENFASSUNG Schulische Praxisphasen sind ein wichtiger Bestandteil der universitären Lehrkräftebildung in Deutschland. Empirisch fundierte Erkenntnisse zu diesen Praxisphasen liegen jedoch vergleichsweise wenig vor. Im vorliegenden Beitrag wird eine Studie zum subjektiven Kompetenzzuwachs und zu den Einflüssen der Lernbegleitung während des Potsdamer Praxissemesters vorgestellt. Befragt wurden $N = 192$ Studierende der Universität Potsdam, bevor und nachdem sie ihr Praxissemester absolviert hatten. Die Studierenden berichteten, sich nach dem Praxissemester in den von der KMK (2004) für die Standards der Lehrkräftebildung definierten Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren kompetenter zu fühlen. Zusammenhänge zwischen selbstberichtetem Kompetenzzuwachs und der schulischen und universitären Lernbegleitung konnten jedoch nur vereinzelt nachgewiesen werden. Wir diskutieren Implikationen für die Lehrkräftebildung.

ABSTRACT Gaining practical experience in school is an important part of university teacher education in Germany. Still, scientifically sound findings on this kind of experience are comparably rare. In this article, we present a study on subjective competence development and the influence of learning assistance (e.g., seminars, teachers' feedback) during the student teaching semester. A survey of $N = 192$ student teachers from Potsdam university, Germany, was conducted before and after the practical phase. Students reported that they felt more competent with respect to the German Standards for Teacher Education (KMK, 2004), namely, instruction, education, assessment, and innovation, after they completed the student teaching semester. However, we found statistically significant correlations between the self-reported increase in competence and learning assistance in school and at university only occasionally. We discuss implications for teacher training.

* Diese Autorinnen haben im gleichen Umfang an diesem Beitrag mitgewirkt.

1 EINLEITUNG

Die Lehrkräftebildung an allen deutschen Universitäten beinhaltet Praxisphasen, mit denen vielfältige Hoffnungen und Erwartungen verknüpft sind. So sollen Studierende ihre Berufswahl überprüfen, sich im Unterrichten erproben und ihre Handlungskompetenzen reflektieren. Eine besondere Form des Schulpraktikums ist das Praxissemester, welches an vielen deutschen Universitäten bereits eingeführt wurde oder derzeit eingeführt wird (Weyland & Wittmann, 2015). Wie Potsdamer Studierende ihre Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Praxissemesters wahrnehmen und welche Rolle die Lernbegleitung hierfür spielt, ist Thema dieses Beitrags.

1.1 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

Welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um Schüler_innen angemessen zu fördern, haben Baumert und Kunter (2006) in ihrem heuristischen Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz beschrieben. Demnach ist das Professionswissen, bestehend aus Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen ebenso zentral wie Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten. Professionelles Wissen gilt zudem als erlernbar – im Rahmen formaler, nonformaler und informeller Lerngelegenheiten (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Die Nutzung der verschiedenen Lerngelegenheiten wird sowohl von äußeren Faktoren, z. B. der Qualität der Lernangebote, als auch von individuellen Voraussetzungen der (angehenden) Lehrkräfte beeinflusst (Kunter et al., 2011).

In dieses Rahmenmodell lassen sich auch die Standards für die Lehrkräftebildung einordnen, die im Jahr 2004 von der Kultusministerkonferenz (KMK) definiert wurden. Die Standards beschreiben, über welches pädagogische und fachdidaktische Wissen – in den Bereichen Unterrichten (bspw. Planung und Durchführung von Unterricht), Erziehen (bspw. Vermittlung von Wertvorstellungen), Beurteilen (bspw. transparente Bewertungsmaßstäbe) und Innovieren (bspw. Schulentwicklungsprozesse) – Lehramtsanwärter_innen am Ende ihres Studiums verfügen sollen. Der Aufbau dieser Kompetenzbereiche ist ein wesentliches Ziel der Lehrkräftebildung an allen Universitäten in Deutschland. Eine besondere Rolle in der Ausbildung dieser Kompetenzen nehmen Praxisphasen ein.

