



Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen

**Zusammenstellung eines Erhebungsinstruments
mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen
Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität**

Catania Pieper^{1,*}, Brigitte Kottmann¹ & Susanne Miller¹

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 25 (XB3-219), 33615 Bielefeld
Catania.Pieper@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Ausgehend von einem Forschungsvorhaben, welches sich für die Wahrnehmung und Entwicklung von professionellen Kompetenzen von Bachelorstudierenden während einer Praxisphase interessiert, wurde ein Erhebungsinstrument zusammengestellt, das sich am kompetenztheoretischen Professionsverständnis nach Baumert & Kunter (2006) orientiert. Weil die zu untersuchende Praxisphase am Standort Bielefeld bildungswissenschaftlich verankert ist und eine Konkretisierung des Fragebogens hinsichtlich der modularen Anforderungen stattfand, bilden sich in der Konsequenz neben einer bildungswissenschaftlichen Ausrichtung auch Schwerpunkte ab, die sich in didaktischen und diagnostischen Kompetenzen sowie im Umgang mit Heterogenität zeigen. In dem Beitrag wird ein *neu* zusammengestelltes Erhebungsinstrument vorgestellt. Dies meint konkret, dass Entscheidungen für die Verwendung von bewährten (Sub-)Skalen offengelegt werden; entsprechend werden die modularen wie theoriegeleiteten Argumente für einzelne (Sub-)Skalen innerhalb der Erläuterung der einzelnen Kompetenzfacetten im Detail aufgeführt.

Schlagwörter: professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden, universitäre Praxisphasen, Lehrer*innenbildung



1 Einleitung

Schulische Praxisphasen stellen in Deutschland mittlerweile ein obligatorisches Element in der universitären Lehrer*innenbildung dar (vgl. Bach, 2013), das sich nach wie vor eines großen schulpädagogischen und bildungspolitischen Interesses erfreut (vgl. Košinár, Schmid & Diebold, 2016; Mertens & Gräsel, 2018). Das Interesse konkretisiert sich in unterschiedlichen Konzeptionen, Zielstellungen, Gewichtungen und universitären Begleitungen von Praxisphasen. Denn obwohl bspw. zahlreiche Untersuchungen die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand machten, können dennoch keine allgemeingültigen Aussagen zur Wirkung formuliert werden, weil sowohl komplementäre und ambivalente als auch ergänzende Forschungsbefunde vorliegen (vgl. Hascher, 2006; Wild-Näf, 2001; Czerwenka & Nölle, 2011; Gronostaj, Westphal, Jennek & Vock, 2018).

Dem aktuellen Forschungsdiskurs folgend, wurde in Anlehnung an das kompetenztheoretische Professionsverständnis von Baumert & Kunter (2006) ein Fragebogen zur „Professionellen Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen“ erarbeitet. Wissend wie reflektierend, dass bereits diverse Forschungsarbeiten Kompetenz(-wahrnehmungen) von Lehramtsstudierenden (in Praxisphasen) untersucht haben, wurde kein *neues* Erhebungsinstrument im klassischen Sinne entwickelt, sondern vielmehr auf etablierte (Sub-)Skalen zurückgegriffen, die bereits in anderen Untersuchungen Einsatz fanden. D.h., in dem vorliegenden Beitrag wird ein *neu* zusammengestelltes Erhebungsinstrument (Überblick: Tab. 1 auf der übernächsten) vorgestellt, das den Schwerpunkt auf diagnostische und didaktische Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität setzt.¹ Konkret: Im Folgenden werden Entscheidungen für die Verwendung von bewährten (Sub-)Skalen, die sich auf die modularen Anforderungen am Standort Bielefeld (Modulhandbuch, 2017a, 2017b; Kap. 2) und das heuristische Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006) (Kap. 3) gründen, offengelegt. Die modularen wie die theoriegeleiteten Argumente für einzelne (Sub-)Skalen werden im Rahmen der Erläuterung der einzelnen Kompetenzfacetten im Detail aufgeführt (Kap. 3.1–3.4).

Der Fragebogen wurde entwickelt,² um Lehramtsstudierende der Studiengänge Grundschule und Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik während des Berufsfeldpraktikums am Standort Bielefeld zu begleiten. Weil (mögliche) Entwicklungen in der „Professionellen Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen“ von besonderem Interesse sind, wurde ein Forschungsdesign mit zwei Erhebungszeitpunkten konzipiert, die die Praxisphase umschließen. In anschließenden Untersuchungen kann alternativ einzig ein Erhebungszeitpunkt angesetzt werden, um einen momentanen IST-Zustand der Lehramtsstudierenden abzubilden. Langfristige Wirkungen der Praxisphase können gleichermaßen über mehrere Erhebungszeitpunkte kompetenztheoretisch eruiert werden. Obgleich das zugrundeliegende Forschungsvorhaben sich im besonderen Maße für Entwicklungen während des Berufsfeldpraktikums interessiert, können Erhebungen ebenso praxisphasenunabhängig erfolgen. Entsprechend den skizzierten didaktischen wie forschungsmethodischen Möglichkeiten kann sich der Einsatz des Fragebogeninstruments stets am jeweiligen, konkreten Forschungs- und/oder Lehrbedarf orientieren.

¹ Somit sollen „[...] disziplinunabhängige berufstypische Kompetenzen“ (Kunter et al., 2017, S. 40) über das neu zusammengestellte Erhebungsinstrument erfasst werden, die zum jetzigen Zeitpunkt ein weiteres Desiderat bilden (vgl. Kunter et al., 2017).

² In dem vorliegenden Beitrag steht ausschließlich die modulare und theoretische Argumentation für die Zusammenstellung des Fragebogens im Vordergrund; entsprechend werden das forschungsmethodische Vorgehen sowie Einblicke in die empirisch gewonnenen Daten an anderer Stelle detailliert berichtet (vgl. Pieper, Kottmann & Miller, 2020, eingereicht).

