

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (21)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2321W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium

### *Praxiserfahrungen Lehramtsstudierender und deren Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln*

CHRISTINE GROSSER

#### Zusammenfassung

Pädagogische Praxiserfahrungen werden für den Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium als notwendig erachtet. Empirisch ist die positive Wirkung dieser Praxiserfahrungen allerdings bisher nicht bestätigt. An der Universität Paderborn wird ein Lehrkonzept umgesetzt, das Masterstudierenden nach Absolvieren des Praxissemesters evidenzbasierte Handlungsplanung für pädagogische Handlungsbedarfe vermitteln soll. Die Vermittlung kognitiver und motivationaler Kompetenzen zum evidenzbasierten Handeln erfolgt anhand vorgegebener und von den Studierenden selbst erfahrener Praxisbeispiele. Mit der Entwicklung dieses Lehrkonzeptes ist dessen prozessbegleitende Evaluation im Mixed-Method-Design verbunden. In diesem Kontext wurden die hier berichteten Daten erhoben. Ziel ist es, zur Beantwortung der Frage beizutragen, inwiefern ein Unterschied in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln von Studierenden des Lehramtsstudiengangs HRSGe in Abhängigkeit von deren Praxiserfahrungen besteht. Zur Beantwortung der Frage werden Praxiserfahrungen der Seminarteilnehmenden differenziert und Gruppenunterschiede getestet (Kruskal-Wallis-Test). Die Ergebnisse zeigen, dass die Seminarteilnehmenden über unterschiedliche curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen verfügen, diese jedoch nicht im Zusammenhang mit der Bereitschaft stehen, evidenzbasiert zu handeln.

**Schlüsselwörter:** Kompetenzerwerb; SoTL; pädagogisches Wissen; Praxissemester; evidenzbasiertes Handeln

## Practical Experience in Teacher Education

### **Practical experiences of teacher education students and their willingness of evidence based practices**

#### **Abstract**

Pedagogical practical experience seem to be important for competence acquisition in teacher education. Their impact is not proven yet empirically. At Paderborn University we implement a teaching concept to teach evidence based action planning to master course students who completed practical terms. Linked to the development of the teaching concept is a process-related evaluation for which we used a mixed method design. The aim of the current study is to answer the question, in what way there is a difference between seminar participants in the willingness to act evidence based later in teaching profession relating to their practical experiences. To answer the question we describe the

practical experiences of the seminar participants descriptively. Subsequently we used the Kruskal-Wallis-test to identify group differences. The results show that seminar participants have curricular and extra curricular practical experience, but these are not associated with the willingness to act evidence based.

**Keywords:** competency acquisition; evidence based; pedagogical knowledge; pedagogical experience; teacher education

## 1 Einleitung

Im Zuge der Bologna-Reform wurden Praxisphasen in den akademischen Ausbildungsabschnitt implementiert, die zum Ziel haben, praktische Lerngelegenheiten bereits im Studium zu integrieren (Ulrich & Gröschner, 2020). Befunde zeigen, dass das Praxissemester einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung leisten kann und dass Praxiserfahrungen eine positive Wirkung auf kognitive und motivationale Aspekte lehrberuflicher Kompetenz haben (z. B. König & Seifert, 2012; Glock, 2019; König, Darge, Klemenz & Seifert, 2018; König, Darge & Kramer, 2020; Schlag & Glock, 2019). Inwiefern jedoch pädagogische Praxiserfahrungen außerhalb curricularer Vorgaben des Lehramtsstudiums eine Wirkung auf den Kompetenzaufbau haben, ist bisher nicht umfassend untersucht.

Der vorliegende Beitrag entsteht im Rahmen des *Scholarship of Teaching and Learning* (kurz: SoTL), wobei Fragestellungen oder Erkenntnisinteressen im Zusammenhang mit der eigenen Hochschullehre mit wissenschaftlichen Methoden bearbeitet werden. Im Rahmen des Seminars *Handlungskompetenz im Unterricht* an der Universität Paderborn soll die Bereitschaft Studierender zum evidenzbasierten Handeln angebahnt werden. Dazu wird pädagogisches Wissen vermittelt und für unterrichtliche Handlungsplanungen nutzbar gemacht. Zudem wird der Nutzen von Handlungsoptionen, die auf wissenschaftlichem Wissen basieren, vermittelt.

In der Fachliteratur wird davon ausgegangen, dass Praxiserfahrungen die Entwicklung hin zum professionellen Handeln positiv beeinflussen, was allerdings empirisch kaum bestätigt wurde. Deshalb ist mit der Entwicklung des Seminarconzeptes dessen Evaluation verbunden, um zur Beantwortung der Frage beizutragen, inwiefern ein Unterschied in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln von Seminarteilnehmenden in Abhängigkeit von deren Praxiserfahrungen besteht. Von besonderem Interesse ist der Einfluss unterschiedlichster Praxiserfahrungen, da bisherige Lehr-erfahrungen vermuten lassen, dass Studierende eine Vorstellung davon haben, wie lehrberufliches Handeln gelingt, nämlich mit möglichst vielen Praxiserfahrungen. Das steht im Widerspruch zur aktuellen Vorstellung professioneller Kompetenzen (Baumert & Kunter, 2006), aber auch zum Nutzen evidenzbasierten Handelns (Bauer et al., 2015). Gemäß ihrer Vorstellung beschreiben Studierende oftmals eine Diskrepanz zwischen universitärer Ausbildung und dem, was sie glauben, das in der Praxis benötigt wird. Gerade Studierende, die das Praxissemester absolviert haben, scheinen, so die Lehrerfahrung, von dem geringen Nutzen der universitären Ausbildungsphase überzeugt zu sein. Es erscheint umso bedeutsamer, einerseits den Nutzen universitärer Ausbildungsanteile und andererseits den Umgang mit Theoriewissen zu fördern, um den zukünftigen Lehrpersonen eine Professionalisierung (Baumer & Kunter, 2006) zu ermöglichen.

## 2 Handeln

### 2.1 Wissen

Weinert (2001) beschreibt Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten und die Bereitschaft, die der Lösung von Problemen dienen. Die kognitive Kompetenzfacette bezieht sich im Allgemeinen auf das Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006; Weinert, 2001; Baumert & Kunter, 2006), wobei das pädagogische Wissen einen Bestandteil der kognitiven Kompetenzfacette darstellt (Voss et al., 2015). Pädagogisches Wissen ist fächerübergreifend und bezieht sich auf die Genese und Erhaltung lernförderlicher Bedingungen und die Optimierung von Lehr-Lern-Situationen (Baumert & Kunter,

2006; Voss et al., 2015). Die Inhaltsbereiche pädagogischen Wissens werden jedoch unterschiedlich gefasst (vgl. König & Blömeke, 2009), wenngleich bspw. Klassen- und Lernprozesse sowie Heterogenität zentrale Aspekte sind (vgl. Voss et al., 2015). Pädagogisches Wissen gilt als Voraussetzung für professionelles Handeln (Voss et al., 2015).