1.2 Praxisphasen in der universitären Lehrkräftebildung

Die Wirksamkeit von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung wird derzeit kontrovers diskutiert. Einige Studien deuten darauf hin, dass Praxisphasen nicht per se wirksam sind, sondern auch unerwünschte Nebenwirkungen haben können – etwa eine unkritische Anpassung an Haltungen und Verhalten der betreuenden Lehrkräfte oder eine Überbetonung handlungspragmatischer Lernziele und die daraus resultierende Entwertung theoretischer Ausbildungsanteile (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Hascher, 2012; Rothland & Boecker, 2014). Auch empirische Studien, die Kompetenzselbsteinschätzungen von Studierenden erfassen, berichten heterogene Befunde. In einigen Studien zeigt sich, dass Studierende eine Zunahme ihrer professionellen Kompetenzen im Verlauf des Praxissemesters berichten (Bach, Besa & Arnold, 2014; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014), während andere Studien kaum Veränderungen nachweisen können (Hascher, 2005; Hascher & Wepf 2007). Offenbar müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein, damit Studierende ihre Kompetenzen in den Praxisphasen weiterentwickeln können. Als zentrale Bedingung für den Kompetenzaufbau werden die curriculare Einbindung schulischer Praxisphasen, die Qualität der universitären Vor- und Nachbereitung sowie die Lernbegleitung durch die Mentor_innen an den Schulen diskutiert (Arnold et al., 2014; Hascher, 2012; Kreis & Staub 2007; Schubarth et al. 2011; Weyland & Wittmann, 2015).

Empirische Befunde dazu, inwiefern schulische oder universitäre Lernbegleitung eine Rolle für die Kompetenzentwicklung spielen, sind allerdings heterogen. So berichten Bach et al. (2014), dass Studierende der Universität Hildesheim im Anschluss an eine Praxisphase einen umso stärkeren Zuwachs in ihren Kompetenzen wahrnahmen, je positiver sie die Beziehung zu ihrer Ausbildungslehrkraft an der Schule einschätzten. Die wahrgenommene Qualität der schulischen Betreuung war auch in einer früheren Untersuchung mit Potsdamer Praxissemesterstudierenden wesentlich für die selbstberichtete Kompetenzentwicklung in den KMK-Bereichen, während der wahrgenommene Praxisbezug der universitären Begleitseminare kaum relevant hierfür war (Schubarth et al., 2014). In einer Studie mit Jenaer Studierenden fanden Gröschner et al. (2013) hingegen keine Belege dafür, dass sich die wahrgenommene Qualität der schulischen Lernbegleitung auf die selbstwahrgenommene Kompetenzentwicklung in den vier KMK-Bereichen auswirkt. Stattdessen erwiesen sich sowohl die Beurteilung der fachdidaktischen als auch der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung als signifikante Prädiktoren für den Zuwachs der Selbsteinschätzungen (Gröschner et al., 2013). Insgesamt sind die Befunde zur Rolle der Lernbegleitung für den selbsteingeschätzten Kompetenzzuwachs heterogen. In der vorliegenden Studie

wollen wir daher verschiedene Aspekte der Lernbegleitung mit der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung in Verbindung bringen.

1.3 Fragestellungen

Eines der Ziele des Potsdamer Praxissemesters ist die Weiterentwicklung in den von der KMK definierten Standards Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Im Einklang mit Forderungen zur qualitativ hochwertigen Ausgestaltung von Praxisphasen in der Lehrkräftebildung werden Potsdamer Studierende während ihres Praxissemesters intensiv von der Schule und der Universität in ihren Lernprozessen unterstützt und angeleitet. In der vorliegenden Studie untersuchen wir, inwiefern die Studierenden nach dem Praxissemester einen Kompetenzzuwachs in den KMK-Bereichen berichten. Wir prüfen auch, welche Zusammenhänge zwischen der subjektiven Kompetenzentwicklung der Studierenden und der Lernbegleitung an Schule und Universität bestehen.

