

Empirischer Beitrag zu Grundlagen, Rahmenbedingungen
und Herausforderungen



Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden

Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie
in Mecklenburg-Vorpommern

Marlen Eisfeld^{1,*}, Diana Raufelder^{2,**} & Frances Hoferichter^{2,**}

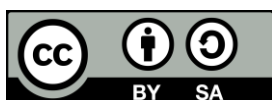
¹ Universität Rostock, ² Universität Greifswald

* Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation,
Philosophische Fakultät Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18055 Rostock

** Universität Greifswald, Institut für Erziehungswissenschaft,
Lehrstuhl Schulpädagogik, Ernst-Lohmeyer-Platz 3, 17487 Greifswald
marlen.eisfeld@uni-rostock.de; diana.raufelder@uni-greifswald.de;
frances.hoferichter@uni-greifswald.de

Zusammenfassung: Ein zentrales Ziel der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern ist die Stärkung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte, da beide Konzepte maßgeblich zur professionellen Kompetenz beitragen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden an allen lehrerbildenden Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern (Universität Rostock, Universität Greifswald, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Hochschule Neubrandenburg) reflexive Praxisformate für Schulpraktika konzipiert, pilotiert und evaluiert. In deren Fokus stehen (a) eine enge Verknüpfung von Theorie und Unterrichtspraxis sowie (b) eine professionelle Begleitung durch Peer-/Schulmentor_innen und Tandem-Partner_innen und schließlich (c) die Förderung reflexiver Prozesse bei den Studierenden. Insgesamt wurden 187 Lehramtsstudierende mittels eines standardisierten Fragebogens über drei Messzeitpunkte (prä, peri, post Praxisphase) befragt, wovon 120 Studierende an den neuen Praxisformaten teilnahmen (Experimentalgruppe) und 67 Studierende ihr Schulpraktikum in den herkömmlichen Formaten – ohne professionelle Begleitung und reflexive Schwerpunkte – absolvierten (Kontrollgruppe). Die Ergebnisse der Mixed-ANOVA-Analysen zeigen, dass es keine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen gibt, d.h., die Gruppen entwickeln sich nicht unterschiedlich in Bezug auf ihr Selbstkonzept und ihre Lehrerselbstwirksamkeitserwartung im Verlauf der Praxisphase. Die signifikanten Haupteffekte und anschließend durchgeführte T-Tests zeigen jedoch, dass (a) Studierende – unabhängig von Kontroll- oder Experimentalgruppe – nach der Praxisphase sowohl ihr berufsbezogenes Selbstkonzept in einigen Bereichen als auch ihre Lehrerselbstwirksamkeitserwartung höher einschätzen als zu Beginn der Praxisphase und (b) die Gruppen sich – unabhängig vom zeitlichen Verlauf – signifikant in ihren Mittelwerten unterscheiden.

Schlagwörter: Praxisphase, Lehrerbildung, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept



© 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>

1 Einleitung

Hoch qualifizierte, engagierte Lehrkräfte sind die wichtigste Ressource für Schulerfolg weltweit (OECD, 2018). Ergebnisse empirischer Studien zeigen, dass Lehrkräfte mit (a) einem hohen Selbstkonzept und (b) einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung zufriedener mit ihrem Beruf sind, weniger zu Burnout neigen und insgesamt ein höheres pädagogisches Engagement zeigen (Bach, 2013; Villa & Calvete, 2001). Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartung sind unterschiedliche Konstrukte (Bandura, 2006; Denzine, Cooney & McKenzie, 2005; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), beinhalten aber eine gemeinsame Komponente: wahrgenommene Kompetenz (Hughes, Galbraith & White, 2011). Während Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem „Kann“-Fragen (z.B. „Kann ich unterrichten?“, „Kann ich mit Schüler_innen umgehen?“) in Bezug auf Kompetenzerleben fokussieren, bezieht sich das Selbstkonzept auf „Sein“-Fragen (z.B. „Bin ich gut im Unterrichten?“, „Bin ich gut im Umgang mit Schüler_innen?“) (Pajares & Schunk, 2002). Entscheidend für die begriffliche Abgrenzung sind der Zeitaspekt und die Handlungsabsicht. Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf konkrete zukünftige Anforderungen in der Praxis und die Handlungskomponente. Dagegen wird das Selbstkonzept als kognitive Komponente des Selbst aufgefasst und bezieht sich auf die gegenwärtigen Einschätzungen der Fähigkeiten. Hughes, Galbraith und White (2011) konnten in ihrer Studie darüber hinaus zeigen, dass beide Facetten keine vollständig separaten Konstrukte sind, sondern eine gemeinsame Schnittmenge teilen. Darauf aufbauend wurden in der vorliegenden Studie beide Konstrukte berücksichtigt. Da beide Konstrukte maßgeblich zum Kompetenzerleben beitragen, ist ein zentrales Ziel im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) die Stärkung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden an allen lehrerbildenden Hochschulen in M-V (Universität Rostock, Universität Greifswald, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Hochschule Neubrandenburg) reflexive Praxisformate für das Schulpraktikum konzipiert, pilotiert und evaluiert. Ziel dieser modifizierten Praxisphasen ist (a) eine enge Verknüpfung von Theorie und Unterrichtspraxis, (b) die Begleitung durch Peer-/Schulmentor_innen und Tandem-Partner_innen und schließlich (c) die Förderung reflexiver Prozesse. Im Detail zeichnen sich die neu konzipierten Praxisformate durch einen kontinuierlichen Austausch der Studierenden im Praktikum mit Peer-Mentor_innen und Tandempartner_innen auf Augenhöhe aus (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Hoferichter & Volkert, 2020). Die Praxisphase soll dazu anregen, dass Studierende über ihre Praxiserfahrungen und die eigene Rolle reflektieren und, damit verbunden, ihr berufsbezogenes Selbstkonzept und ihre Selbstwirksamkeitserwartung stärken.