Universitär vermitteltes pädagogisches Wissen ist „von pädagogischen Überzeugungen und beruflichen Verhaltensweisen (Performanz) abzugrenzen. Es umfasst Wissen über Fakten/Inhalte (deklaratives Wissen), Handlungsabläufe (prozedurales Wissen) und Verknüpfungen/Schemata (konzeptuelles Wissen).“ (Voss et al., 2015, S. 194). Für das „erfolgreiche Meistern der Aufgaben und Anforderungen im Lehrberuf [...] bedarf es neben Wissen auch einer spezifischen Handlungsfähigkeit“ (Gruber & Hascher, 2011, S. 17). Theorie- und Praxislerngelegenheiten im Rahmen der universitären Grundbildung unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Kompetenzerwerbsziele. Fraglich ist nun, inwiefern pädagogisches Wissen und Handlungsfähigkeit durch Praxiserfahrungen in der universitären Ausbildungsphase gestützt werden.

## 2.2 Evidenzbasierung

Im Lehrberuf evidenzbasiert zu handeln meint nach Bauer, Prenzel und Renkl (2015, S. 1), „*einschlägige wissenschaftliche Befunde und bewährte Theorie beim professionellen Handeln situationsangemessen zu berücksichtigen*“. So sprechen Voss et al. (2015) von einem Rückbezug auf pädagogisches Wissen, dem nach Stark (2017) eine reflexive und korrigierende Funktion zugesprochen wird. Evidenz ist gleichzusetzen mit „*wissenschaftlichem Wissen aus der empirisch orientierten Pädagogik und Pädagogischen Psychologie*“ (Stark, 2017, S. 100). Evidenz erhebt keinen Lösungsanspruch für lehrberufliche Handlungsbedarfe, sondern muss vor dem Hintergrund situativer Bedingungen verfügbar gemacht werden (Bauer et al., 2015). Es kann Handeln rational begründen, ein Problembewusstsein schaffen sowie als Leitfaden und Hilfestellung dienen (Stark, 2017). Stark (2017) grenzt Evidenz von Erfahrungswissen ab. Erfahrungswissen generiert sich dabei zunächst sozialisationsbedingt durch die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und im Rahmen der Praxisphasen im Lehramtsstudium (Stark, 2017), gegebenenfalls auch durch außeruniversitäre Lehrerfahrungen (wie Erwerbsarbeit im Lehrberuf, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe, etc.) und meint „*(mehr oder weniger reflektiertes) Wissen über pädagogische Situationen sowie darauf bezogene Überzeugungen*“ (Stark, 2017, S. 100). Die Nutzbarmachung von Evidenzen bedarf einer Integration von wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Erfahrungswissen (Bauer et al., 2015; Stark, 2017). Wie diese Integrationsleistung vermittelt werden kann, ist weitgehend unbeantwortet.

## 3 Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden

Das Praxissemester wurde im Zuge der Bologna-Reform zur Integration theoretischer und praktischer Ausbildungsanteile als Langzeitpraktikum konzipiert (Gröschner et al., 2015) und dient der Professionalisierung zukünftiger Lehrer:innen. Studierende verbringen „*kontinuierlich mindestens 390 Zeit-Stunden Ausbildungszeit im Bereich des Lernorts Schule*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2016, § 8(2)). Die Menge an Erfahrung muss aber nicht gleichbedeutend mit einem Zuwachs an pädagogischem Wissen und Handlungskompetenzen sein. So scheint das Praxissemester anderen Praxisphasen in Bezug auf die Wirksamkeit kaum überlegen, da nicht die Dauer, sondern die Qualität der Begleitung während des Praktikums entscheidend wirkt (Ulrich et al., 2020).

Die Aufgaben tragen zur Verbindung theoretischer und praktischer Studienanteile bei, indem Studierende anhand „*fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Basis*“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010) planen, agieren und reflektieren sowie erfahrungsgeleitet Theorien aus dem Studium hinterfragen (ebd.).

Neben den beschriebenen universitär implementierten Praxiserfahrungen verfügen manche Studierende auch über *außercurriculare Praxiserfahrungen*. Das sind in Anlehnung an Römer, Rothland & Straub (2018) außeruniversitäre pädagogische Erfahrungen in pädagogischen Tätigkeitsfeldern (z. B. Nachhilfeunterricht) oder Arbeitstätigkeiten als Vertretungslehrkraft.

## 4 Stand der Forschung

### 4.1 Kompetenzerwerb

Es ist bereits hinlänglich bekannt, dass intrinsisch Motivierte bessere Ergebnisse aufweisen, wobei die Herausbildung persönlicher Werte in Bezug auf das Lernziel die Anstrengungsbereitschaft erhöht (Howard et al., 2021).

Der Wissenserwerb selbst wiederum benötigt positive Einstellungen (Weinert, 2001; Baumert & Kunter, 2006; Voss et al., 2015) gegenüber pädagogischem Wissen. So verfügen aber beispielsweise Grundschul- und Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschul-Studierende über weniger bildungswissenschaftliches Wissen als Gymnasium- und Gesamtschulstudierende (Kunter et al., 2011) und zeigen insgesamt eine weniger positive Einstellung gegenüber einer wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung mit Forschungsorientierung, wenn die Studiengangwahl aus externalen Gründen erfolgt (Blömeke et al., 2006).

Dass Praxiserfahrungen im Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb stehen, zeigten z. B. Seifert, Schaper & König (2018). So nahmen während des Praxissemesters bei Lehramtsstudierenden das bildungswissenschaftliche Wissen und die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden signifikant zu. Der Anstieg des pädagogischen Wissens ist im Vergleich zur Veränderung der Kompetenzeinschätzungen gering, was die Autoren als einen Hinweis auf die Unschärfe des Messinstrumentes deuten oder mit dem tatsächlichen Wissenszuwachs im Praxissemester erklären. Festner, Schaper & Gröschner (2018) zeigen, dass Lehramtsstudierende nach dem Praxissemester ihre Kompetenz im Bereich Unterrichten und die eigene Unterrichtsqualität positiver einschätzen. Darüber hinaus berichteten sie einerseits positive Zusammenhänge zwischen der Kompetenzeinschätzung und der wahrgenommenen Unterrichtsqualität mit der wahrgenommenen Kohärenz zwischen den Begleitveranstaltungen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und der Schulpraxis sowie die soziale Unterstützung durch Mentor:innen. Andererseits berichten sie auch negative Zusammenhänge von Beanspruchungsempfinden mit der Kompetenzeinschätzung und der wahrgenommenen Unterrichtsqualität. Die Begleitung der Studierenden im Praktikum scheint demnach notwendig für die Förderung des Kompetenzaufbaus. Bemerkenswert ist, dass die Einschätzung einer kohärenten universitären Vorbereitung auf die Schulpraxis eher gering ausfällt, was die Autor:innen auf eine distinktive Vorstellung Studierender zu universitären Ausbildungsaufgaben und Praxisphasen zurückführen. Seifert & Schaper (2018) konnten signifikant steigende Selbstwirksamkeitserwartungen bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester belegen ( $p=.001$ ), jedoch keine signifikanten Unterschiede in der Berufswahlmotivation ( $p>.050$ ), wobei diese generell bereits positiv bewertet wurde. Als prädiktiv für die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartungen stellten sich die Tätigkeiten „Pädagogische Handlungssituationen planen“ sowie „Pädagogische Handlungssituationen durchführen“ heraus, was die Autorinnen und Autoren mit der Bedeutsamkeit des Unterrichts im Rahmen des Praxissemesters begründen. Als bedeutsam für ein positives Selbstwirksamkeitsempfinden erwies sich rechnerisch die inhaltliche Betreuung in der Schulpraxis durch eine Lehrperson des ZfSL. Die Befunde weisen insgesamt auf eine positive Bedeutsamkeit der Betreuung während des Praxissemesters hin.