2 METHODE

2.1 Stichprobe

Unsere Befragung fand im Wintersemester 2014/15 in neun von insgesamt zwölf erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren zum Praxissemester statt. An der Studie nahmen insgesamt 192 Lehramtsstudierende teil, die während der Vorbereitungswoche im September 2014 und während der Nachbereitungswoche im Februar 2015 befragt wurden. Die Studierenden waren im Mittel 25.91 ($SD = 3.54$) Jahre alt. 66 % der Befragten waren weiblich. Rund 53 % der Befragten studierten Gymnasiallehramt, 13 % Lehramt für die Sekundarstufe I und 34 % Grundschullehramt. 59 Teilnehmer_innen beteiligten sich nur an einem der beiden Messzeitpunkte ($N_{t_1} = 166$; $N_{t_2} = 159$). Fehlende Daten wurden durch multiple Imputation mit mice in R 2.15.0 geschätzt (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2012). Alle Analysen erfolgten anhand der fünf imputierten Datensätze in SPSS 22 und die Ergebnisse wurden kombiniert.

2.2 Instrumente

Zur Erfassung der Veränderung der Kompetenzselbsteinschätzungen wurde ein von Gröschner und Schmitt (2012) auf Basis der KMK-Standards zur Lehrkräftebildung entwickelter Fragebogen eingesetzt (Tabelle 1). Der Fragebogen misst mit insgesamt 33 Items die subjektiv wahrgenommene Kompetenz in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Die vier Skalen weisen recht hohe Interkorrelationen auf (zwischen $r = .48$ und $.62$ zum ersten, zwischen $r = .49$ und $.67$ zum zweiten Messzeitpunkt). Gröschner et al. (2013) konnten aber mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse zeigen, dass sich vier separate Kompetenzbereiche abbilden lassen.

Die Zufriedenheit mit der Lernbegleitung an der Praktikumsschule durch die Ausbildungslehrkräfte wurde mit einer leicht adaptierten Skala nach von Felten (2005) erhoben (Tabelle 2). Zur Erfassung der universitären Lernbegleitung wurden zwei Skalen von Mayr (1998) verwendet. Die Studierenden wurden gebeten, die Qualität der Lernbegleitung in ihrem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar und ihren beiden fachdidaktischen Begleitseminaren zu bewerten sowie ihre eigene aktiv-kritische Auseinandersetzung – als ein zweiter Aspekt der Lernbegleitung – in den Seminaren einzuschätzen (Tabelle 2). Da sich die Angaben zu den beiden fachdidaktischen Seminaren im Mittel nicht voneinander unterscheiden, wurde für die nachfolgenden Analysen pro Skala ein Mittelwert für beide fachdidaktischen Seminare gebildet.

Tabelle 1 Skalen zur Erfassung der KMK-Kompetenzeinschätzungen (N = 192)

Skala	Itemzahl	Anwortformat	Beispielitem	Cronbachs α t1	Cronbachs α t2
Unterrichten	11	1 bis 7	Aufgaben in Ihren Unterrichtsfächern entwickeln, die das Lernen von Schülerinnen und Schülern fördern	.79	.85
Erziehen	9	1 bis 7	auf Regelverstöße von Schülerinnen und Schülern angemessen reagieren	.84	.85
Beurteilen	7	1 bis 7	leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler erkennen und individuell fördern	.77	.83
Innovieren	6	1 bis 7	ein Evaluationsdesign für ein konkretes schulisches Problem analysieren und bewerten	.79	.84

Anmerkung: 1 = gar nicht kompetent bis 7 = voll kompetent.

Itemstamm: *Inwieweit fühlen Sie sich zum jetzigen Zeitpunkt in den aufgeführten Bereichen kompetent?*

Tabelle 2 Skalen zur Erfassung schulischer und universitärer Lernbegleitung und aktiv-kritischer Auseinandersetzung in den Begleitseminaren zu t2 (N = 192)

Skala	Itemzahl	Antwortformat	Beispielitem	Cronbachs α	M	SD
Lernbegleitung Mentor/innen	14 ^a	1 bis 4 ^b	Mit meinem/r Mentor/in ergaben sich gute Gespräche über Unterricht.	.84	3.04	0.31
Lernbegleitung FD	10 ^a	1 bis 5 ^c	Ich erhielt Anregungen für die schulpraktische Arbeit.	.77	3.47	0.75
Lernbegleitung EWI	5	1 bis 5 ^c		.84	3.81	0.85
Aktiv-kritische Auseinandersetzung FD	6 ^a	1 bis 5 ^c	Ich setzte mich mit den Aussagen der anderen kritisch auseinander.	.90	3.72	0.86
Aktiv-kritische Auseinandersetzung EWI	3	1 bis 5 ^c		.71	4.04	0.78

Anmerkung: FD = Fachdidaktiken; EWI = Erziehungswissenschaft.