1.1 Berufsbezogenes Selbstkonzept

Das Selbstkonzept umfasst die kognitive Wahrnehmung einer Person über sich selbst (z.B. „Ich bin gut im Unterrichten“). In verschiedenen Modellen (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Song & Hattie, 1984) geht man davon aus, dass sich das globale Selbstkonzept einer Person aus verschiedenen Selbstkonzept-Facetten zusammensetzt. Mit anderen Worten, das Selbstkonzept ist ein komplexes, facettenreiches Konstrukt. Eine Facette des globalen Selbstkonzepts ist das berufsbezogene Selbstkonzept, das von Villa und Calvete (2001, S. 240) für Lehrkräfte wie folgt beschrieben wird: „Teachers' professional self-concept includes a series of beliefs, attitudes and assumptions about aspects such as self-accomplishment in teaching, relationships with students and with other teachers, and the reinforcing value of the teaching profession“. Einige Autor_innen vertreten die Meinung, dass ein gut definiertes berufsbezogenes Selbstkonzept die Basis für beruflichen Erfolg darstellt und umgekehrt. Sie postulieren auch, dass ein unzureichendes oder geringes berufliches Selbstkonzept oftmals der Grund für Enttäuschung und

Frustration ist, die Lehrkräfte zu Beginn ihrer Karriere erleben können (Bullough, 1991; Burns, 1989; vgl. Pravdová, 2015). Daher ist es wünschenswert, dass Lehramtsstudierende bereits während des Studiums ein realistisches berufsbezogenes Selbstkonzept entwickeln (Carpenter & Byde, 1994; Kagan, 1992; vgl. Pravdová, 2015). Für die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts spielen bedeutsame Bezugspersonen (z.B. Mentor_innen) eine wichtige Rolle, da deren Bewertungen und Zuschreibungen über die Fähigkeitsbereiche des Mentees ausschlaggebend für Veränderungen des ansonsten relativ stabilen Selbstkonzepts im Erwachsenenalter sind (Andersen, Chen & Miranda, 2002; Bach, 2013). Bislang gibt es allerdings nur sehr wenige Studien, die sich mit der Entwicklung eines positiven berufsbezogenen Selbstkonzepts im Rahmen der Praxisphasen beschäftigt haben (Bresges, Günthner & Melzer, 2018; Pravdová, 2015; Rothland & Straub, 2018). Somit fehlt es an weiteren aktuellen empirischen Studien, die ein umfassendes Forschungsfeld zum berufsspezifischen Selbstkonzept von Lehrkräften konstituieren könnten (Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014). Erste empirische Erkenntnisse zur Erforschung des berufsspezifischen Selbstkonzepts für eine kleine Stichprobe von 42 Studierenden des Lehramtes an der Universität Köln (Bresges, Günthner & Melzer, 2018) zeigen einen signifikanten Zuwachs des selbst eingeschätzten berufsbezogenen und mehrdimensional erhobenen Selbstkonzeptes. Durch innovative Lehrformate (Competence Labs) an der Hochschule konnten die Kompetenzen der Studierenden in den Bereichen Erziehen und Innovieren gestärkt werden. Auch in der Studie von Rothland und Straub (2018) konnte bei Studierenden nach dem Praxissemester ein geringer Zuwachs des Selbstkonzepts in den unterschiedlichen Bereichen festgestellt werden. Während die Datenlage zum beruflichen Selbstkonzept von Lehrkräften relativ dünn ist, weist eine umfangreichere Datenlage auf die Bedeutung hoher Selbstwirksamkeitserwartungen für erfolgreiches berufliches Handeln bei zukünftigen Lehrkräften hin (Bosse & Spörer, 2014; Schmitz & Schwarzer, 2000). Aber auch diesbezüglich sind Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstwertgefühls im Rahmen von Praxisphasen im Lehramtsstudium bislang selten.

1.2 Selbstwirksamkeitserwartungen im Lehrerberuf

In der vorliegenden Studie beziehen wir uns auf das von Bandura (2012) definierte Konzept der Selbstwirksamkeit. Dabei handelt es sich bei der Selbstwirksamkeit um die eigene Überzeugung, wie und ob eine Anforderung bewältigt werden kann. Die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten beruht auf bereits gemachten Erfahrungen und wirkt sich auf Bereiche der Selbstwirksamkeit aus. Somit regulieren die Erwartungen die gesetzten Ziele, die Anstrengung und die Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg (Baumert & Kunter, 2006). Zentral für die Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen ist die direkte erfolgreiche Erfahrung (Warner & Schwarzer, 2009). Je häufiger diese Erfahrungen erfolgreich bewertet werden, desto höher sind die Selbstwirksamkeitserwartungen an zukünftige Herausforderungen und die Zufriedenheit im Beruf (Brouwers & Tomic, 2000; Caprara et al., 2008; Evers, Tomic & Brouwers, 2004). Zudem nehmen auch stellvertretende Erfahrungen, soziale Persuasion sowie physiologische und affektive Zustände Einfluss (Bandura, 2012). In diesem Sinne beeinflussen, nach Schmitz und Schwarzer (2000), kontextuelle Aspekte wie die berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktion mit Schüler_innen, Eltern und Kolleg_innen sowie der Umgang mit Berufsstress die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In weiteren Studien konnte gezeigt werden, dass eine modifizierte akademische Ausbildung die Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden positiv verändert (Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016). Die Modifizierung bezieht sich hier auf die veränderte Ausrichtung des Studiums der pädagogischen Hochschulen in Oberösterreich und Vorarlberg, die sich nicht mehr auf einzelne Lehrämter fokussiert, sondern altersspezifisch Schwerpunkte setzt und inklusive Pädagogik beinhaltet. Weitere empirische Untersuchungen (Imhof & Schlag, 2018; Pawelzik, Todorova, Leuchter & Moller, 2016; Porsch & Gollub, 2018; Winkler