### 4.2 Praxiserfahrungen

Seit Einführung des Praxissemesters wird dessen intendierte positive Wirkung auf die Berufsbefähigung diskutiert und eine Wirksamkeitsüberprüfung im Rahmen der Konstitution von Lehrerbildung eingefordert. Praktika können den Lernerfolg von Studierenden unterstützen (Cramer, 2012; Gröschner, 2015; Römer et al., 2018).

Konsistent ist, dass Studierende über diverse pädagogische Erfahrungen verfügen (Cramer, 2012; Schreiber et al., 2012; König et al., 2013; vgl. Römer et al., 2018). Allerdings werden pädagogische Erfahrungen unterschiedlich operationalisiert. Einige Studien berichten von Vorerfahrungen im Bereich der Freizeitbetreuung und des Unterrichts (Cramer, 2012), andere unterscheiden zwischen Erziehen und Unterrichten (König & Seifert, 2012). Getrennt wird auch nach Einzelbetreuung

und Gruppenbetreuung (Cramer, 2012; König & Seifert, 2012). Zum Teil werden unterschiedliche Zeitpunkte, zu denen pädagogische Erfahrungen erworben werden, nicht unterschieden (Klusmann et al., 2012; König et al., 2013). Wenige Studien berichten den Umfang pädagogischer Erfahrungen (Cramer, 2012; Klusmann et al., 2012). Studien belegen, dass *pädagogische Vorerfahrungen* die professionelle Entwicklung der Studierenden beeinflussen (Cramer, 2012; Römer et al., 2018), Befunde zur prädiktiven Kraft pädagogischer Vorerfahrungen sind jedoch eher inkonsistent. Ulich (2004) konnte zeigen, dass Studierende mit pädagogischen Vorerfahrungen und einer positiveren Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Fähigkeiten, den Lehrerberuf auszuüben und erfolgreich unterrichten zu können, sowie intrinsisch motivierte Studierende eine höhere Sicherheit bei der Berufswahl zeigen. Andererseits scheinen pädagogische Vorerfahrungen nur geringen Einfluss auf Aspekte des Unterrichts zu haben (König et al., 2013; Römer et al., 2018). Pädagogische Vorerfahrungen scheinen einen positiven Einfluss auf die Berufswahlsicherheit sowie auf das pädagogische Wissen Lehramtsstudierender zu haben (König & Seifert, 2012; Seifert et al., 2018). Klusmann et al. (2012) belegen einen positiven Zusammenhang mit der Berufszufriedenheit, wobei generell bereits zu Studienbeginn eine sehr hoch ausgeprägte Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden vorliegt (vgl. Besa & Rothland, 2020).

Für *Praxisphasen* kann ein Zuwachs an pädagogischem Wissen gezeigt werden (König, Darge & Kramer, 2020; Schlag & Glock, 2019), insbesondere für das handlungsnahes pädagogische Wissen, wenn Gelegenheiten zum Unterrichten genutzt wurden (König & Seifert, 2012). Differenzierender berichten König, Darge, Klemenz und Seifert (2018), dass pädagogisches Wissen im Praxissemester im Bereich *Handlungsoptionen generieren* wächst, jedoch nicht in den Anforderungsbereichen *Erinnern/Verstehen*. Die selbsteingeschätzte Unterrichtsqualität hängt wiederum mit dem Wissen am Ende des Praxissemesters zusammen (König et al., 2018). Weiterhin wird angenommen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen im Praxissemester ansteigen (Hascher, 2006; Kücholl et al., 2020), wobei diese sich nach einem Jahr wieder relativieren (Hascher, 2006). In Bezug auf den Zusammenhang von pädagogischen außercurricularen und curricularen Erfahrungen berichten Römer et al. (2018) nur einen gering signifikanten Zusammenhang zwischen pädagogischen Vorerfahrungen und Kompetenzeinschätzungen der Studierenden im Praxissemester.

Befunde weisen auf eine negative Beurteilung wissenschaftlicher Studienanteile im Verlauf curricularer Praxiserfahrungen hin. So belegt z. B. Cramer (2013), dass sowohl die Bedeutsamkeit des bildungswissenschaftlichen Studiums als auch die Nutzeneinschätzung für den späteren Berufsalltag im Studienverlauf abnehmen, wenn sich die Studierenden als zunehmend erfolgreicher in der Schulpraxis wahrnehmen, und auch Bleck und Lipowsky (2020) zeigen, dass Studierende wissenschaftlichen Studieninhalten zunehmend eine geringere Bedeutung zuschreiben.

Für die Konzeption von Lehre kann es also bedeutsam sein, zunächst die Heterogenität der Lerngruppe in Bezug auf die Praxiserfahrungen zu eruieren, da Studierende gemäß Befundlage über diverse pädagogische Erfahrungen verfügen und im Besonderen das Praxissemester einen Einfluss auf das handlungsnahes pädagogische Wissen zu haben scheint. Eine durch Praxisphasen verstärkte geringe Nutzeneinschätzung bildungswissenschaftlicher Studieninhalte könnte sich negativ auf die Annahme eines Lehrangebotes in diesem Bereich auswirken, was bei der Konzeption von Lehre berücksichtigt werden könnte, um den Lerngewinn der Studierenden zu fördern.

## 5 Lehrkonzept zur Vermittlung theoriengeleiteter Handlungsplanung für den Lehrberuf

An der Universität Paderborn wurde ein Lehrkonzept entwickelt, das Lehramtsstudierende der Schulformen Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschule im Masterstudium zum evidenzbasierten Handeln im Lehrberuf befähigen soll. Dazu werden sowohl die Anbahnung einer Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln als auch die Vermittlung pädagogischen Wissens und die Fähigkeit zur Entwicklung von Handlungsplanungen für unterrichtliche Falldarstellungen berücksichtigt.