^a Die Lernbegleitung wurde separat für beide Mentor/innen bzw. beide fachdidaktische Begleitveranstaltungen erfragt und anschließend zusammengefasst

^b 1 = *Trifft gar nicht zu* bis 4 = *Trifft genau zu*.

^c 1 = *Stimmt nicht* bis 4 = *Stimmt genau*.

Itemstamm: *Denken Sie bitte an Ihre Mentor/innen, bzw. Denken Sie bitte an die fachdidaktischen/erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen im Praxissemester. Wie zutreffend sind die folgenden Aussagen?*

3 ERGEBNISSE

Die Mittelwerte in den selbstberichteten KMK-Kompetenzen zum ersten Messzeitpunkt verdeutlichen, dass sich die Lehramtsstudierenden bereits *vor* dem Praxissemester als eher kompetent einschätzten (Tabelle 3). Die Ergebnisse der gepaarten t-Tests zeigen, dass die Lehramtsstudierenden ihre Kompetenzen *nach* dem Praxissemester in allen Bereichen signifikant höher beurteilten. Im Unterrichten berichteten die Studierenden den höchsten Zuwachs ($d = 1.08$), im Erziehen und Beurteilen ließ sich ein mittlerer Effekt und im Innovieren ein kleiner Effekt verzeichnen (Interpretation der Effektstärken nach Cohen, 1988). Zudem bewerteten die Studierenden die Lernbegleitung an der Universität und an den Schulen eher positiv. Die Analyse der Mittelwertunterschiede anhand gepaarter t-Tests ergab, dass die Lernbegleitung in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren signifikant höher bewertet wurde als in den fachdidaktischen Seminaren ($t(191) = 4.02, p < .001, d = 0.43$). Zudem schätzten die Studierenden ihre aktiv-kritische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten in den Seminaren der Erziehungswissenschaft höher ein als in den Seminaren der Fachdidaktiken ($t(191) = 4.70, p < .001, d = 0.39$). Die bivariaten Zusammenhänge zwischen der schu-

Tabelle 3 Deskriptiva und standardisierte Mittelwertsdifferenzen der selbstberichteten KMK-Kompetenzen (N = 192)

	t1		t2		t	Cohens d
	M	SD	M	SD		
Unterrichten	4.73	0.60	5.39	0.62	14.54	1.08***
Erziehen	4.23	0.86	4.80	0.76	8.18	0.70***
Beurteilen	4.19	0.75	4.74	0.78	7.54	0.72***
Innovieren	4.06	0.89	4.35	0.99	3.07	0.32**

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$

lischen und universitären Lernbegleitung und der aktiv-kritischen Auseinandersetzung in den Begleitseminaren sind in Tabelle 4 dargestellt.

Um Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Kompetenzzuwachs in den vier KMK-Bereichen und der Lernbegleitung zu prüfen, wurden vier multiple Regressionsanalysen mit der Methode Einschluss durchgeführt. In allen vier Modellen war die abhängige Variable die Kompetenzeinschätzung zum zweiten Messzeitpunkt, wobei die Kompetenzeinschätzung zum ersten Messzeitpunkt kontrolliert wurde. Weitere unabhängige Variablen waren die Lernbegleitung an den Schulen und in den universitären Begleitseminaren sowie die aktiv-kritische Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten. In allen vier Bereichen erwies sich der Ausgangswert der Kompetenzeinschätzung zu t_1 als signifikanter Prä-

Tabelle 4 Bivariate Korrelationen zwischen Lernbegleitung und aktiv-kritischer Auseinandersetzung in den Begleitseminaren (N = 192)

	1	2	3	4
1 Lernbegleitung Mentor/innen				
2 Lernbegleitung FD	-.03			
3 Lernbegleitung EWI	-.02	.29**		
4 Aktiv-kritische Auseinandersetzung FD	-.05	.52***	.45***	
5 Aktiv-kritische Auseinandersetzung EWI	.04	.15	.23**	.53***

Anmerkung: FD = Fachdidaktiken; EWI = Erziehungswissenschaft.