2 Modulare Anforderungen der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie an der Universität Bielefeld

Im nordrhein-westfälischen Lehramtsstudium ist das Berufsfeldpraktikum, welches in Bielefeld als Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) bezeichnet wird, im 4.–6. Bachelorsemester zu absolvieren, so dass Erfahrungen aus dem vorangegangenen Eignungs- und Orientierungspraktikum vertieft werden können und darauf aufgebaut werden kann. In der Regel findet die BPSt in außerschulischen Institutionen statt, um den Lehramtsstudierenden Einblicke in relevante außerschulische Tätigkeitsfelder von Lehrkräften zu eröffnen (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b). In Bielefeld ist die BPSt für Grundschullehramtsstudierende im Modul „Berufsfeldbezogene Praxisstudie Diagnostik und Förderung“ (Modul 25-BiWi-11 Modul 25-BiWi-BPSt-ISP) verankert (vgl. Kottmann et al., 2016). Der Lehrgegenstand des Moduls ist primär die pädagogische Diagnostik, wobei eine fortwährende Reziprozität zwischen Diagnose und Didaktik als Leitprinzip besteht. Die pädagogische Diagnostik nimmt die Kinder mit ihren „Fähigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen einschließlich ihrer/seiner sozialen Beziehungen in den Blick“ (Modulhandbuch, 2017a, S. 50, 2017b, S. 20). Entsprechend sollen die Lehramtsstudierenden im Rahmen des Moduls sowohl Methoden und Konzepte der Lern-, Leistungs- und Entwicklungsbeobachtung sowie Konzepte der pädagogischen Lern- und Leistungsdiagnostik als auch Verfahren und Methoden erlernen, um die individuellen Lernstände und Lernvoraussetzungen der Kinder erfassen und analysieren zu können. Mit der Zielsetzung, individuelle Lernprozesse bestmöglich gestalten zu können, sollen die Lehramtsstudierenden zudem Konzepte der Förderung und der (Binnen-)Differenzierung kennen und die Fähigkeit erwerben, anhand von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen Lehr-Lern-Prozesse exemplarisch planen, (mit)gestalten und reflektieren zu können. Sie sollen ferner unterschiedliche Möglichkeiten der Leistungsdokumentation, -messung und -beurteilung kennen und diese ebenso kritisch reflektieren können (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b). Die Verwobenheit aus pädagogischer Diagnostik und Didaktik sowie der ganzheitliche Blick auf das Kind und die daran anknüpfenden individuellen Angebote unterstreichen, dass die „Förderung und [der; C.P.] Umgang mit Heterogenität dabei immer enthalten“ (Modulhandbuch 2017a, S. 51, 2017b, S. 21; Hervorh. C.P.) sind, weil sie grundsätzlich am Standort Bielefeld als querschnittliche Inhalte verstanden werden (vgl. Miller & Lütje-Klose, 2013; Hänsel, 2015; Lütje-Klose & Miller, 2016).

3 Professionelle Kompetenz nach Baumert & Kunter (2006)

Baumert & Kunter (2006) formulieren ein kompetenztheoretisches Professionsverständnis, nach dem professionelle Handlungskompetenz aus einem Zusammenspiel von vier Kompetenzfacetten besteht, die in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Diese umfassen die Bereiche (1) Professionswissen, (2) Werthaltungen und Überzeugungen, (3) Motivationale Orientierungen und (4) Professionelle Selbstregulationen. Ehe diese im Einzelnen skizziert werden und eine begründete Auswahl der verwendeten (Sub-)Skalen für das vorzustellende Erhebungsinstrument erfolgt, soll bereits eine tabellarische Übersicht zur Orientierung geboten werden.

Wie aus der Tabelle 1 auf der folgenden Seite ersichtlich, distanziert sich die Fragebogenkonzeption anteilig von dem heuristischen Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006), weil nicht fortwährend das Kerngeschäft des Unterrichtens (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert, 2014) im Fokus steht. Stattdessen geht es vor allem um disziplinunabhängige Kompetenzfacetten der Lehramtsstudierenden, weil diese zentral in den modularen Anforderungen am Standort Bielefeld gefordert werden.

Tabelle 1: Inhaltliche Ausrichtung der professionellen Kompetenzbereiche (nach Baumert & Kunter, 2006) sowie die jeweils eingesetzten (Sub-)Skalen im vorzustellenden Fragebogen

Professionelle Kompetenzbereiche	Eingesetzte (Sub-)Skalen
<i>Professionswissen:</i> (1) Pädagogisches Wissen meint ein unterrichtsübergreifendes, mehrdimensionales Wissen, (2) Fachwissen umfasst spezifische Kenntnisse, die sich auf ein bestimmtes Fach beziehen, und (3) Fachdidaktisches Wissen fokussiert Prozesse des Lehrens und Lernens.	(1) <i>Zielsetzung der Differenzierung</i> nach König & Blömeke (2010, S. 11), (2) <i>Übergang</i> nach König & Blömeke (2010, S. 16), (3) <i>Diagnostisches Vorgehen bei Lernschwierigkeiten</i> nach Hertel (2009, S. 285; anteilig adaptiert).
<i>Überzeugungen und Werthaltungen:</i> Werthaltungen nehmen Einfluss auf (1) den Umgang mit Heterogenität, und epistemologische Überzeugungen beziehen sich auf (2) den Prozess des Wissenserwerbs und integrieren Elemente des Lehrens und des Lernens.	(1) <i>Inklusives Menschenbild</i> nach Winkler (2016, S. 375), (2) <i>Individuell förderbezogen, Lebenslagen und diagnostisch orientiert</i> nach Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer (2014, S. 671).
<i>Motivationale Orientierungen:</i> Motivationale Orientierungen umfassen neben Kontrollüberzeugungen und Enthusiasmus auch (1) allgemeine wie (2) berufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen.	(1) <i>Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung</i> nach Jerusalem & Schwarzer (1999, S. 57), (2) <i>Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung</i> nach Schwarzer & Schmitz (1999, S. 60).
<i>Selbstregulative Fähigkeiten:</i> Selbstregulative Fähigkeiten meinen den verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen, wobei der Aspekt der Belastung besonders hervorgehoben wird.	<i>Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung</i> nach Jerusalem (1999, S. 80).

Anmerkung. In der linken Spalte sind die vier professionellen Kompetenzbereiche nach Baumert & Kunter (2006), ihre einzelnen Facetten sowie die inhaltliche Konkretisierung für das vorzustellende Erhebungsinstrument abgebildet. In der rechten Spalte sind parallel dazu die eingesetzten Skalen aufgeführt. Die vorangesetzten Zahlen (innerhalb der einzelnen Zeilen) lassen die Zugehörigkeiten der Kompetenzfacetten zu den eingesetzten (Sub-)Skalen zusätzlich erkennen.

3.1 Professionswissen

Innerhalb des Diskurses um (professionelles) Lehrer*innenwissen zeigt sich eine weitestgehende Übereinstimmung hinsichtlich der Annahme, dass deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen die zentralen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bilden (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Gleichzeitig liegt wenig Einigkeit über die Anzahl der Wissensfacetten sowie über die inhaltliche Ausrichtung dieser vor, weshalb sowohl ergänzende als auch kontroverse Sichtweisen existieren (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Als praktisch durchgesetzt gilt die Unterscheidung nach Shulman (1986) in (1) Pädagogisches Wissen, (2) Fachwissen und (3) Fachdidaktisches Wissen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke & König, 2010). Dieser Struktur folgen auch Baumert & Kunter (2006) sowie gleichermaßen die Konzeption des Fragebogens.