Das Seminar richtet sich an Studierende des 3. oder 4. Semesters nach Regelstudienplanung, was bedeutet, dass die Studierenden das Praxissemester, das im 2. Semester angesiedelt ist, bereits absolviert haben. Es wird seit dem SoSe 2021 gelehrt.

Das Seminar ist *modular* aufgebaut. In einem ersten Modul über zwei Sitzungen wurden der Nutzen evidenzbasierten Handelns im Lehrberuf und die Notwendigkeit einer Professionalisierung für den Lehrberuf thematisiert. In drei folgenden Modulen (jeweils drei Sitzungen) wurde pädagogisches Wissen zu Lernmotivation, Klassenmanagement und Heterogenität vermittelt und auf unterrichtliche Falldarstellungen angewendet.

Das *fallbasierte Lernen* ermöglicht den Erwerb von Grundlagen- und Anwendungswissen in der beruflichen Ausbildung (Zumbach, Haider & Mandl, 2008), weshalb es für die Anbahnung evidenzbasierten Handelns für den Lehrberuf geeignet erscheint: „*Gerade in Bereichen, wo komplexe Probleme auftreten und wo es keine rezeptartige Lösung gibt, kommt diese Art des Lernens zur Anwendung. Dort ist es notwendig, dass man sich auf Lösungen von authentischen Fällen stützt und daraus Lösungsschritte für zukünftige, ähnliche Probleme ableitet. Oft sind solche Fallbeispiele Brücken zwischen theoretischen Modellen und der Praxis.*“ (Zumbach et al., 2008, S. 2). Die Studierenden lernen die Extraktion bedeutsamer Informationen aus einem eigenen, text- oder videografierten Fall und die Bildung von Handlungsmöglichkeiten zur Lösung des erkannten Problems, wofür dann das pädagogische Wissen herangezogen und situativ passend sowie handlungspraktisch ausdifferenziert wird. Interessant erscheint nun, inwiefern die Praxiserfahrungen Studierender einen Einfluss auf die Anbahnung evidenzbasierten Handelns haben.

## 6 Fragestellung

Sowohl im studienbegleitenden Praxissemester als auch im Rahmen außeruniversitärer pädagogischer Erwerbsarbeit akkumulieren Studierende unterschiedliche Praxiserfahrungen im Unterrichten (Cramer, 2012; Schreiber et al., 2012; König et al., 2013; vgl. Römer et al., 2018). Aus informellen Rückmeldungen der Teilnehmenden ging jedoch hervor, dass das Praxissemester nicht gemäß dem Studienverlaufsplan absolviert wurde. Interessant erscheint deshalb zu erheben, wie viele Studierende über Praxiserfahrungen im Rahmen eines abgeschlossenen Praxissemesters verfügen (curriculare Praxiserfahrungen). Ebenso ging aus informellen Rückmeldungen Studierender hervor, dass bereits neben dem Studium in den pädagogischen Tätigkeitsfeldern (Schule, Hausaufgabenbetreuung, etc.) gearbeitet wird. Darum erscheint es bedeutsam zu untersuchen, wie viele Studierende über außeruniversitäre Praxiserfahrungen durch Erwerbsarbeit im pädagogischen Bereich verfügen (außercurriculare Praxiserfahrungen). Es soll deshalb in einem ersten Schritt untersucht werden, inwiefern Studierende über welche Art von Praxiserfahrungen verfügen:

### F1 Inwiefern verfügen die Seminarteilnehmenden über curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen?

Neben der Erfassung der Art von Praxiserfahrungen soll der Umfang bereits gehaltenen Unterrichts erfasst werden, weil die Art des Praxissemesters allein nicht unbedingt darauf schließen lässt, in welchem Umfang bereits Erfahrungen im Unterrichten vorliegen (Cramer, 2012; Römer et al., 2018). Da das Praxissemester und auch die Erwerbstätigkeit an der Schule neben dem Unterrichten auch weitere Aufgaben umfasst, erscheint es vor dem Hintergrund des Seminarziels bedeutsam, den Fokus auch auf das Unterrichten als lehrberufliche Lernfähigkeit zu legen:

### F2 Über welchen Umfang an Unterrichtserfahrung verfügen die Seminarteilnehmenden?

In einem weiteren Schritt wird der Einfluss von Praxiserfahrungen auf die Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln im Lehrberuf betrachtet. Dazu wurden Gruppen gebildet, die die unterschiedlichen Praxiserfahrungen abbilden. Als *Erfahrene* gelten jene Studierende, die über curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen verfügen. *Außercurricular Erfahrene* sind jene Studierende, die

einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nachgehen und *curricular Erfahrene* sind jene Studierende, die das Praxissemester absolviert haben. Als *Unerfahrene* gelten Studierende, die zu Beginn des Seminars weder das Praxissemester absolviert haben noch einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nachgehen:

### **F3 Inwiefern besteht ein Unterschied in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln von Studierenden des Lehramtsstudiengangs HRSGe in Bezug auf deren Praxiserfahrungen?**

Es wird erwartet, dass die Art und der Umfang der Praxiserfahrungen einen Einfluss auf die Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln haben, da Studierende mit steigenden Selbstwirksamkeitserwartungen (Ulrich, 2004) und hoch eingeschätztem Erfolg im Praxissemester wissenschaftliches Wissen als weniger bedeutsam einschätzen (Cramer, 2013; Bleck & Lipowsky, 2020).

## **7 Methodisches Vorgehen**

### **7.1 Methode**

Die hier vorgestellten Daten beziehen sich ausschließlich auf quantitative Daten. Den Seminarteilnehmenden wurde in der zweiten Semesterwoche ein Online-Fragebogen präsentiert, der u. a. soziodemografische Angaben, gefolgt von Angaben zu Praxiserfahrungen und der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln erhob. Der Einsatz quantifizierender Untersuchungsmethoden erlaubt zunächst ein hypothesenprüfendes Vorgehen mit einer großen Anzahl von Teilnehmenden. Dieses Vorgehen bietet sich für das vorliegende Forschungsvorhaben an, da die Vorannahme, dass Praxiserfahrungen die Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln beeinflussen, somit praktikabel untersucht werden kann. Der Fragebogen ermöglicht es, einen Einblick in das subjektive Erleben der Studierenden zu erhalten für Aspekte, die nicht beobachtbar sind (Bortz & Döring, 2006). Gleichfalls kann er zeiteffizient ausgefüllt und ausgewertet werden, was sich im Kontext der Erfassung von Aspekten, die u. U. eine Anpassung des laufenden Seminars erforderlich machen, als praktikabel erwiesen hat.