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$

Tabelle 5 Vorhersage der selbstberichteten Kompetenzzuwächse im Unterrichten und Erziehen (N = 192)

	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Beurteilen <i>t</i> ₂	11.62***	.25			
Konstante			2.62***	.60	
Kompetenzeinschätzung <i>t</i> ₁			.51***	.08	.49***
Lernbegleitung Mentor/innen			.03	.15	.01
Lernbegleitung FD			.10	.07	.13
Lernbegleitung EWI			-.08	.08	-.11
Aktiv-kritische Auseinandersetzung FD			-.01	.08	-.01
Aktiv-kritische Auseinandersetzung EWI			.06	.09	.08
Innovieren <i>t</i> ₂	11.82***	.25			
Konstante			2.00**	.69	
Kompetenzeinschätzung <i>t</i> ₁			.41***	.07	.46***
Lernbegleitung Mentor/innen			.20	.17	.08
Lernbegleitung FD			.13	.10	.13
Lernbegleitung EWI			-.15*	.08	-.17*
Aktiv-kritische Auseinandersetzung FD			-.01	.08	-.01
Aktiv-kritische Auseinandersetzung EWI			.16	.10	.16

Anmerkung: FD = Fachdidaktiken; EWI = Erziehungswissenschaft.

*** $p < 0.001$. ** $p < 0.01$. * $p < 0.05$

diktoren der Kompetenzeinschätzungen zu *t*₂ (Tabelle 5 & 6). Die Lernbegleitung der erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare hing negativ mit dem subjektiv erlebten Kompetenzzuwachs im Bereich Erziehen zusammen. Studierende, die ihre erziehungswissenschaftlichen Seminare positiver beurteilten, berichteten demnach einen geringeren Zuwachs im Bereich Erziehen. Die aktiv-kritische Auseinandersetzung in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren erwies sich als signifikanter positiver Prädiktor für den Bereich Innovieren. Studierende, die angaben, sich in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren aktiv-kritisch mit den Inhalten auseinandergesetzt zu haben, berichteten demnach einen höheren Zuwachs im Innovieren. Die schulische Lernbegleitung, die aktiv-kritische Auseinandersetzung und die Lernbegleitung in den fachdidaktischen

Tabelle 6 Vorhersage der selbstberichteten Kompetenzzuwächse im Beurteilen und Innovieren (N = 192)

	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>
Unterrichten <i>t</i> ₂	8.15***	.18			
Konstante			1.29	.68	
Kompetenzeinschätzung <i>t</i> ₁			.39***	.09	.37***
Lernbegleitung Mentor/innen			.26	.18	.10
Lernbegleitung FD			.05	.10	.04
Lernbegleitung EWI			.05	.09	.05
Aktiv-kritische Auseinandersetzung FD			.02	.10	.02
Aktiv-kritische Auseinandersetzung EWI			.15	.10	.15
Erziehen <i>t</i> ₂	15.85***	.31			
Konstante			.13	.79	
Kompetenzeinschätzung <i>t</i> ₁			.51***	.93	.45***
Lernbegleitung Mentor/innen			.37	.21	.11
Lernbegleitung FD			.12	.18	.09
Lernbegleitung EWI			-.20	.10	-.17
Aktiv-kritische Auseinandersetzung FD			-.06	.12	-.05
Aktiv-kritische Auseinandersetzung EWI			.39**	.13	.31**

Anmerkung: FD = Fachdidaktiken; EWI = Erziehungswissenschaft.

*** $p < 0.001$. ** $p < 0.01$.

Begleitseminaren erwiesen sich in keinem der vier KMK-Bereiche als signifikante Prädiktoren für den Kompetenzzuwachs. Die Modelle konnten zwischen 18 % (Beurteilen) und 31 % (Innovieren) der Varianz in den Kompetenzeinschätzungen erklären.