& Grüning, 2018) zur Selbstwirksamkeitserwartung durch modifizierte Praxisphasen im Lehramtsstudium zeigen positive Effekte auf. Zu den Modifizierungen gehören zum einen die Einbindung von qualifizierten Lehrpersonen, die als Mentor_innen fungieren, und zum anderen strukturierte und angeleitete Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben. Untersuchungen zeigen, dass Studierende insbesondere dann hohe Selbstwirksamkeitserwartungen hatten, wenn sie sich von ihren Mentor_innen im Praktikum gut unterstützt fühlten, diese als zuverlässig erlebten und konstruktives Feedback erhielten (Fuchs & Wyss, 2018; Schulte, 2008).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl ein realistisches berufsbezogenes Selbstkonzept als auch die Selbstwirksamkeitserwartung angehender Lehrkräfte maßgeblich auf ein professionelles Selbst (Bauer, 2005) und professionelle Kompetenzen wirken (Baumert & Kunter, 2006; Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015). Entsprechend wurden an allen lehrerbildenden Hochschulen des Landes M-V neue Praxisformate konzipiert, pilotiert und evaluiert, in deren Fokus die Stärkung sowohl des berufsbezogenen Selbstkonzepts als auch der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden standen.

1.3 Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit in den modifizierten Praxisphasen in M-V

Um die Praxisformate in der Lehrerbildung an den Hochschulen mit den aktuellen Anforderungen der Schul- und Unterrichtslandschaft abzustimmen und dynamisch weiterzuentwickeln, bedarf es theoriegeleiteter Forschung. Dieser Prämisse folgend, wurden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung theoriegeleitete Praxisphasen im Lehramtsstudium aller lehrerbildenden Hochschulen in M-V modifiziert mit dem Ziel, innovative Konzepte und Formate aufzustellen (Hascher & Kittinger, 2014; Kopp et al., 2012), die alle Akteure wie Schule, Universität und Peers kooperativ miteinbeziehen (Korthagen, 2010; Zeichner, 2010). Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in den modifizierten reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika (ohne Mentor_innen) signifikant unterscheiden.

In der ersten Phase der Lehramtsausbildung in M-V erwerben Studierende Praxiserfahrungen und professionelle Kompetenzen durch mehrere Praktika in verschiedenen pädagogischen Settings, die universitär begleitet werden. Diese Praktika erfolgen lehramtspezifisch in unterschiedlichen Formaten; die reflexiven Anteile in den bisherigen Praxisformaten sind dabei sehr variabel. So finden vor und nach einigen Praxisphasen theoretisch orientierte Lehrveranstaltungen ohne Reflexionsphasen statt; andere Praxisphasen werden wiederum durch Schulmentor_innen begleitet. Individuelle Rückmeldungen sind von unterschiedlichen Faktoren abhängig und fokussieren meist die fachspezifischen Kompetenzen. Darüber hinaus fehlt es in den bisherigen Praxisformaten generell an strukturierten und etablierten Beratungs- und Begleitformaten für Studierende, die sowohl vor, als auch während und nach den Praxisphasen fest im Curriculum verankert sind, mit dem Ziel, das berufsbezogene Selbstkonzept und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu stärken.

Wie bereits oben erwähnt, stehen in den modifizierten Praxisphasen (a) eine enge Verknüpfung von Theorie und Unterrichtspraxis sowie (b) die Begleitung durch Peer-/Schulmentor_innen und Tandem-Partner_innen und schließlich (c) die Förderung reflexiver Prozesse im Fokus. Für die positive und langanhaltende Veränderung von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sind theoretisch fundierte Angebote für Studierende im Lehramt erforderlich (Gröschner et al., 2013), die während der modifizierten Praxisphasen erprobt und evaluiert werden. An den Praxisschulen stehen verlässliche Ansprechpartner_innen in Form von Schul-Mentor_innen den Studierenden zur Verfügung und

unterstützen diese im Hinblick auf die Organisation und Reflexion der Praxisphase. Insgesamt ist der kontinuierliche Austausch der Studierenden mit ihren Peer-Mentor_innen und Tandempartner_innen auf Augenhöhe während der gesamten Praktikumszeit *das* zentrale Merkmal der modifizierten Praktikumsphasen (Gröschner et al., 2013; Hoferichter, 2019; Hoferichter & Volkert, 2020). Dabei wird gezielt die reflexive Kompetenz in Bezug auf die Praxiserfahrungen, die eigene Rolle, das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung geschult.