Um sicherzustellen, dass die Studierenden teilnehmen, wurde das Ausfüllen des Fragebogens als Teil der qualifizierten Teilnahme (qT) eingefordert, es wurde jedoch betont, dass die Antworten bewertungsfrei sind und auch von der Dozentin über die Seminarverlaufszeit nicht eingesehen werden. Die Studierenden wurden darüber informiert, dass der Fragebogen Forschungszwecken dient. Die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde durch dieses Verfahren jedoch eingeschränkt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen F1 und F2 werden deskriptive Statistiken durchgeführt. Keine der Variablen ist normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test bei allen Variablen  $p \leq .001$ ), weshalb ein nichtparametrisches Testverfahren für unabhängige Stichproben gewählt wurde (Kruskal-Wallis-Test), um Gruppenunterschiede auf Signifikanz zu prüfen (F3).

### **7.2 Stichprobe**

An der Befragung nahmen 231 Studierende des Lehramtsstudiengangs Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) teil. Davon ordneten sich 170 Personen dem weiblichen (73,6 %) und 55 Personen dem männlichen (23,8 %) Geschlecht zu. Die Verteilung entspricht in etwa der aktuellen Geschlechtsverteilung aller Lehramtsstudierenden an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2020/2021 (Statistisches Bundesamt, 2021). Der Altersdurchschnitt beträgt 25,74 Jahre (min = 21, max = 42; SD = 2.97).

15 Studierende (6.5 %) absolvierten zum Befragungszeitpunkt das Bachelorstudium HRSGe und 213 (92.2 %) sind erwartungskonform in das Masterstudium eingeschrieben. Die Studierenden waren im Durchschnitt im 11. Fachsemester (Summe aus Master- und Bachelorstudiengang) (MW = 11.1; min = 1, max = 20; SD = 3.02) eingeschrieben, wobei die Mehrheit der Studierenden zwischen dem 8. und dem 12. Semester eingeschrieben ist (71.9 %).

Der Anteil von Studierenden ohne Migrationshintergrund überwog deutlich: 96.1% Studierende besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit, 93.9% wurden in Deutschland geboren, 3.9% in einem anderen Land. Von 32.5% der Studierenden wurde mindestens ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren.

### 7.3 Instrument

Im Fragebogen wurden u. a. soziodemografische Angaben erhoben (z. B. Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund), gefolgt von Angaben zu Praxiserfahrungen. *Curriculare Praxiserfahrungen* wurden durch die Abfrage erhoben, ob das Praxissemester bereits absolviert wurde (Item: *Haben Sie bereits das Praxissemester absolviert?*). Als curricular erfahren gelten Studierende, die hier mit *Ja* geantwortet haben. Als curricular nicht erfahren gelten jene Studierende, die *Nein* oder *Ich befinde mich gerade im Praxissemester* geantwortet haben.

Der *Umfang* lehrberuflicher Tätigkeit wurde gemessen durch die Angabe eigenständig gehaltener Unterrichtsstunden (offenes Antwortformat, Item: *Wie viele Unterrichtsstunden (à 45 min) haben Sie bisher eigenverantwortlich geplant und (ggf. auch anteilig) gegeben (z. B. in den Praxisphasen, während der Erwerbstätigkeit)*).

Die *Art der Erwerbstätigkeit* wurde durch die Angabe gemessen, ob zum Befragungszeitpunkt pädagogischer und nicht-pädagogischer Erwerbsarbeit neben dem Studium nachgegangen wird (Item: *Sind Sie derzeit neben dem Studium erwerbstätig?*).

Zur Beantwortung von F3 wurden anhand der Ausprägungen zu curricularen Praxiserfahrungen und der Art der Erwerbstätigkeit Gruppen gebildet, um die *Praxiserfahrungen insgesamt* abbilden zu können. Als *Erfahrene* gelten jene Studierende, die über curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen verfügen. *Außercurricular Erfahrene* sind jene Studierende, die einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nachgehen und das Praxissemester nicht abgeschlossen haben. *Curricular Erfahrene* sind jene Studierende, die das Praxissemester absolviert haben und keiner Erwerbsarbeit im pädagogischen Bereich nachgehen. Als *Unerfahrene* gelten Studierende, die zu Beginn des Seminars weder das Praxissemester absolviert haben noch einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nachgehen.

Die *Bereitschaft* zum evidenzbasierten Handeln wurde mittels einer Skala (8 Items) abgefragt (Beispiel-Item: *Ich werde auch zukünftig im Referendariat bzw. der späteren Praxis versuchen, mich an Theorien im praktischen Handeln zu orientieren.*). Die Beantwortung der Fragen erfolgte auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *stimme überhaupt nicht zu* bis 5 = *stimme voll zu*) zu. Die entwickelte Skala verfügt über gute Reliabilität ( $\alpha = .90$ ) und kann einfaktoriel dargestellt werden (Extraktionsmethode: Maximum Likelihood).

## 8 Ergebnisse

### F1 Curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen

Es kann gezeigt werden, dass die meisten Seminarteilnehmenden (63.2%) über curriculare Praxiserfahrungen in Form des abgeschlossenen Praxissemesters verfügen (Tabelle 1), wohingegen ein Drittel der Studierenden (29.9%) das Praxissemester noch nicht absolviert haben. Ein geringer Anteil absolviert das Praxissemester seminarbegleitend (5.2%).

Es kann weiterhin gezeigt werden, dass die Mehrzahl der Studierenden (74.0%) während des Studiums grundlegend erwerbstätig ist. 36.8% der Studierenden verfolgen eine Erwerbsarbeit im pädagogischen Bereich, 37.2% sind in einem nicht-pädagogischen Tätigkeitsfeld erwerbstätig und 24.7% sind nicht erwerbstätig.

Abschließend betrachtet zeigt sich, dass die Mehrheit der Seminarteilnehmenden über Erfahrung im pädagogischen Bereich verfügt. Etwa zwei Drittel der Befragten hat das Praxissemester entsprechend der Studienordnung bereits absolviert, allerdings gibt es einen bemerkenswerten Anteil

an Studierenden ohne curriculare Praxiserfahrung (Praxissemester). Die Seminarteilnehmenden verfügen insgesamt über curriculare sowie außercurriculare Praxiserfahrungen.