Da sich das zugrundeliegende Forschungsdesign auf den universitären Ort begrenzt und auf die subjektive Perspektive der Studierenden konzentriert, werden keine Einblicke in die konkrete praktische Tätigkeit berücksichtigt. Daher fußt das prozedurale Wissen auf Selbsteinschätzungen der Studierenden, und das deklarative Wissen konzentriert sich auf die modularen Lehrinhalte und Kompetenzbeschreibungen.

3.1.1 Allgemeines Pädagogisches Wissen (und Können)

Das allgemeine pädagogische Wissen und Können gehört zweifelslos zum Kern der professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften, so Baumert & Kunter (2006). Jedoch wird dieses in seiner theoretischen Struktur nicht einheitlich gefasst (vgl. Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008; Blömeke & König, 2010), so dass beispielsweise in empirischen Untersuchungen divergente Aspekte des allgemeinen pädagogischen Wissens und Könnens im Vordergrund stehen und folglich konstruktive Vergleiche zwischen den Forschungsarbeiten und ihren empirischen Erkenntnissen schwer fallen (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Trotz fehlender einheitlicher Definition des allgemeinen pädagogischen Wissens sind sich unterschiedliche Autor*innen einig, dass es sich um ein mehrdimensionales Wissen handelt (vgl. König & Blömeke, 2009), das nicht ausschließlich den Unterricht fokussiert (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bromme & Haag, 2008), sondern das im übergreifenden Kontext des Unterrichtens zu rahmen ist (vgl. Kunter et al., 2017).

In der *Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics (TEDS-M)* der International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA) wurde ein Erhebungsinstrument konzipiert, das „die Erfassung des pädagogischen Wissens angehender Lehrkräfte aller Schulstufen und Unterrichtsfächer“ (Blömeke & König, 2010, S. 240) ermöglicht. In Anlehnung an die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014) definierten Anforderungen an Lehrkräfte leiten Blömeke & König (2010) fünf Dimensionen ab: (1) Strukturierung von Unterricht, (2) Leistungsbeurteilung, (3) Klassenführung, (4) Motivation und (5) Umgang mit Heterogenität, die sie als empirisch nachgewiesene Basisdimensionen von Unterrichtsqualität sehen. Die Basisdimension *Umgang mit Heterogenität* erweist sich für die zugrundeliegende Studie als besonders relevant, da sie zum Thema *Differenzierungsmaßnahmen* unter anderem die Testaufgabe *Zielsetzung der Differenzierung* enthält (vgl. König & Blömeke, 2009; Blömeke & König, 2010). Diese umfasst insgesamt vier verstehende und analysierende Teilaufgaben, die im Multiple-Choice-Format beantwortet werden (Beispielitem: „Die Lernprozesse der Schüler*innen sollen individualisiert werden“; König & Blömeke, 2010, S. 11).

Die theoretische wie strukturelle Ausrichtung der benannten Subskala beinhaltet explizit das im Modulhandbuch geforderte Kennen von Konzepten der Differenzierung und Binnendifferenzierung (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b), welches darüber hinaus ebenso in der Rahmenkonzeption für die BPSt zu finden ist (vgl. Kottmann et al., 2016). Das Kennen von grundlegenden Methoden, um „kind- und sachgerechte Entscheidungen für die Auswahl und Gestaltung von differenzierenden Lernangeboten“ (KMK, 2015, S. 58) treffen zu können, wird ebenso zentral im primarstufenspezifischen Kompetenzprofil festgehalten, so dass sich die Subskala für das Forschungsvorhaben als repräsentativ erweist. Die Testaufgabe *Zielsetzung der Differenzierung* ist darüber hinaus als einschlägig zu bewerten, da sie Differenzierungsmaßnahmen sowie ihre Zielsetzungen disziplinunabhängig formuliert (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bromme & Haag, 2008; Kunter et al., 2017); somit soll sie das allgemeine pädagogische Wissen in dem Erhebungsinstrument deklarativ abbilden.

3.1.2 Das Zusammenspiel aus Fachwissen und Fachdidaktischem Wissen

Das Fachwissen und das Fachdidaktische Wissen erfahren innerhalb der theoretischen Aufführung zumeist eine formelle Differenzierung, wobei ihre konkrete Explikation häufig ausbleibt bzw. weiterhin unklar ist³ (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Laging, He-

³ Dies begründet sich unter anderem in ihrer spezifischen Beziehung, da dem Fachwissen eine grundlegende und notwendige Voraussetzung zugesprochen werden kann (nicht muss), um einen qualitätsvollen Unterricht (fach-)didaktisch aufbereiten zu können (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Brunner et al., 2006; Krauss et al., 2008).

ricks & Saß, 2015). Baumert & Kunter (2006) folgend, werden Fachwissen und Fachdidaktisches Wissen in der Fragebogenkonzeption als zwei Konstrukte verstanden, die im Folgenden aufgeführt werden.

3.1.3 Fachwissen

Im Diskurs über die Konkretisierung des Fachwissens scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass dieses sich vom Alltagswissen abgrenzt und sich stattdessen auf ein vertieftes, strukturiertes Wissen sowie auf spezifische Kenntnisse bezieht, die wiederum in einem bestimmten Fach verortet sind (vgl. Brunner et al., 2006; Bromme & Haag, 2008; KMK, 2015). Shulman (1986) formuliert dazu prägnant: „The teacher need not only to understand that something is so; the teacher must further understand why it is so“ (Shulman, 1986, S. 9, zit. n. Krauss et al., 2008, S. 229; Hervorh. i.O.). In dieser Ausführung wird neben dem Faktenwissen gleichermaßen die Bedeutung von Argumentations- und Begründungszusammenhängen deutlich (vgl. Krauss et al., 2008).

Die Basisdimension *Leistungsbeurteilung* des TEDS-M beinhaltet unter anderem das Thema *Urteilsfehler*, das über die Testaufgabe *Übergang* erfasst wird. Mit fünf Multiple-Choice-Fragen wird der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I über eine verstehende und analysierende Ebene erfasst (vgl. König & Blömeke, 2010). Die Subskala erweist sich für das Forschungsvorhaben als einschlägig, da die professionelle Kompetenzwahrnehmung von Studierenden der Studiengänge Grundschule und Grundschule mit Integrierter Sonderpädagogik erfasst werden soll. Der Übergang zur weiterführenden Schule zeigt sich nach wie vor als Moment der Chancenungleichheit, da vor allem die soziale Herkunft als Selektionskriterium fungiert (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Tillmann, 2004; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016). Die Testaufgabe *Übergang* greift dies auf, indem sie beispielsweise Aspekte zur sozialen Ungleichheit und zum familiären Hintergrund integriert, so dass darüber Argumentations- und Begründungszusammenhänge erfasst werden und zudem eine kritische Auseinandersetzung mit spezifischem Universitätswissen (vgl. Krauss et al., 2008) stattfindet (Beispielitem: „Die Bildungsgangempfehlungen am Ende der Grundschule sind valide“; König & Blömeke, 2010, S. 16).