Diese Formate sollen die Entwicklung eines realistischen berufsbezogenen Selbstkonzepts sowie eine realistische Lehrerselbstwirksamkeitserwartung auf drei Ebenen begünstigen, insofern (a) Erfahrungen und Wissenszuwachs durch eine enge Theorie-Praxis-Verzahnung die Bewertung des eigenen berufsbezogenen Selbstkonzeptes beeinflussen (Hascher, 2012), (b) die Reflexion über das Schulpraktikum mit bedeutsamen Bezugspersonen (Peer-/ Schulmentor_innen und Tandem-Partner_innen) eine realitätsbezogene Einschätzung des Selbstkonzeptes und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung ermöglicht (Bach, 2013) und (c) Reflexionsphasen mit den Dozierenden und Studierenden der Hochschulen die Gelegenheit geben, das Selbstkonzept und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung zu stärken (Thiel & Blüthmann, 2009). Zentral für Ebene (a) sind die Wissenszuwächse mit direkten theoretischen Veranstaltungen vor, während und nach der Praxisphase mit den begleitenden Dozierenden. Dadurch können Erfahrungen aus dem Praktikum unmittelbar mit den theoretischen Inhalten verknüpft werden. Kern der Ebene (b) sind die Reflexionsprozesse durch den Austausch mit Tandempartner_innen, Peer- und Schulmentor_innen. Die Formen des Austausches und der Kooperation werden auf Ebene (a) theoretisch vermittelt. Die Reflexion theoretischer Inhalte mit den praktischen Erfahrungen erfolgt mit den Dozierenden der Hochschule durch wiederholte Feedbackschlaufen und ist ausschlaggebend für Ebene (c).

2 Fragestellungen

Um zu testen, ob die modifizierten reflexiven Praxisphasen das berufsbezogene Selbstkonzept und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden vor, während und nach dem Schulpraktikum begünstigen, wurden mittels eines standardisierten Fragebogens die Angaben von Studierenden in den neuen Praxisformaten (Experimentalgruppe) mit denen von Studierenden in den herkömmlichen Praxisformaten (Kontrollgruppe) verglichen. Im Detail galt es, folgende Hypothese zu überprüfen:

Bei Studierenden, die an den modifizierten Praxisphasen teilnehmen (Experimentalgruppe), entwickeln sich das berufsbezogene Selbstkonzept und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung *über die drei Messzeitpunkte* (prä, peri, post Praxisphase; Interaktionseffekt Gruppe x Zeit mittels Mixed-ANOVA) signifikant unterschiedlich als bei Studierenden, die nicht an den modifizierten Praxisphasen teilnehmen (Kontrollgruppe). Im Detail wird davon ausgegangen, dass Studierende der Experimentalgruppe ein höheres berufsbezogenes Selbstkonzept und höhere Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen über die Zeit entwickeln, da sie multiprofessionell während der Praxisphase begleitet werden und der Fokus auf der Reflexion sowie der Verzahnung von Theorie-Praxis liegt.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Lehren in M-V“ nahmen im Jahr 2017 insgesamt 187 Lehramtsstudierende ($M_{Alter} = 24.5$, $SD = 4.54$; 68% weiblich) an allen lehrerbildenden Hochschulen (Universität Rostock, Universität Greifswald, Hochschule für Musik und Theater Rostock, Hochschule Neubrandenburg) in M-V an der

Fragebogenstudie teil. Befragt wurden alle teilnehmenden Studierenden jeweils unmittelbar vor (Messzeitpunkt 1: T1), während (zur Mitte des Praktikums) (Messzeitpunkt 2: T2) und eine Woche nach der Praxisphase (Messzeitpunkt 3: T3). Die Praxisphase umfasst (nach dem Sozialpraktikum) ein Schulpraktikum (4–5 Wochen), in dem die Studierenden meist noch nicht selbst unterrichten, aber im Unterricht hospitieren und pädagogisch tätig sind. Die Experimentalgruppe besteht aus 120 Studierenden, die an den im Rahmen der Qualitätsoffensive entstandenen und neu konzipierten Praxisformaten teilnahmen. Ziel dieser neuen Formate war die Förderung reflexiver Prozesse in Form einer engen Begleitung durch Mentor_innen und Tandempartner_innen. Die Peer- und Schulmentor_innen wurden an den jeweiligen Standorten durch die Teilnahme an einem Mentor_innenprogramm zertifiziert, welches den Fokus auf Mentoringmodelle, Kommunikation, Teamarbeit und Vernetzung der Hochschulen und Schulen legte. Die Studierenden der Experimentalgruppe agierten außerdem im Tandem an den jeweiligen Praxisschulen. Die Kontrollgruppe bildeten 67 Studierende, die in den bisherigen Praxisformaten (ohne Begleitung sowie ohne reflexive Schwerpunkte) ihr Schulpraktikum vor allem in der vorlesungsfreien Zeit absolvierten. Die befragten Studierenden stammen von der Universität Greifswald ($n=84$), von der Universität Rostock ($n=80$), von der Hochschule für Musik und Theater in Rostock ($n=14$) sowie von der Fachhochschule in Neubrandenburg ($n=9$). Die Befragungen fanden in den jeweiligen Räumen der Universitäten statt und wurden von geschulten Mitarbeiter_innen durchgeführt. Die Proband_innen erhielten keine incentives (z.B. finanzielle Anreize) für ihre Teilnahme.

3.2 Messinstrumente

LehrerSelbstwirksamkeitserwartung

In Anlehnung an Schmitz und Schwarzer (2000) wurde die Selbstwirksamkeit der angehenden Lehrer_innen (LSWE) anhand von zehn Items ermittelt. Die Studierenden wurden gebeten, die Aussagen (bspw. „Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.“ oder „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler/-innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.“) auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt nicht; 4 = stimmt genau) zu bewerten (Cronbach's $\alpha = ,79$ (T1), $\alpha = ,80$ (T2), $\alpha = ,78$ (T3)).