Weiterhin zeigt sich erwartungskonform bei den gebildeten Gruppen zur *Praxiserfahrung insgesamt*, dass die meisten Studierenden über *curriculare* Praxiserfahrung verfügen ( $n = 91$ ; 39.39 %) und somit das Praxissemester absolviert haben, aber keine pädagogische Erwerbsarbeit ausführen. Ein geringer Anteil der Studierenden verfügt ausschließlich über *außercurriculare* Praxiserfahrungen ( $n = 29$ ; 12.55 %) und ist im pädagogischen Bereich erwerbstätig, hat das Praxissemester aber nicht abgeschlossen. Weiterhin gelten 55 Studierende (23.81 %) als *Erfahrene* und verfügen über curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen. 52 Studierende (22.51 %) gelten als *Unerfahrene*, die zu Beginn des Seminars weder das Praxissemester absolviert haben noch einer pädagogischen Erwerbstätigkeit nachgehen. Insgesamt konnte somit gezeigt werden, dass alle Arten von Praxiserfahrungen vorliegen.

## F2 Erfahrungsumfang im Unterrichten

94 Studierende (40.7 %) haben eine bis 25 Stunden Unterricht á 45 Minuten vollumfänglich oder auch anteilig gehalten und verfügen damit über wenig Unterrichtserfahrung. 80 Studierende (34.6 %) haben 26 bis 75 Stunden Unterricht gehalten und verfügen damit über viel Unterrichtserfahrung. Wenige Studierende ( $n = 35$ ) verfügen über sehr viel Unterrichtserfahrung, da sie mehr als 75 Unterrichtsstunden gehalten haben (15.2 %, zusammengesetzt aus 76 bis 100 Stunden:  $n = 20$ ; 8.7 % und  $> 100$ :  $n = 15$ ; 6.5 %), und noch weniger ( $n = 9$ ) über keine Erfahrung im Unterrichten (0 Stunden: 3.9 %).

Abschließend betrachtet zeigt sich, dass die Mehrheit der Seminarteilnehmenden über Unterrichtserfahrung verfügt, wenngleich deren Umfang divergiert. Der Großteil der Seminarteilnehmenden hat mindestens eine und höchstens 75 Unterrichtsstunden (á 45 min) eigenverantwortlich geplant und mindestens anteilig bis vollumfänglich gegeben ( $n = 174$ ; 75.3 %). Die Unterrichtserfahrung kann im Praxissemester oder während der pädagogischen Erwerbstätigkeit gemacht worden sein.

## F3 Gruppenunterschiede in den Praxiserfahrungen

Die deskriptive Statistik (Tab. 1) zeigt in den Mittelwerten aller Gruppen (*Praxissemester*, *Erwerbstätigkeit*, *gehaltener Unterricht* und *Praxiserfahrungen insgesamt*) hohe Zustimmungswerte über dem Skalenmittel von 3 (5-stufige Likert-Skala, 1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme voll zu).

**Tabelle 1:** Deskriptive Statistik aller Gruppen, Mittelwerte zur Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln

	<i>min/max</i>	<i>MW</i>	<i>Std.-Abw.</i>
<i>Haben Sie bereits das Praxissemester absolviert?</i>			
<i>Ja.</i>	2.25/5.00	3.98	.588
<i>Nein.</i>	2.88/5.00	3.91	.512
<i>Ich befinde mich gerade im Praxissemester.</i>	2.38/5.00	4.01	.855
<i>Sind Sie derzeit neben dem Studium erwerbstätig?</i>			
<i>Ja, im pädagogischen Bereich.</i>	2.25/5.00	3.96	.605
<i>Ja, aber nicht im pädagogischen Bereich.</i>	2.50/5.00	4.00	.601
<i>Nein.</i>	2.88/5.00	3.92	.527

(Fortsetzung Tabelle 1)

	<i>min/max</i>	<i>MW</i>	<i>Std.-Abw.</i>
<i>Wie viele Unterrichtsstunden (á 45 Minuten) haben Sie bisher eigenverantwortlich geplant und (ggf. auch anteilig) gegeben (z. B. in den Praxisphasen, während der Erwerbstätigkeit)?</i>			
0 Stunden (n = 9)	3.13/4.88	3.72	.595
1–25 Stunden (n = 94)	2.38/5.00	3.99	.637
26–75 Stunden (n = 80)	2.25/5.00	4.00	.542
76–100 Stunden (n = 20)	2.75/4.63	3.84	.457
>100 Stunden (n = 15)	2.88/4.86	3.93	.580
<i>Praxiserfahrung insgesamt</i>			
Erfahrene (n = 55)	2.25/5.00	3.96	.599
Außercurricular Erfahrende (n = 29)	2.38/5.00	3.92	.606
Curricular Erfahrene (n = 91)	2.50/5.00	3.99	.584
Unerfahrene (n = 52)	3.00/5.00	3.93	.554

Zunächst werden Gruppenunterschiede in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln in Bezug auf die Art von *Praxissemestererfahrungen* rechnerisch untersucht. Hier zeigt sich kein signifikanter Unterschied in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln zwischen den Studierenden mit und ohne Praxissemester und jenen, die sich gerade im Praxissemester befinden (Chi-Quadrat(2) = 1.401,  $p = .496$ ).

Zweitens wurden Gruppenunterschiede in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln in Bezug auf die *Erwerbstätigkeit* der Seminarteilnehmenden berechnet. Hier zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln zwischen den erwerbstätigen, nicht erwerbstätigen und im pädagogischen Bereich erwerbstätigen Studierenden (Chi-Quadrat(2) = .737,  $p = .692$ ).

Drittens wurden Gruppenunterschiede in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln in Bezug auf den *Umfang an gehaltenem Unterricht* berechnet. Es gab auch hier keinen signifikanten Unterschied in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln zwischen Studierenden im Hinblick auf den Umfang an gehaltenem Unterricht (Chi-Quadrat(2) = 3.353,  $p = .501$ ).

Zuletzt wurden Gruppenunterschiede in der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln in Bezug auf die *Praxiserfahrungen insgesamt* berechnet. Hier zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den unerfahrenen, erfahrenen, curricular erfahrenen und außercurricular erfahrenen Studierenden im Hinblick auf deren Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln (Chi-Quadrat(2) = .805,  $p = .848$ ).

## 9 Diskussion

### 9.1 Beitrag von Praxiserfahrungen für den Kompetenzerwerb

Entgegen der Erwartung gemäß den Befunden, die nach Praxiserfahrungen eine kritischere Haltung von Studierenden gegenüber bildungswissenschaftlichem Wissen zeigen (z. B. Cramer, 2013; Bleck & Lipowsky, 2020), konnten in der vorliegenden Untersuchung keine Unterschiede vor dem Hintergrund curricularer und außercurricularer Praxiserfahrung sowie spezifischer Unterrichtserfahrung für die Bereitschaft evidenzbasiert in der Praxis handeln zu wollen, abgebildet werden. In der vorliegenden Untersuchung wurde, anders als die Erfassung der reinen Zustimmung zur Bedeutsamkeit von Theorie für die Praxis, hier die *zukünftige* Bereitschaft zur Relationierung von Theorie und Praxis erfragt.