Dies spiegeln gleichermaßen die modularen Anforderungen wider, in denen auch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Konzepten der Differenzierung aufgeführt wird. Es wird zudem eine förderdiagnostische Perspektive benannt, die sich über das Schulfeld hinaus öffnet, um einen konstruktiven Beitrag zum Umgang mit Heterogenität zu leisten (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b). Darüber hinaus findet sich dies in den Beschlüssen wie Empfehlungen der Kultusministerkonferenz wieder (KMK, 2014, 2015; KMK & HRK, 2015), so dass – aufgrund der dargelegten Repräsentativität – die Testaufgabe *Übergang* das Fachwissen in dem zugrundeliegenden Forschungsvorhaben deklarativ fassen soll.

3.1.4 Fachdidaktisches Wissen

Das Fachdidaktische Wissen fokussiert Prozesse des Lehrens und Lernens (vgl. Hericks & Kunze, 2008); es bezieht sich auf die Übersetzung sowie das Verständlichmachen von Fachwissen, um so den Lernenden einen Zugang zu diesem zu eröffnen (vgl. KMK, 2015). Die „Rekonstruktion, Reflexion und Konstruktion des Fachwissens aus didaktischer Perspektive“ (Laging et al., 2015, S. 100) steht folglich im Mittelpunkt. In seiner Ausführung zum *pedagogical content knowledge* betont Shulman (1986) das *making comprehensible*; er hebt zum einen den Aspekt des Erklärens und Darstellens von Wissensinhalten hervor und betont zum anderen die bewusste Berücksichtigung des Wissens über fachbezogene Schüler*innenkognitionen (vgl. Shulman, 1986, S. 8f., zit. n. Krauss et al., 2008).

In der PISA-Studie von 2009 wurden Lehrkräfte u.a. über die Skala zum *Diagnostischen Vorgehen bei Lernschwierigkeiten* (Hertel, 2009) befragt. Auf Basis von unterschiedlichen Beratungskonzepten sowie aktuellen Ansätzen der Kompetenzdiagnostik wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, welches die Beratungskompetenz multimethodal abbildet. Im Rahmen der PISA-Studie von 2009 formulierten die Lehrkräfte zu insgesamt sechs *Wenn-dann*-Items, die sich auf ihre praktische Tätigkeit beziehen, ihre (Nicht-) Zustimmung über eine vierstufige Antwortskala (Beispielitem: „Wenn ich bei einer Schülerin/einem Schüler eine Leistungsschwäche erkenne, überprüfe ich mögliche Ursachen“; Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude, 2014, S. 285).⁴

Die inhaltliche Ausrichtung der Skala erweist sich für das Forschungsvorhaben als überaus anschlussfähig, da sie die zugrundeliegende modulare Ausrichtung explizit bedient und somit determiniert zentral geforderte Kompetenzen, wie beispielsweise das Kennen von Konzepten der Lern- und Leistungsdiagnostik sowie Verfahren und Methoden, um individuelle Lernstände und -voraussetzungen analysieren zu können, abbildet (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b). Diese exemplarischen Kompetenzauszüge werden gleichermaßen von der Kultusministerkonferenz (2014) als inhaltlicher Schwerpunkt der Ausbildung benannt, zudem im Kompetenzbereich des Unterrichtens aufgeführt und sind darüber hinaus im primarstufenspezifischen Kompetenzprofil enthalten (vgl. KMK, 2015). Die Skala zum *Diagnostischen Vorgehen bei Lernschwierigkeiten* berücksichtigt zudem Schüler*innenkognition, die ebenso in den Modulhandbüchern (2017a, 2017b) benannt wird, so dass sie in dem Fragebogen das Fachdidaktische Wissen repräsentieren soll.

Aufgrund der Adaption der Items liegt kein wahrheitsgültiges deklaratives Wissen vor, sondern vielmehr eine subjektive Selbsteinschätzung, die sich an der Schnittstelle von deklarativem und prozeduralem Wissen befindet.

3.2 Überzeugungen und Werthaltungen

Bei der zweiten Komponente der professionellen Handlungskompetenz betonen Baumert & Kunter (2006) die Unterscheidung zwischen „Wertbindungen (*value commitments*), epistemologischen Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektiven Theorien über Lehren und Lernen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497; Hervorh. i.O.) und ihren jeweiligen Zielsystemen.

Im Zuge der Werthaltungen führen Baumert & Kunter (2006) aus, dass zwar in allen Professionen die Berufsethik eine zentrale Orientierungsfunktion einnimmt, ihre Bedeutung für das professionelle Lehrer*innenhandeln jedoch wenig erforscht sei. Somit ist weiterhin unklar, welchen Einfluss Werthaltungen auf das professionelle Lehrer*innenhandeln nehmen und inwiefern dies im Zusammenhang mit Selektionsmechanismen steht, obwohl dabei anzunehmen ist, „dass die Ausprägungen der Berufsmoral sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität von Lernumgebungen oder die bevorzugten Referenznormen bei der Leistungsbewertung bedeutsam sind“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 498). Baumert & Kunter (2006) fassen unter den Terminus der epistemologischen Überzeugungen „jene Vorstellungen und subjektiven Theorien [...], die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb generell oder in spezifischen Domänen entwickeln“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 498). Sie beziehen sich folglich beispielsweise sowohl „auf die Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497) als auch auf die Elemente des Lehrens und Lernens und ihre Beziehung untereinander sowie auf die Relevanz von Lehr-Lernprozessen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Priemer, 2006).

⁴ Es galt zu beachten, dass die Skala zum *Diagnostischen Vorgehen bei Lernschwierigkeiten* tätige Lehrkräfte über *Wenn-dann*-Items befragt. Da in der vorliegenden Untersuchung Bachelorlehramtsstudierende mit wenigen Berufserfahrungen befragt wurden, wurden insgesamt vier Items adaptiert, beispielsweise: „Ich weiß, wie ich bei einem/einer Schüler*in eine Leistungsschwäche erkenne und mögliche Ursachen überprüfe“ (adaptiert von Hertel et al., 2014, S. 285).