Berufsbezogenes Selbstkonzept

Prädiktive Aussagen weisen höhere Effekte auf, wenn von einem mehrdimensionalen Selbstkonzept ausgegangen wird (Marsh & Craven, 2006), in dem zwischen den selbstbezogenen Kognitionen domänenspezifisch differenziert wird (Retelsdorf et al., 2014). Solche spezifischen Selbstkonzeptdimensionen für den Lehrberuf beziehen sich auf die Kompetenzen des jeweiligen Unterrichtsfachs sowie auf die pädagogischen Kompetenzen Erziehen, Beraten, Diagnostizieren, Innovieren und Medien. Diese Dimensionen leiten sich theoretisch aus dem Modell von Baumert und Kunter (2006) sowie den Standards für Lehrerbildung der KMK (2004) ab. Diese Dimensionen wurden entsprechend mit der Skala zur Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L: Retelsdorf et al., 2014) mittels 20 Items erhoben. Studierende wurden auch hier gebeten, die jeweiligen Aussagen auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1= trifft überhaupt nicht zu; 4= trifft völlig zu) zu bewerten. Aussagen zum Selbstkonzept lauteten beispielsweise: „Die Inhalte meiner Studienfächer bereiten mir keine Schwierigkeiten“ (Selbstkonzept Fach 3 Items; Cronbach's $\alpha = ,75$ (T1), $\alpha = ,74$ (T2), $\alpha = ,79$ (T3)), „Mir liegt es, Kinder zu motivieren“ (Selbstkonzept Erziehen 4 Items; Cronbach's $\alpha = ,77$ (T1), $\alpha = ,76$ (T2), $\alpha = ,79$ (T3)), „Ich kann andere gut beraten“ (Selbstkonzept Beraten 3 Items; Cronbach's $\alpha = ,77$ (T1), $\alpha = ,80$ (T2), $\alpha = ,80$ (T3)), „Ich bin gut, wenn es darum geht, andere Leute einzuschätzen“ (Selbstkonzept Diagnostizieren 4 Items; Cronbach's $\alpha = ,75$ (T1), $\alpha = ,77$ (T2), $\alpha = ,79$ (T3)), „Ich halte mich für talentiert darin,

Veränderungen durchzusetzen“ (Selbstkonzept Innovieren 3 Items; Cronbach's $\alpha = ,71$ (T1), $\alpha = ,78$ (T2), $\alpha = ,77$ (T3)), oder „Der Umgang mit neuen Medien fällt mir leicht“ (Selbstkonzept Medien 3 Items; Cronbach's $\alpha = ,88$ (T1), $\alpha = ,90$ (T2), $\alpha = ,88$ (T3)).

3.3 Statistische Analysen

Die angeführten statistischen Analysen wurden mit der Software SPSS (IBM SPSS Statistics for Macintosh, Version 25.0) durchgeführt. Um zu testen, ob die Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe sich zu Beginn der Praxisphase in Bezug auf ihr berufsbezogenes Selbstkonzept und ihre Lehrerselbstwirksamkeitserwartung signifikant unterscheiden, wurde eingangs ein T-Test durchgeführt. Im Anschluss wurden zur Überprüfung der Hypothese Mixed-ANOVAs berechnet. Diese geben neben den Haupteffekten auch Aufschluss über die Entwicklung der jeweiligen Gruppen über die Zeit hinweg (Interaktionseffekt). Für die Analysen wurden alle Voraussetzungen erfüllt. Fälle mit fehlenden Werten wurden listenweise ausgeschlossen.

4 Ergebnisse

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die zentralen Variablen und deren Kennzahlen (Mittelwert, Standardabweichung, Minimum, Maximum, Schiefe und Kurtosis) – dargestellt für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für Experimental- und Kontrollgruppe – in Tabelle A als Online-Supplement zur Verfügung gestellt.

Tabelle B des Online-Supplements veranschaulicht die jeweiligen Korrelationen der zentralen Variablen für die Experimental- und die Kontrollgruppe.