Eine mögliche Erklärung könnte die Begleitung der Praxisphasen bieten. Das Lehrkonzept kann, da es nicht direkt in das Praxissemester integriert ist, den Transfer der gebildeten Handlungsoptionen zur Praxiserprobung nicht leisten. Vorstellbar wäre, dass eine Vermittlung evidenzbasiereten Handelns mit Handlungsausführung und Lernbegleitung während des Praxissemesters hier zu Gruppenunterschieden führen könnte, denn es gibt Hinweise darauf, dass die Begleitung während der Praxisphasen einen Einfluss auf den Kompetenzerwerb hat (Festner, Schaper & Gröschner, 2018). Die Hypothese, dass begleitete Praxisphasen, die das evidenzbasierte Handeln in situ vermitteln oder von Lehrveranstaltungen begleitet werden, die Kompetenz- und Reflexionsgrundlagen dafür schaffen, müsste wiederum empirisch überprüft werden.

Betrachtet man die deskriptiven Daten, zeigen die Mittelwerte zur Bereitschaft, später im Lehrberuf evidenzbasiert zu handeln, für alle Gruppen hohe Zustimmungswerte über dem Skalenmittel von 3, was darauf hindeutet, dass die Studierenden sich bereits vorstellen können, später im Lehrberuf evidenzbasiert zu handeln. Dieser Befund ist für die Konzeption des Seminars positiv zu bewerten, da anzunehmen ist, dass die positive Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln im Lehrberuf sich positiv auf den Erwerb pädagogischen Theoriewissens auswirkt (Weinert, 2001; Baumert & Kunter, 2006; Voss et al. 2015).

Es zeigt sich erwartungskonform, dass Studierende über curriculare und außercurriculare Praxiserfahrungen sowie Erfahrungen im Unterrichten verfügen, wobei der Umfang variiert (König et al., 2013; vgl. Römer et al., 2018). Die Mehrheit der Studierenden (63.2 %) hat das Praxissemester zu Seminarbeginn abgeschlossen, ein bedeutsamer Teil (35.1 %) zu Seminarbeginn jedoch nicht. Für die Konzeption des Seminars kann angenommen werden, dass die Erstellung eigener Fallbeispiele zur evidenzbasierten Aufarbeitung Schwierigkeiten verursacht, da diese Studierenden bestenfalls auf bereits länger zurückliegende Praxiserfahrungen zurückgreifen. Hier ist jedoch anzunehmen, dass die Erfahrungen aufgrund des zeitlichen Abstandes undetailliert vorliegen und zur Aufarbeitung nur bedingt geeignet sind. Um hier Gewissheit über die Qualität der Studierendenleistungen zu erhalten, könnten Arbeitsergebnisse, Falldarstellungen und evidenzbasierte Handlungsplanung dieser Studierenden mit den Ausarbeitungen der Studierenden aus dem Praxissemester überprüft werden. Da in der Studienordnung eine Nachbereitung der Erfahrungen aus dem Praxissemester nicht explizit vorgesehen ist, das aber vor dem Hintergrund einer Theorie-Praxis-Verbindung im Lehramtsstudium sinnvoll erscheint, könnte das Seminar die Ausarbeitung eigener Fallbeschreibungen und damit verbunden auch individueller Fragestellungen mehrheitlich einfordern. Vorstellbar wäre auch, dass neben der theoriengeleiteten Aufarbeitung die Relevanzeinschätzungen der Studierenden zum theoriengeleiteten Handeln positiviert würden. Damit wäre beiden Seminarzielen gedient und das Seminar in seiner Passung zum Lehrberuf würde verbessert. Inwiefern sich das als tatsächlich qualitätsverbessernd erweist, müsste dann erneut untersucht werden. Bemerkenswert erscheint, dass die Mehrzahl der Seminarteilnehmenden (74.0 %) neben dem Studium erwerbstätig ist. Dieser Nebenbefund zeigt, dass die meisten Studierenden einer Mehrbelastung ausgesetzt sind, was Fragen nach der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit und der kontinuierlichen Anwesenheit in universitären Lehrveranstaltungen aufwirft.

Der Großteil der Seminarteilnehmenden hat mindestens eine und höchstens 75 Unterrichtsstunden gehalten (75.3 %), wobei die Einteilung (0 Stunden, 1–25 Stunden, 25–75 Stunden, 76–100 Stunden, >100 Stunden) von 1 bis 75 Stunden mehr Zeiten umfasst und somit der Anteil an Studierenden nicht nur aufgrund der Beteiligung, sondern auch aufgrund des längeren Zeitraumes höher ist. Letztendlich ist aber zu erkennen, dass viele Studierende im Bereich um die vorgegebenen 50 Stunden vollständig oder anteilig geplanten und gehaltenen Unterrichtsstunden verfügen, was wiederum eine gute Grundlage für die evidenzbasierte Bearbeitung eigener Erfahrungen bildet. Dennoch darf die Gruppe jener Studierenden, die über weniger Erfahrung verfügen, kurskonzeptuell nicht vernachlässigt werden.

## 9.2 Limitationen und Ausblick

Zunächst wirkt die Kausalitätsfrage limitierend. Hier wären zukünftige Berechnungen weiterer Variablen interessant, wie der Selbstwirksamkeit, der sozialen Norm, etc.

Weiterhin kann die Doppelrolle der Dozierenden als Lehrende und Forschende Antworten entsprechend der sozialen Erwünschtheit verzerren. Dem kann der Einsatz einer Skala zur sozialen Erwünschtheit (z. B. SEA-K, Satow, 2012) entgegenwirken. Die Datenerhebung unterlag ethischen Einschränkungen, da die Teilnahme an die Vergabe der Credit-Points gebunden war, wodurch auf eine Anonymisierung der Fragebogendaten zugunsten der Beurteilung der qT-Anforderungen verzichtet wurde. Im Fragebogen wurde schriftlich, aber auch mündlich durch die Dozierende kommuniziert, dass die Datenauswertung nicht im Zusammenhang mit der Beurteilung der Leistungen steht und dass die Auswertung erst nach der qT-Vergabe erfolgt, um die Anonymität zu wahren.

Kritisch betrachtet zeigt sich, dass die Fragestellung nicht die Art der Praxiserfahrungen differenziert. Es wurde ermittelt, dass die Mehrheit der Seminarteilnehmenden über Erfahrung im pädagogischen Bereich verfügt. Hier kann sich Unterrichtserfahrung vermutlich mit anderen Tätigkeiten (z. B. Kinderbetreuung, Freizeitbetreuung) vermischen. Hier könnte zukünftig eine Präzisierung der Fragestellung den Überblick über den Umfang der Praxiserfahrungen in Bezug auf die Art der Untersuchung bereichern.