Trotz vorherrschender Vielfalt hinsichtlich der Begriffswahl, der inhaltlichen Ausrichtung, divergenter Forschungsvorhaben (vgl. Priemer, 2006; Schlichter, 2010) etc. scheint dennoch Konsens darüber zu bestehen, dass Überzeugungen und Werthaltungen grundsätzlich Einfluss auf die Wahrnehmung der Umwelt nehmen, da sie diese vorstrukturieren und somit eine selektive Informationsverarbeitung stattfindet (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Schlichter, 2010), und dass sie in der Konsequenz auf das professionelle Lehrer*innenhandeln einwirken, was sich sowohl im schulischen Alltag als auch in konkreten Unterrichtsprozessen zeigt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Schlichter, 2010).

Winkler (2016) widmet sich den „Merkmalsbezogenen Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Sachsen“ und befragt 105 Lehrkräfte eines Zertifikatkurses. Ausgehend von einem humanistischen Menschenbild und unter Berücksichtigung von Gesetzestexten, theoretischen Konzepten und zentralen Begriffen operationalisiert Winkler (2016) Items für den Bereich der *Grundhaltung* und das Kriterium *Inklusives Menschenbild*, denen die Lehrkräfte völlig, überwiegend, teilweise und nicht zustimmen konnten (Beispielitem: „Ich befürworte eine Schule für alle Kinder“; Winkler, 2016, S. 375).

Moser et al. (2014) untersuchen Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. Das Erhebungsinstrument *zur Erfassung von Beliefs im Bereich schulischer Förderung* orientiert sich an zentralen Diskurslinien sowie einschlägiger sonderpädagogischer Fachliteratur und nimmt eine dreifaktorielle Struktur von Beliefs an, die „mit den drei Skalen individuumsbezogen, empathisch, ökosystemisch orientiert (IFLD), inklusionsorientiert (IO) und psychiatrisch-therapeutisch orientiert (PT)“ (Moser et al., 2014, S. 667) abgebildet wird. Die inhaltliche Spezialisierung der Subskala *IFLD* beinhaltet insgesamt elf Items, die über eine vierstufige Likert-Skala (von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft voll zu“) beantwortet wurden (Beispielitem: „Wenn ein*e Schüler*in im Unterricht nicht mitarbeitet, sollte der Grund dafür in einem persönlichen Gespräch mit ihm/ihr herausgefunden werden“; Moser et al., 2014, S. 671).

Die vorgestellten (Sub-)Skalen von Winkler (2016) und Moser et al. (2014) erweisen sich für das Untersuchungsvorhaben als relevant, da beide einem weiten Inklusionsverständnis folgen und somit ohne geschlossene Kategorien arbeiten, wie es gleichermaßen in den Lehrinhalten der zu untersuchenden BPSt formuliert ist (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b) und ebenso in der gemeinsamen Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz zur *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* (KMK & HRK, 2015) beschrieben wird.

Da Werthaltungen von Baumert & Kunter (2006) als bedeutsam für den Umgang mit Heterogenität beschrieben werden, soll die Skala zum *Inklusiven Menschenbild* (Winkler, 2016) für die Untersuchung repräsentabel sein, da diese zum einen prominent in den Modulhandbüchern (2017a, 2017b) sowie im Rahmenkonzept für die BPSt (vgl. Kottmann et al., 2016) vertreten ist und zum anderen ebenso ausdrücklich im primarstufenspezifischen Kompetenzprofil „ein förderorientierter, respektvoller und anerkennender Umgang mit allen Kindern, dem eine wertschätzende Haltung für Diversität sowie eine differenzierte Wahrnehmung individueller, kindlicher Weltzugänge zugrunde liegen“ (KMK, 2015, S. 58), als grundlegend verstanden wird. Diese Aspekte finden sich gleichermaßen sowohl in den inhaltlichen Schwerpunkten der Ausbildung wieder (vgl. KMK, 2014) als auch in zentralen Empfehlungen (vgl. KMK & HRK, 2015).

Die Subskala *Individuell förderbezogen, Lebenslagen und diagnostisch orientiert* berücksichtigt „individuelle Lernwege und Lernstände, eine professionelle Beziehungs- und Empathiefähigkeit sowie eine ökosystemische Perspektive auf den einzelnen Schüler“ (Moser et al., 2014, S. 666), die der förderdiagnostischen Perspektive der Modulhandbücher (2017a, 2017b) entspricht sowie Elementen der Kompetenzen und Standards für die Lehrer*innenbildung (vgl. KMK, 2014). Zudem bezieht sich die inhaltliche Ausrichtung der Subskala auf konkrete Momente des Lehrens und Lernens im

Unterricht und ist damit sowohl anschlussfähig an die epistemologischen Überzeugungen und subjektiven Theorien nach Baumert & Kunter (2006) als auch an die modulare Anforderung, Konzepte über Lern- und Leistungsdiagnostik zu kennen und Möglichkeiten der Leistungsdokumentation, -messung und -beurteilung kritisch reflektieren zu können (vgl. Modulhandbuch 2017a, 2017b). Folglich wird diese als einschlägig wahrgenommen und soll in der zugrundeliegenden Untersuchung die Überzeugungen abbilden.

3.3 Motivationale Orientierungen

In der Konkretisierung der motivationalen Orientierungen benennen Baumert & Kunter (2006) Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus von Lehrkräften als Facetten der Lehrer*innenprofessionalität. In der zugrundeliegenden Untersuchung findet eine Fokussierung der Selbstwirksamkeitserwartungen statt, da abermals auf Selbstauskünfte der Studierenden zurückgegriffen wird.

Selbstwirksamkeitserwartungen gelten nicht nur als einflussnehmend auf die (direkte) Auswahl von Handlungen sowie auf den (indirekten) Handlungserfolg (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schulte et al., 2008), sondern bedingen ebenso stets prospektiv die jeweilige Zielsetzung des Handelns, das zugrunde gelegte Anspruchsniveau, die investierte Anstrengungsbereitschaft sowie die entsprechende Ausdauer (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999; Baumert & Kunter, 2006; Schulte, 2008). Schwarzer & Jerusalem (2002) definieren Selbstwirksamkeitserwartungen als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35), und folgen somit der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977), die in einschlägigen empirischen wie theoretischen Ausführungen weitestgehend als Grundlage rezipiert wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Dass Selbstwirksamkeitserwartungen auf kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse Einfluss nehmen (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002; Schulte, 2008), zeigen zahlreiche empirische Studien, die beispielsweise von Tschannen-Moran et al. (1998) oder Woolfolk Hoy & Spero (2005) zusammengefasst wurden (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Schulte, 2008). Schwarzer & Jerusalem (2002) differenzieren zwischen allgemeinen, bereichsspezifischen und situationsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen.