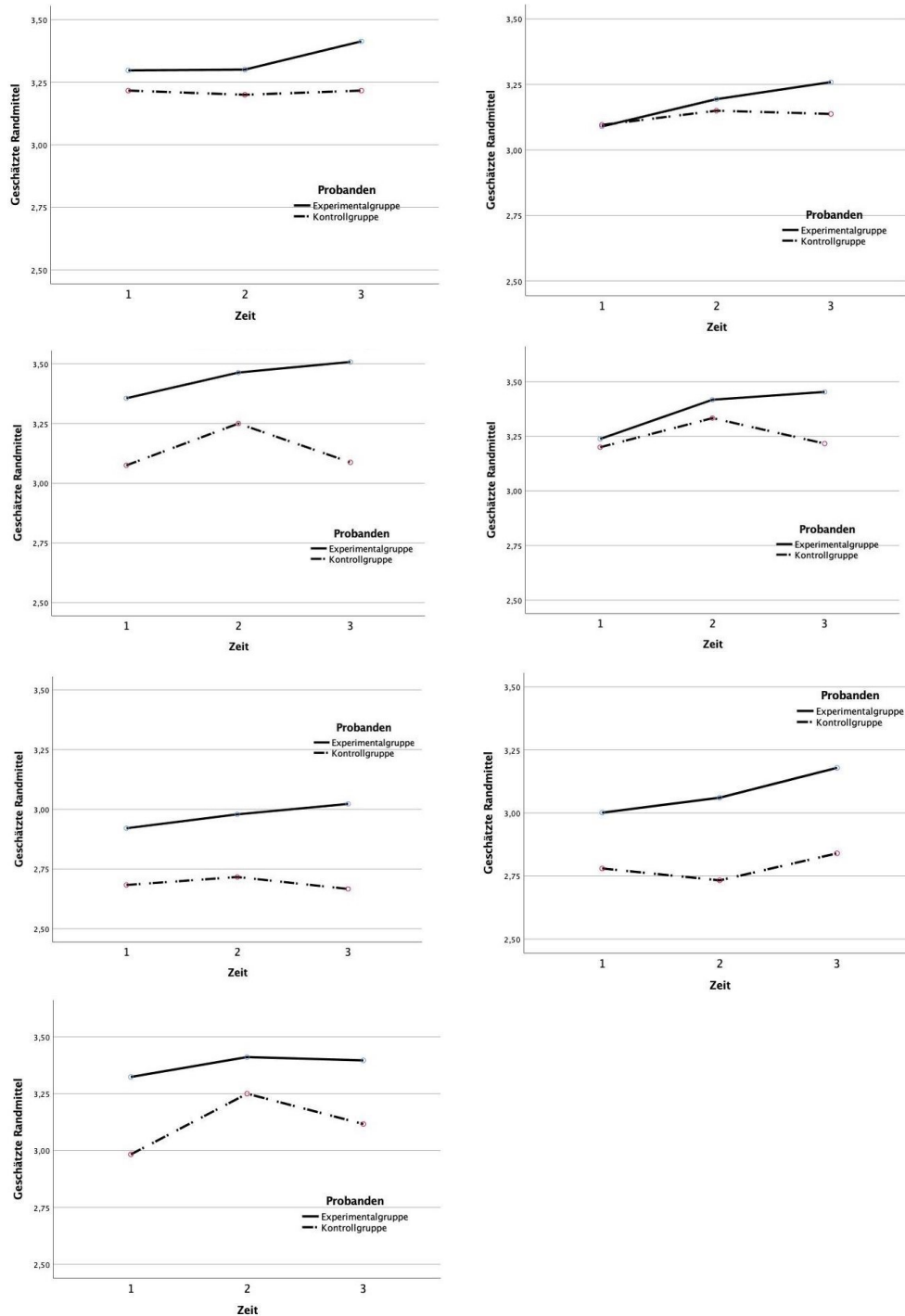
Um zu überprüfen, ob die Studierenden der Experimental- und Kontrollgruppe sich zu Beginn der Praxisphase (T1) in Hinblick auf die untersuchten Variablen unterscheiden, wurden T-Tests durchgeführt, die zeigen, dass sich die Gruppen in Bezug auf die LSWE ($t(179) = 2,78, p < .01$; Cohen's $d = ,42$) unterscheiden, insofern die LSWE der KG durchschnittlich 0.15 Skalenwerte niedriger war (95%-CI [0,04, 0,26]). Die Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht signifikant in Bezug auf die verschiedenen Aspekte des berufsbezogenen Selbstkonzepts zu T1: Fach ($t(181) = -,28, p > ,05$), Erziehen ($t(181) = ,51, p > ,05$), Beratung ($t(179) = ,56, p > ,05$), Diagnostik ($t(111,76) = ,85, p > ,05$), Innovation ($t(181) = 1,83, p > ,05$) und Medien ($t(181) = 1,86, p > ,05$).

Die Ergebnisse der Mixed-ANOVAs sind in Tabelle 1 auf der folgenden Seite aufgeführt. Bei keiner der untersuchten Variablen konnte eine statistisch signifikante Interaktion zwischen der Zeit und den Untersuchungsgruppen identifiziert werden.

Tabelle 1

Variable	Effekte	Ergebnisse der Effekte
LSWE	Interaktion Zeit*Gruppe	Greenhouse-Geisser $F(1.86, 221.60) = 1.16, p = .314$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Zeit	Greenhouse-Geisser $F(1.86, 221.60) = 4.90, p = .010$, partielles $\eta^2 = .04$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 34.52) = 15.13, p < .001$, partielles $\eta^2 = .11$
FSK	Interaktion Zeit*Gruppe	Greenhouse-Geisser $F(1.82, 220.65) = 2.66, p = .078$, partielles $\eta^2 = .02$
	Haupteffekt Zeit	Greenhouse-Geisser $F(1.82, 220.65) = 6.49, p = .003$, partielles $\eta^2 = .05$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 36.12) = 2.40, p = .124$, partielles $\eta^2 = .02$
ESK	Interaktion Zeit*Gruppe	$F(2, 242) = 2.74, p = .67$, partielles $\eta^2 = .02$
	Haupteffekt Zeit	$F(2, 242) = 4.95, p = .008$, partielles $\eta^2 = .04$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 121) = 10.47, p = .002$, partielles $\eta^2 = .08$
BSK	Interaktion Zeit*Gruppe	$F(2, 240) = 0.80, p = .452$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Zeit	$F(2, 240) = 1.05, p = .352$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 120) = 1.55, p = .215$, partielles $\eta^2 = .01$
DSK	Interaktion Zeit*Gruppe	$F(2, 242) = 0.72, p = .487$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Zeit	$F(2, 242) = 2.11, p = .124$, partielles $\eta^2 = .02$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 121) = 0.35, p = .554$, partielles $\eta^2 = .01$
ISK	Interaktion Zeit*Gruppe	$F(2, 242) = 0.55, p = .579$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Zeit	$F(2, 242) = 0.37, p = .694$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 121) = 5.81, p = .017$, partielles $\eta^2 = .05$
MSK	Interaktion Zeit*Gruppe	$F(2, 242) = 0.96, p = .386$, partielles $\eta^2 = .01$
	Haupteffekt Zeit	$F(2, 242) = 2.63, p = .028$, partielles $\eta^2 = .03$
	Haupteffekt Gruppe	$F(1, 121) = 4.21, p = .042$, partielles $\eta^2 = .04$

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die geschätzten Randmittel für alle Variablen für die Experimental- und Kontrollgruppe zu den jeweiligen MZP.