4 DISKUSSION

Im Einklang mit früheren Studien (z. B. Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2014) berichteten die Potsdamer Studierenden von einem Zuwachs ihrer Kompetenzen während des Praxissemesters – am stärksten im Kompetenzbereich Unterrichten. Das ist naheliegend, da der Fokus während des Praxissemesters auf der selbstständigen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht liegt (Schubarth et al., 2014). Geringere Veränderungen berichteten die Studierenden in den Kompetenzbereichen Erziehen und Beurteilen. Vermutlich ist dies damit zu erklären, dass nur ein Teil der in diesen Bereichen erfragten Tätigkeiten – wie das Anregen zum eigenständigen Arbeiten oder das Erkennen leistungsschwächerer Schüler_innen – von den Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters ausgeführt wurde. Insbesondere Leistungsdiagnostik oder Elterngespräche scheinen Aufgaben zu sein, die erst im Referendariat anfallen. Auch die eher geringe Veränderung im Kompetenzbereich Innovieren lässt darauf schließen, dass Inhalte wie Schulentwicklung und Evaluation erst in späteren Ausbildungsabschnitten intensiv thematisiert werden (Gröschner & Schmitt, 2012). Dies kann auch mit der Dauer des Praxissemesters zusammenhängen, da in vierzehn Wochen Prozesse der Schulentwicklung kaum begleitet werden können.

Die universitäre Lernbegleitung während des Praxissemesters wurde von den Studierenden als eher positiv eingeschätzt. Zwischen der Qualität der universitären Lernbegleitung und dem subjektiven Kompetenzzuwachs in den vier KMK-Bereichen bestanden nur vereinzelt Zusammenhänge. So zeigte sich, dass eine aktiv-kritische Auseinandersetzung in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren positiv mit einem subjektiven Kompetenzzuwachs im Innovieren verbunden war. Offenbar haben erziehungswissenschaftliche Seminare durchaus das Potenzial, den wahrgenommenen Kompetenzzuwachs zu beeinflussen, wenngleich die wahrgenommene Kompetenzentwicklung in diesem Bereich klein ist.

Darüber hinaus korrelierte die Lernbegleitung in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren negativ mit dem selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Bereich Erziehen. Da Studierende ihre Kompetenzen bereits vor Praxisphasen als relativ ausgeprägt wahrnehmen, wäre denkbar, dass sie – wenn sie in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren intensive Anregungen erhalten haben – ihre Kompetenzen im Bereich Erziehen nach dem Praxissemester kritischer einschätzen als zuvor.

Dass sich keine systematischen Zusammenhänge zwischen der fachdidaktischen Lernbegleitung und dem subjektiven Kompetenzzuwachs zeigten, könnte auch an der heterogenen Qualität der Lernbegleitung in den Fachdidaktiken liegen. Idealerweise hätten hier Mehrebenenanalysen berechnet werden können, die es erlauben, Zusammenhänge innerhalb der einzelnen Fächer differenziert

zu betrachten. Dies war jedoch aufgrund der Vielfalt der Fächerkombinationen und der im Vergleich kleinen Stichprobe nicht möglich. Zusätzlich fiel auf, dass die fachdidaktischen Seminare durchschnittlich negativer beurteilt wurden als die der Erziehungswissenschaft. Derzeit werden an der Universität Potsdam im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung neue Konzepte für die fachdidaktischen Begleitseminare zum Praxissemester entwickelt und implementiert und es wird eine intensivere Zusammenarbeit der Dozent_innen aus der Fachdidaktik und der Erziehungswissenschaft angestrebt. Zukünftige Forschung, bspw. im Rahmen der zweiten Runde der Qualitätsoffensive Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam, wird zeigen können, welche dieser Konzepte aus Studierendensicht förderlich sind.