Jerusalem & Schwarzer (1981, revidiert 1999) entwickelten eine Skala zur *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*, die zehn Items beinhaltet. Über eine vierstufige Antwortskala (von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) wird über persönliche Einschätzungen das subjektive Kompetenzerfinden der Befragten, allgemeine sowie alltägliche Schwierigkeiten und Herausforderungen bewältigen zu können, erfasst (Beispielitem: „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen“; Jerusalem & Schwarzer, 1999, S. 57).

Die Skala zur *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* von Schwarzer & Schmitz (1999) fokussiert hingegen das Lehrer*innenhandeln und berücksichtigt dabei sowohl die berufliche Leistung, die berufsbezogenen Interaktionen mit Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern, den Umgang mit beruflichem Stress und Emotionen als auch innovatives Handeln. Über das Antwortformat „nicht“, „kaum“, „eher“ und „genau“ können die befragten Lehrkräfte ihre Zustimmung zu insgesamt zehn Aussagen rückmelden (Beispielitem: „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schüler*innen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe“; Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 60).

Die Kombination der Skalen sowohl zur *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* als auch zur *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* erweist sich für das Forschungsvorhaben als sehr bedeutsam, da Lehramtsstudierende des Bachelors befragt werden und so zum einen Zusammenhänge unter den Skalen berücksichtigt werden können und zum

anderen Ergebnisse vor der jeweiligen berufsbiographischen Phase verortet und diskutiert werden können (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Schulte, 2008). Die BPSt ist in Nordrhein-Westfalen die (reguläre) zweite universitäre Praxisphase; sie vertieft und erweitert berufsrelevante Erfahrungen im Lehrer*innenhandeln aus Eignungs- und Orientierungspraktikum und regt zu einer kritischen Reflexion der Kompetenzentwicklung an, die (auch) auf berufsrelevanten Erfahrungen beruht (vgl. Kottmann et al., 2016; Modulhandbuch, 2017a, 2017b). Dieser kontinuierliche und kumulative Professionalisierungsprozess (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b) wird ebenso im Rahmen der Standardbeschreibung der Kultusministerkonferenz festgehalten (vgl. KMK, 2014, 2015). Somit erweist sich die Skala sowohl zur *Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* als auch zur *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung* für den Untersuchungsfokus als einschlägig und spiegelt darüber hinaus zwei Ebenen der Selbstwirksamkeitserwartung wider (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002), die auch (mögliche) Zusammenhänge erfassen, berücksichtigen und diskutieren lassen.

3.4 Selbstregulative Fähigkeiten

Baumert & Kunter konkretisieren Selbstregulationsfähigkeit als den „verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen persönlichen Ressourcen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 504) und heben in diesem Zusammenhang besonders den Aspekt der Belastung hervor. Eine harmonische Balance aus Engagement und Distanzierungsfähigkeit beschreiben sie als Möglichkeit, um einem Belastungsempfinden entgegenzuwirken (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Schulte, 2008).

Basierend auf der Stress- und Emotionstheorie nach Lazarus (1991) operationalisiert Jerusalem im Jahre 1995 ein Erhebungsinstrument, das über drei Subskalen die *Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern* erfasst (vgl. Jerusalem, 1999). Dieser Auffassung folgend nehmen Personen, die sich als selbstwirksam empfinden, stressintensive Situationen als herausfordernd wahr. Hingegen ist das Bedrohungs- und Verlusterleben negativ konnotiert. Werden die Subskalen der Bedrohung und des Verlusts über je drei Items erhoben, so stützt sich die Subskala zu Herausforderungen auf zwei Items. Alle drei Subskalen werden über ein vierstufiges Antwortformat (von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“) erfasst (Beispielitem für das Bedrohungsempfinden: „Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern“; Jerusalem, 1999, S. 80).

Als übergeordnetes Ziel ist in den Modulbeschreibungen festgehalten, dass die Studierenden während der Praxisphase berufsfeldbezogene Erfahrungen erwerben und darüber ihr zukünftiges Arbeits- und Tätigkeitsspektrum erkunden sollen (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b). Die Schulung und Erweiterung ihres Wahrnehmungsvermögens und einer angestrebten Sensibilisierung bezieht sich dabei auch auf ihren eigenen Professionalisierungsprozess (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b) und darauf, diesen kritisch betrachten zu können, auch vor dem Hintergrund des Umgangs mit eigenen Ressourcen. In der zugrundeliegenden Untersuchung wurde dahingehend Abstand von den Konkretisierungen der *Professionellen Selbstregulation* nach Baumert & Kunter (2006) genommen, weil es sich um Lehramtsstudierende handelt, die in der Rolle der Studierenden per definitionem in einem Schonraum handeln (vgl. Hascher, 2006) und folglich weder das (langfristige) Belastungserleben noch Prädiktoren beispielsweise für die Unterrichtsqualität in dem Forschungsdesign berücksichtigt werden konnten. Stattdessen galt es, die modularen Anforderungen zu bedienen und auf Skalen zurückzugreifen, die sich auf das (zukünftige) Berufserleben beziehen (vgl. Modulhandbuch, 2017a, 2017b) und eine allgemeine Wahrnehmung und Sensibilisierung für die eigene Entwicklung berücksichtigen (vgl. Kottmann et al., 2016). Diese beiden standortspezifischen und modularen Anforderungen werden in der Skala *Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern* (vgl. Jerusalem, 1999) gebündelt, so dass diese als geeignet bewertet und entsprechend in das Erhebungsinstrument integriert wurde.

4 Abschließender Kommentar

In dem Beitrag wurde eine kompetenztheoretisch orientierte Zusammenstellung eines Erhebungsinstruments vorgestellt, welches die professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive erfassen soll. An dieser Stelle soll die Möglichkeit genutzt werden, diskursive Entscheidungen der Forscherinnengruppe während des Konzeptionsprozesses aufzugreifen, die sowohl zu einer Spezifizierung des Erhebungsinstruments führten als auch gleichzeitige Grenzen setzten.

Auch wenn sich die Fragebogenkonzeption zunächst primär an dem Professionsverständnis von Baumert & Kunter (2006) orientierte, nahmen vor allem die modularen Anforderungen eine zentrale Position im Entscheidungsprozess ein, so dass teilweise Abstand vom kompetenztheoretischen Verständnis genommen wurde. Dies führte in der Konsequenz zu einer Spezialisierung auf den bildungswissenschaftlichen Kontext, welcher gegenwärtig ein theoretisches wie empirisches Desiderat bildet (vgl. Kunter et al., 2017). Darüber hinaus werden nicht alle modularen Kompetenzfacetten im gleichen Maße im Erhebungsinstrument berücksichtigt; vielmehr stehen diagnostische und didaktische Kompetenzen sowie der Umgang mit Heterogenität besonders im Vordergrund. Entsprechend bilden diese einen zentralen Schwerpunkt des Fragebogens.