Anm.: Geschätzte Randmittel für die Interaktion (Gruppe x Zeit) für alle untersuchten Variablen: LSWE = Lehrerselbstwirksamkeitserwartung; FSK = Selbstkonzept Fach; ESK = Selbstkonzept Erziehen; BSK = Selbstkonzept Beratung; DSK = Selbstkonzept Diagnostik; ISK = Selbstkonzept Innovieren; MSK = Selbstkonzept Medien; x-Achse: zeitlicher Verlauf; y-Achse: Range von 2.50–3.50 entsprechend der Mittelwerte der Skalen.

Die Ergebnisse der Mixed-ANOVAs (siehe Tabelle 1) zeigen jedoch einige signifikante Haupteffekte in Bezug auf die Zeit (LSWE, Selbstkonzept Fach und Erziehen), d.h., es gibt Unterschiede, die sich alleine auf die Zeit zurückführen lassen, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit der Studierenden. Um die identifizierten Haupteffekte näher zu bestimmen, wurden anschließend zunächst Mittelwertvergleiche (gepaarter T-Test) für die Gesamtstichprobe über die Zeit (Haupteffekt für Zeit) durchgeführt. Dieser Mittelwertvergleich gibt darüber Aufschluss, ob es einen signifikanten Unterschied der Mittelwerte zwischen den Messzeitpunkten in der Gesamtstichprobe, unabhängig von Experimental- und Kontrollgruppe, gibt. Zur Adjustierung des α -Niveaus wurde die Bonferroni-Korrektur angewendet. Die hier berichteten p -Werte sind demnach die Bonferroni-korrigierten Werte:

In Bezug auf die Ergebnisse zur LSWE konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen T1 und T2 ($t(120) = -1,18, p > ,05$) eruiert werden. Die Studierenden berichteten jedoch eine signifikant niedrigere LSWE zu T2 im Vergleich zu T3 ($t(120) = -3,71, p < ,01$) sowie zu T1 im Vergleich zu T3 ($t(120) = -5,64, p < ,01$).

In Bezug auf die Ergebnisse zum Selbstkonzept im Fach konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen T2 und T3 ($t(123) = -,19, p > ,05$) eruiert werden. Die Studierenden berichteten jedoch ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept im Fach zu T1 im Vergleich zu T2 ($t(142) = -4,51, p < ,01$) sowie zu T1 im Vergleich zu T3 ($t(130) = -5,18, p < ,01$).

In Bezug auf die Ergebnisse zum Selbstkonzept Erziehen konnten keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen T2 und T3 ($t(123) = -0,27, p > ,05$) eruiert werden. Die Studierenden berichteten jedoch ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept in Bezug auf ihre Erziehungskompetenz zu T1 im Vergleich zu T2 ($t(142) = -3,35, p < ,01$) sowie zu T1 im Vergleich zu T3 ($t(130) = -4,04, p < ,01$).

Die Ergebnisse der Mixed-ANOVAs (siehe Tabelle 1) zeigen darüber hinaus auch einige signifikante Haupteffekte in Bezug auf die Gruppe (LSWE, Selbstkonzept Erziehen, Innovieren, Medien), d.h., es gibt Unterschiede, die sich alleine auf die Gruppenzugehörigkeit zurückführen lassen, unabhängig von der Zeit. Daraufhin wurden Mittelwertvergleiche (T-Tests) zwischen den beiden Gruppen (Haupteffekt für Gruppe) unabhängig vom Zeitverlauf durchgeführt. Dieser Mittelwertvergleich gibt darüber Aufschluss, ob es einen signifikanten Unterschied der Mittelwerte zwischen den Gruppen zu den jeweiligen Messzeitpunkten gibt. Zur Adjustierung des α -Niveaus wurde auch in dieser Analyse die Bonferroni-Korrektur angewendet. Die hier berichteten p -Werte sind demnach die Bonferroni-korrigierten Werte.

In Vorbereitung auf die Mixed-ANOVA zeigten die Ergebnisse einen signifikanten Unterschied zu T1 in der LSWE der Studierenden (siehe oben). Darüber hinaus zeigen sich zu T2 und T3 ebenso signifikante Unterschiede in Bezug auf die LSWE (T2: ($t(121) = 3,50, p < ,01$; Cohen's $d = 0,71$; T3: ($t(121) = 3,97, p < ,01$; Cohen's $d = ,92$). Die LSWE der Kontrollgruppe war zu T2 durchschnittlich 0.33 Skalenwerte (95%-CI[0,15, 0,52]) und zu T3 durchschnittlich 0.34 Skalenwerte (95%-CI[0,17, 0,51]) niedriger als die der Experimentalgruppe.

In Vorbereitung auf die Mixed-ANOVA zeigten die Ergebnisse keine signifikanten Unterschiede zu T1 in den verschiedenen Aspekten des berufsbezogenen Selbstkonzepts. Die Gruppen unterscheiden sich auch nicht im Selbstkonzept Erziehen zu T2 ($t(145) = 1,77, p > ,05$), aber zu T3 ($t(130) = 3,70, p < ,001$; Cohen's $d = ,83$). Das Selbstkonzept Erziehen der Kontrollgruppe war zu T3 0.36 Skalenwerte (95%-CI[0,17, 0,56]) niedriger als in der Experimentalgruppe. Die beiden Gruppen unterscheiden sich darüber hinaus signifikant in ihrem Selbstkonzept Innovieren zu T2 ($t(145) = 2,41, p < ,05$; Cohen's $d = ,46$) und T3 ($t(130) = 3,14, p < ,01$; Cohen's $d = ,69$). Das Selbstkonzept Innovieren der Kontrollgruppe war zu T2 0.28 Skalenwerte (95%-CI[0,42, 0,56]) und zu T3 0,40 Skalenwerte (95%-CI[0,15, 0,64]) niedriger als in der Experimentalgruppe. Im Selbst-

konzept Medien unterscheiden sich die Gruppen nur zu T3 ($t(130) = 2,30, p < ,05$; Cohen's $d = ,51$) signifikant, nicht aber zu T2 ($t(145) = 1,36, p > ,05$). Das Selbstkonzept Medien der Kontrollgruppe war zu T3 0.30 Skalenwerte (95%-CI[0,42, 0,56]) niedriger als in der Experimentalgruppe.