Die schulische Lernbegleitung wurde von den Studierenden im Mittel zwar positiv bewertet, war aber nicht mit dem selbstberichteten Kompetenzzuwachs assoziiert. Obwohl dieses Ergebnis von früheren Befunden zum Potsdamer Praxissemester abweicht (Schubarth et al., 2014), ist es konsistent mit der Begleitforschung zum Jenaer Praxissemester, in der sich ebenfalls keine Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und schulischer Lernbegleitung zeigten (Gröschner et al., 2013). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass eine gute schulische Lernbegleitung vor allem emotional und psychologisch unterstützend wirkt und daher eher zu einer höheren beruflichen Zufriedenheit und Motivation der Studierenden beiträgt (Hobson, Ashby, Malderez & Tominson, 2009), aber möglicherweise keinen direkten Effekt auf die Entwicklung der kognitiven Professionskompetenzen hat.

4.1 Limitationen und Ausblick

Die Forschung zu Praxisphasen in der Lehrkräftebildung ist durch eine große Heterogenität von Fragestellungen und forschungsmethodischen Zugängen gekennzeichnet (Besa & Büdcher, 2014). Zudem sind die Ergebnisse nicht unbedingt generalisierbar, da die Ausgestaltung von Praktika zwischen Standorten variiert (Hascher, 2012; Weyland & Wittmann, 2015). Unsere Befunde deuten darauf hin, dass aus Sicht der Studierenden eines der Ziele des Potsdamer Praxissemesters – die Weiterentwicklung in den von der KMK definierten Kompetenzbereichen – erfüllt wurde. Aufgrund des Studiendesigns kann der beobachtete Zuwachs jedoch nicht ursächlich auf das Praxissemester zurückgeführt werden, da eine Kontrollgruppe fehlte. In einer der wenigen Studien, in denen die selbst eingeschätzte Kompetenzentwicklung von Studierenden in einem Praxisjahr mit einer Kontrollgruppe verglichen wurde, die den regulären Studienverlauf absolvierte, ließen sich keine Unterschiede feststellen (Dörr, Müller & Bohl, 2009). Zudem erfassten wir lediglich subjektive Kompetenzeinschätzungen. Selbstein-

schätzungen können einen handlungsleitenden Charakter haben (Bach, 2013) und sind ökonomisch zu erfassen. Es besteht jedoch das Risiko, dass Studierende sich systematisch über- oder unterschätzen und es gibt Hinweise darauf, dass sich selbstberichtete Kompetenzen nicht unbedingt mit Fremdeinschätzungen decken (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Hascher, 2006). Zukünftige Studien könnten die Kompetenz der Studierenden durch externe Beobachter_innen, beispielsweise durch die Ausbildungslehrkräfte, beurteilen lassen. Zudem könnten Wissenstests eingesetzt werden, um die im Modell von Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Facetten des professionellen Wissens objektiv zu erfassen. Einige neu entwickelte Instrumente gehen über die Messung deklarativen Wissens hinaus und versuchen, z. B. mit Hilfe von Fallvignetten, handlungsnahes Wissen zu erfassen (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Da ein wichtiges Ziel von Praxisphasen der Aufbau prozeduralen Wissens ist, wäre es wünschenswert, solche Tests zukünftig auch zur Evaluation des Potsdamer Praxissemesters einzusetzen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 11–26.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 165–182.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 129–145.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim. CeBU: Hildesheim.
- Buuren, S. van & Groothuis-Oudshoorn, K. (2012). Multivariate imputation by chained equations – Package ‚mice‘. [Computer software]. <http://cran.r-project.org/web/packages/mice/>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B. et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach*. Hohengehren: Schneider, 168–188.
- Felten, R. von (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum: Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5 (2), 112–128.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), 30–45.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.
- Hascher, T. & Wepf, L. (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 101–118.
- 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.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 04*. Bonn: KMK.
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In Flagmeyer, D. & Otermund, M. R. (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerausbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerausbildung*. Leipzig: Universitätsverlag, 95–114.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

- Mayr, J. (1998). *Fragebögen zur Erkundung des Lehrens und Lernens an der Pädagogischen Akademie: Eine Materialsammlung*. Linz: Pädagogische Akademie.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des *Forschenden Lernens* im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), 389–400.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 1*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 79–212.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 201–220.
- 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.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 15 (1), 8–21.