Die wissenschaftliche Maßnahme I des Projekts *Bi^{professional}*⁵ untersucht unter anderem die professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden während der BPSt. Um mögliche Veränderungen im Rahmen der BPSt verorten und diskutieren zu können, wurden die Lehramtsstudierenden daher vor Beginn und nach Abschluss der Praxisphase mittels des vorgestellten Erhebungsinstruments befragt. In anschließenden Untersuchungen kann alternativ einzig ein Erhebungszeitpunkt angesetzt werden, beispielsweise zu Beginn der Veranstaltung bzw. Praxisphase, um einen IST-Stand zu erfassen. Gleichsam könnten ebenso weitere Erhebungen angesetzt werden, um langfristige Wirkungen der Praxisphase kompetenztheoretisch zu eruieren.

Am Standort Bielefeld sind die Begleitveranstaltungen zur BPSt auf eine definierte Teilnehmer*innenzahl begrenzt. Vor diesem Hintergrund konnten lediglich wenige personenspezifische Daten der Studierenden erfasst werden, um ihre Anonymität wahren zu können. Eine geforderte Berücksichtigung der Heterogenität der Studierenden (vgl. Schüssler & Günnewig, 2013) konnte daher in der zugrundeliegenden Studie nur gering erfolgen. Anschließende Studien, denen eine größere Stichprobe zugrunde liegt, können die soziodemographischen Daten selbstverständlich erweitern, um somit die individuellen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden gezielter zu integrieren.

Auch aufgrund der zu erwartenden geringen Stichprobengröße war es nicht der Anspruch, Skalen zu operationalisieren, sondern vielmehr auf bereits etablierte (Sub-)Skalen zurückzugreifen. Die Entscheidung führte gleichermaßen dazu, dass mitunter (Sub-)Skalen gewählt wurden, die sich auf die Personengruppe der tätigen Lehrkräfte und ihre konkrete Praxistätigkeit beziehen. Dies galt es insofern zu reflektieren, als dass Bachelorstudierende befragt wurden, die ihre (reguläre) zweite universitäre Praxisphase absolvieren und daher weder einschlägige noch umfassende Berufserfahrungen vorausgesetzt werden konnten. Um auf diese Problematik einzugehen und diese aufzufangen, wurden Einleitungstexte⁶ zu den jeweiligen Kompetenzbereichen formuliert, mit dem

⁵ Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben *Bi^{professional}* wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1908). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

⁶ Beispielsweise: „Der folgende Themenbereich greift Ihre persönliche *motivationale Orientierung* auf. Einige Aussagen sind sehr allgemein formuliert, während andere sich konkret auf die schulische Praxis beziehen. Bitte antworten Sie mit Ihrer persönlichen Einschätzung auf Basis Ihrer bisherigen Erfahrungen.“ (Hervorh. i.O.)

Ziel, möglichen Unsicherheiten der Studierenden entgegenzuwirken. Obgleich ausschließlich bewährte (Sub-)Skalen verwendet wurden, um die Forschungsergebnisse (auch) in einem studienübergreifenden Kontext verankern zu können, bildet sich in ersten deskriptiven Einblicken eine Bandbreite von guten bis inakzeptablen Reliabilitätswerten ab. Vertiefende Ergebnisse sowie ihre Interpretationen, die auch vor dem Hintergrund der geringen Stichprobengröße zu diskutieren sind, stehen zum jetzigen Zeitpunkt noch aus.

Das Untersuchungsdesign konzentriert sich zum jetzigen Zeitpunkt alleinig auf den universitären Kontext, d.h., über die subjektive Perspektive der Lehramtsstudierenden sollen Einblicke in ihre Kompetenzwahrnehmung während der Praxisphase gewonnen werden. Entsprechend beschränken sich die eingesetzten (Sub-)Skalen auf die subjektive Selbstwahrnehmung⁷ der Lehramtsstudierenden. Aussagen über die „tatsächliche“ professionelle Kompetenz in der Praxis sowie mögliche Entwicklungen sind über das Erhebungsinstrument folglich nicht möglich (vgl. Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Mertens & Gräsel, 2018). Anknüpfende Forschungsarbeiten können den Fragebogen selbstverständlich um weitere relevante Zugänge erweitern und somit das Feld der professionellen Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen erschließen, indem beispielsweise die Perspektiven von Mentor*innen, Praxislehrpersonen und/oder Schüler*innen zusätzlich aufgenommen werden. Darüber hinaus können die Lehramtsstudierenden am Praxisort besucht werden, um zum Beispiel über (teilnehmende) Beobachtungen Zugang zur professionellen Handlungskompetenz zu erlangen. Auch wenn das vorgestellte Erhebungsinstrument primär die subjektive Perspektive der Lehramtsstudierenden erhebt, so sieht die Forscherinnengruppe in diesem Vorgehen einen besonderen Mehrwert. Denn die Selbstauskünfte bieten vertiefende Einblicke in das subjektive Empfinden der Studierenden, über die bedarfsorientierte Beratungs- oder Qualifizierungsstrategien erarbeitet werden können, die wiederum langfristig gesehen in die universitäre Lehrer*innenbildung implementiert werden können, um folglich einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten zu können.

Wie bereits oben angedeutet, sind die Erhebungsphasen der zugrundeliegenden Untersuchung bereits abgeschlossen, so dass detaillierte Ergebnisse des vorgestellten Fragebogens noch im Jahr 2020 zu erwarten sind. Weil universitäre Praxisphasen als Feld der Heterogenität verstanden werden, auch hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses von Lehramtsstudierenden, da strukturelle wie personelle Facetten Einfluss nehmen (können), wurden nach Abschluss der Praxisphase mit einzelnen Studierenden leitfadengestützte Interviews geführt (vgl. Pieper, Kottmann & Miller, 2018), um die quantitativen Einblicke qualitativ vertiefen zu können (vgl. Priemer, 2006).

Literatur und Internetquellen

Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical Field Experiences in Teacher Education: Introduction to the Research Area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical Field Experience in Teacher Education. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte / Theoretical Foundations, Programms, Processes and Effects* (S. 11–26). Münster & New York: Waxmann.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Zugriff am 30.01.2018. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.