Die Abfrage der außercurricularen Erfahrungen bezieht sich lediglich auf den Befragungszeitpunkt und nicht auf Tätigkeiten vor Aufnahme des Studiums oder bereits beendete Tätigkeiten und Arbeitsverhältnisse. Auch wird nicht zwischen Einzel- und Gruppenbetreuung unterschieden. Für die Fragestellung im Rahmen der Seminarkonzeption erschien die Gruppeneinteilung ausreichend, weil hier der Bruch mit dem Studienverlaufsplan zu der Frage führte, inwiefern fehlende Praxiserfahrungen zu negativen Auswirkungen für den Lehr-/Lernprozess führten. Möchte man die Ergebnisse generalisieren, könnte man hier differenzierter vorgehen. Ebenso wäre eine universitäts- und studiengangübergeordnete Erhebung sinnvoll.

Letztendlich können die relativ hohen Zustimmungswerte bei der Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln als ein Beleg dafür interpretiert werden, dass die Mischung aus vorgegebenen text- und videobasierten Fallbeschreibungen und der Möglichkeit, eigene Fallbeschreibungen zu bearbeiten, für die Seminarteilnehmenden ohne Berücksichtigung ihrer Eingangsvoraussetzungen funktioniert.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Notwendigkeit einer Differenzierung hinsichtlich der Vermittlung evidenzbasierten Handelns im Seminar nicht unbedingt bedeutsam ist, wobei sich dieser Anspruch verschieben könnte, wenn die evidenzbasierte Handlungsplanung ausschließlich mit Fallbeispielen aus den Erfahrungen der Seminarteilnehmenden vermittelt wird.

## Literatur

- Bauer, J., Prenzel, M. & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft*, 43 (3), 188–192.
- 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>
- Besa, K.-S. & Rothland, M. (2020). Pädagogische Vorerfahrungen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Auflage). UTB.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2020). Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 97–128). Springer VS. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_3](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3)
- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), 178–189. <https://doi.org/10.25656/01:25899>
- Bloom, B. S. (Hrsg.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals* (New impression). Longmans. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107370>

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14827>
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66–82. <https://doi.org/10.25656/01:11927>
- Darge, K., Valtin, R., Kramer, C., Ligtoet, R. & König, J. (2018). Die Freude an der Schulpraxis: Zur differenziellen Veränderung eines emotionalen Merkmals von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters. In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 241–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_9)
- Festner, D., Schaper, N. & Gröschner, A. (2018). Einschätzung der Unterrichtskompetenz und -qualität im Praxissemester. In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 263–294). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gröschner, A. (2015). Praxisphasen im Lehramtsstudium. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.), *Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. Fokus Praxissemester* (S. 41–49). Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Köln.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Gruber, H. & Hascher, T. (2011). Lehrer/innenexpertise zwischen Wissen und Können. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik* (S. 1–28). Juventa.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik). Beihefte, Bd. 51, S. 130–148). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7374>
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y. & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1–24. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Huber, L. (2014). Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In L. Huber, A. Pilniok & R. Sethe (Hrsg.), *Forschendes Lehren im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen* (S. 19–36). W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:10129>
- Huber, L. (2018). SoTL weiterdenken! Zur Situation und Entwicklung des Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) an deutschen Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 66 (1/2), 33–41.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- König, J., Darge, K., Klemenz, S. & Seifert, A. (2018). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–324). VS Verlag für Sozialwissenschaften [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_11)
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende* (S. 67–96). Springer VS. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_2](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2)
- König, J., Rothland, M., Darge, K., Lünemann, M. & Tachtsoglou, S. (2013). Erfassung und Struktur berufs-wahlrelevanter Faktoren für die Lehrerausbildung und den Lehrerberuf in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 553–577. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0373-5>

- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 7–43). Waxmann.
- König, J. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5)
- Kücholl, D., Lazarides, R. & Westphal, A. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen in Beratungen von Schülerinnen und Schülern: Welche Rolle spielen individuelle Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (1), 150–166. <https://doi.org/10.25656/01:21782>
- Kunter, M., Baumert, J. & Blum, W. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165). Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV)*. [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_text?sg=0&menu=1&bes\\_id=34604&aufgehoben=N&anw\\_nr=2](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. [https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh\\_ps\\_rahmenkonzept.pdf](https://www.zfsl.nrw.de/system/files/media/document/file/obh_ps_rahmenkonzept.pdf)
- Präsidium der Universität Paderborn (2016a). *Allgemeine Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen an der Universität Paderborn*. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574632?originalFilename=true>
- Präsidium der Universität Paderborn (2016b). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen für das bildungswissenschaftliche Studium an der Universität Paderborn*. <https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6574670?originalFilename=true>
- Rindermann, H. (2009). Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (1), 64–73. <https://doi.org/10.25656/01:13697>
- Römer, J., Rothland, M. & Straub, S. (2018). Pädagogische Vorerfahrungen und ihre Bedeutung für die Kompetenzeinschätzung und das Flow-Erleben beim Unterrichten. In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 223–240). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_8)
- Schlag, S. & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtsstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 221–241. <http://dx.doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>
- Schreiber, M., Darge, K. & König, J. (2012). Individuelle Voraussetzungen von zukünftigen Lehrkräften. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung* (S. 121–140). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21029>
- Schroeter, R. (2014). *Eine Bestandsaufnahme von Überzeugungen (beliefs) Lehramtsstudierender zu Lehrerbildung und Lehrerberuf*. Publikationsreihe des Zentrums für Lehrerbildung und Schulforschung an der Universität Leipzig. Leipziger Universitätsverlag.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahrscheinlichkeit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_7)

- Seifert, A., Schaper, N. & König, J. (2018). Bildungswissenschaftliches Wissen und Kompetenzeinschätzungen von Studierenden im Praxissemester: Veränderungen und Zusammenhänge. In J. König (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 325–347). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_12)
- Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw. -orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 99–110.
- Statistisches Bundesamt (2021). *Studierendenstatistik*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/lrbil01.html>
- Ulich, K. (2004). „Ich will Lehrer, -in werden“. *Eine Untersuchung zu den Berufsmotiven von Studierenden*. Beltz.
- Ulrich, I. (2021). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps Zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen* (2. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31070-7>
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland. Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1)
- Universität Paderborn (2017). *Das Praxissemester in der Ausbildungsregion der Universität Paderborn. Informationen für Studierende, Lehrende, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Mentorinnen und Mentoren*. [https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester\\_MA/Infobroschueren/Allgemeiner\\_Teil.pdf](https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Praxissemester_MA/Infobroschueren/Allgemeiner_Teil.pdf)
- 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.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Beltz. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In H. Mandl & J. Zumbach (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–14). Hogrefe.

## Autorin

Christine Grosser. Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0002-4662-4965; E-Mail: grosser.christine@gmail.com



**Zitiervorschlag:** Grosser, Ch. (2023). Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium. Praxiserfahrungen Lehramtsstudierender und deren Bereitschaft zum evidenzbasierten Handeln. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2321W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)