⁷ Ausnahmen finden sich im Professionswissen, beispielsweise beim *Allgemeinen Pädagogischen Wissen* (siehe Kap. 3.1.3).

- Bach, Andreas (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, 87). Münster et al.: Waxmann.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Academic Press.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Blömeke, S., & König, J. (2010). Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* (S. 239–264). Münster: Waxmann.
- Bromme, R., & Haag, L. (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhmer (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. überarb. Aufl.) (S. 803–819). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_32
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 521–544. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0166-1>
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2011). Forschung zur ersten Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 362–380). Münster: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. OECD. Opladen: Leske + Budrich.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J., & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung) (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Hänsel, D. (2015). Inklusive Lehrerausbildung. Der Studiengang Integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. *Pädagogik*, 67 (3), 38–42.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Studie zur Wirkung von schulischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hericks, U., & Kunze, I. (unter Mitarbeit von M.A. Meyer) (2008). Forschung zu Didaktik und Curriculum. In W. Helsper & J. Böhmer (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. überarb. Aufl.) (S. 747–778). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_30
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B., & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster et al.: Waxmann.
- Jerusalem, M. (1999). Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern. 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. 80–83). Berlin: Freie Universität Berlin.

- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r). 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. 57–59). Berlin: Freie Universität Berlin.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/in/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 10.09.2015. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015; Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- König, J. (2012). Die Entwicklung von pädagogischem Unterrichtswissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 141–182). Münster: Waxmann.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (3), 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- König, J., & Blömeke, S. (2010). *Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Košinár, J., Schmid, E., & Diebold, N. (2016). Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung in den berufspraktischen Studien. Rekonstruktion typischer Relationen von Orientierungen Studierender. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 139–154). Münster et al.: Waxmann.
- Kottmann, B., Heinrich, M., Maschmeier, F., Menze-Sonneck, A., v. Norden, J., Rottmann, T., et al. (2016). *Bielefelder Rahmenkonzeption für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie*. Anpassung an das Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 26. April 2016. Zugriff am 05.07.2018. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/bpst/ag_berufsfeldbezogene_praxisstudie/praxisstudie/rahmenkonzeption.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., et al. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (3/4), 223–258. <https://doi.org/10.1007/BF03339063>
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., et al. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projekts BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen*

- Personals. Interdisziplinäre Betrachtung, Befunde und Perspektiven* (S. 37–53). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3
- Laging, R., Hericks, U., & Saß, M. (2015). Fach: Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“* (S. 91–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and Adaptation*. London: Oxford University Press.
- Lütje-Klose, B., & Miller, S. (2016). Eine integrierte Lehrerinnenbildung für die Primarstufe als Antwort auf Inklusion – Das Beispiel der gemeinsamen Ausbildung von Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Bielefeld. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft) (S. 95–117). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (6), 1109–1133. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Miller, S., & Lütje-Klose, B. (2013). Inklusion – Herausforderung für die Lehrerausbildung. *Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, Sek 1*, 64 (6), 16–20.
- Modulhandbuch (2017a). *Bildungswissenschaften / Bachelor*. FsB vom 03.04.2013 mit Berichtigungen vom 28.05.2014 und 12.07.2017. Zugriff am 28.08.2018. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/mhd/Modulhandbuch.jsp?fsb=39338841>.
- Modulhandbuch (2017b). *Bildungswissenschaften – Integrierte Sonderpädagogik / Bachelor*. FsB vom 03.04.2013 mit Berichtigungen vom 28.05.2014 und 12.07.2017. Zugriff am 28.08.2018. Verfügbar unter: <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/mhd/Modulhandbuch.jsp?fsb=81438817>.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 661–667. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Pieper, C., Kottmann, B., & Miller, S. (2018). Kritisch-reflexive Praxiserfahrungen in der Grundschule: das Projekt »Schule für alle«. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 293–297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pieper, C., Kottmann, B., & Miller, S. (2020, eingereicht). Professionelle Kompetenzwahrnehmungen von Lehramtsstudierenden. Vergleich von drei Praxisphasenformaten mit variierenden Organisationsformen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*.
- Priemer, B. (2006). Deutschsprachige Verfahren der Erfassung von epistemologischen Überzeugungen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12 (6), 159–175.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster et al.: Waxmann.
- Schlichter, N. (2010). *Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen*. Dissertation Georg-August-Universität Göttingen. Zugriff am 26.07.2018. Verfügbar unter: <https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-000D-F0A6-8/schlichter.pdf?sequence=1>.
- Schüssler, R., & Günnewig, K. (2013). Praxisbezug weiter hoch im Kurs ... Heterogene Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf. Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis* (S. 197–212). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839421567.197>

- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation Georg-August-Universität zu Göttingen. Zugriff am 06.02. 2020. Verfügbar unter: <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/00-1735-0000-0006-AD1A-3>.
- Schulte, K., Bögeholz, S., & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft) (S. 28–53). Weinheim et al.: Beltz.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. (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. 60–61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. *Friedrich Jahresheft*, (Heterogenität), 6–9.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A.W., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V., & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), 184–201.
- Wild-Näf, M. (2001). Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 124–214). Chur: Rüegger.
- Winkler, C. (2016). *Merkmalsbezogene Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Sachsen – eine empirische Analyse*. Herzogenrath: Shaker.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R.B. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: a Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

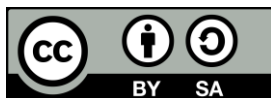
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Pieper, C., Kottmann, B., & Miller, S. (2020). Professionelle Kompetenzwahrnehmung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen. Zusammenstellung eines Erhebungsinstruments mit den Schwerpunkten auf diagnostischen und didaktischen Kompetenzen sowie dem Umgang mit Heterogenität. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (1), 184–200. <https://doi.org/10.4119/hlz-3201>

Eingereicht: 11.12.2019 / Angenommen: 30.01.2020 / Online verfügbar: 12.02.2020

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Professional Competence Perception of Student Teachers in Practical Phases. Development of an Analytical Instrument with a Focus on Diagnostic and Didactic Skills as Well as Handling with Heterogeneity

Abstract: Starting from a research project, which is interested in the perception and development of professional competencies of Bachelor students during a practical phase, an instrument was developed, which is based on the theory of professional competences by Baumert & Kunter (2006). Because the practical phase to be examined at the Bielefeld site is oriented to educational science, a concretization of the instrument regarding the modular requirements took place. As a result, in addition to a focus on educational science, the focus is also on didactics, diagnostics and the handling of heterogeneity. Following the theory of professional competences by Baumert & Kunter (2006), the article briefly describes the individual fields of competence and then argues for decision-making processes for proven (sub-) scales.

Keywords: professional competence perception of student teachers, university practical phases, teacher training