5 Diskussion

Diese Studie hatte zum Ziel, mögliche Unterschiede in der Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in den modifizierten reflexiven Praxisformaten und Lehramtsstudierenden in herkömmlichen Praxisformaten an allen lehrerbildenden Hochschulen des Landes M-V während des Schulpraktikums zu eruieren.

Die Hypothese, dass signifikante Interaktionseffekte (Gruppe x Zeit) identifiziert werden können, konnte nicht bestätigt werden, insofern sich das berufsbezogene Selbstkonzept und die Lehrerselbstwirksamkeitserwartung der Experimental- und Kontrollgruppe über die Zeit nicht signifikant unterschiedlich entwickeln. Damit widersprechen unsere Ergebnisse Befunden, die positive Tendenzen in der Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes (Bresges et al., 2018; Rothland & Straub, 2018) und der Selbstwirksamkeitserwartung (Fuchs & Wyss, 2018; Imhof & Schlag, 2018; Pawelzik et al., 2016; Porsch & Gollub, 2018; Schulte, 2008; Winkler & Grüning, 2018) von Lehramtsstudierenden durch modifizierte Praxisphasen im Verlauf ihres Praktikums identifiziert haben. In diesen Studien wurden ebenfalls Lehrpersonen als Mentor_innen eingebunden, die konstruktives Feedback gaben, und außerdem wurde mit strukturierten und angeleiteten Beobachtungs- und Reflexionsaufgaben gearbeitet. Darüber hinaus sind Interventionsstudien im Kontrollgruppendesign zu Selbstkonzept und Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehramtsausbildung relativ selten. So konnten wir nur Studien finden, die sich im Design der Stichprobe und/oder der Intervention von unserer Studie unterscheiden: Es liegen ähnliche Ergebnisse in der Dissertation von Hecht (2014) vor, die zwischen Berufsanfänger_innen und erfahrenen Lehrpersonen auch keine signifikanten Unterschiede in der Selbstwirksamkeitserwartung feststellt. In einer Teilstichprobe der Interventionsstudie von Gold, Hellermann und Holodynski (2017) zeigte sich ebenfalls kein signifikanter Effekt zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe in Bezug auf die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bezüglich der Klassenführung: Studierende der Experimentalgruppe, die ihre eigenen Unterrichtserfahrungen als Quelle für die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Hinblick auf die Klassenführung nutzen sollten und im Seminar gemeinsam mit Peers und Dozierenden reflektierten, konnten ihre Selbstwirksamkeit nicht signifikant zur Kontrollgruppe steigern. Gold und Kolleg_innen (2017) diskutieren in diesem Zusammenhang, ob hier die Erfahrungen der Studierenden während des Unterrichtens aversiv erlebt und internal attribuiert wurden, so dass diese negativen Erfahrungen für die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bedeutsamer waren als die anschließende ressourcenorientierte Analyse (siehe auch Pfitzner-Eden, 2015; O'Neill & Stephenson, 2012). In einer Studie ohne Kontroll- und Experimentalgruppendesign konnten Rothland und Straub (2018) bei Studierenden nach einem fünfmonatigen Praxissemester zwar einen signifikanten, aber trotzdem eher geringen Zuwachs in den Mittelwerten der sechs Bereiche des berufsbezogenen Selbstkonzepts identifizieren. Diese Befunde werden zumindest teilweise (für die Bereiche Fach und Erziehen) durch die signifikanten Haupteffekte der Mixed-ANOVA in Bezug auf die Zeit in der vorliegenden Studie bestätigt, insofern Studierende – unabhängig von Kontroll- oder Experimentalgruppe – signifikant unterschiedliche Mittelwerte über die Zeit berichten. In Bezug auf das berufsbezogene Selbstkonzept im Fach berichten Studierende zu T1 signifikant niedrigere Werte als zu T2 und zu T3. D.h., alle Studierenden der Gesamtstichprobe berichten ein signifikant höheres berufsbezogenes Selbstkonzept im Fach während und nach dem Schulpraktikum als vor dem Schulpraktikum. Darüber

hinaus berichten alle Studierenden zusammen betrachtet ein signifikant niedrigeres Selbstkonzept in Bezug auf ihre Erziehungskompetenz zu T1 im Vergleich zu T2 und T3. D.h., alle Studierenden der Gesamtstichprobe berichten ein signifikant höheres berufsbezogenes Selbstkonzept in Hinblick auf ihre Erziehungskompetenz während und nach dem Schulpraktikum als vor dem Schulpraktikum. In Bezug auf die LSWE berichten Studierende sowohl zu T1 als auch zu T2 niedrigere Mittelwerte als zu T3. D.h., alle Studierenden berichten tendenziell eine signifikant höhere LSWE nach dem Schulpraktikum. Zusammenfassend lässt sich folglich sagen, dass Studierende nach der Praxisphase eine höhere LSWE sowie ein höheres berufsbezogenes Selbstkonzept in Bezug auf sowohl ihre Fachkompetenz als auch ihre Erziehungskompetenz berichten – unabhängig von der Teilnahme an der herkömmlichen oder der modifizierten Praxisphase. Zur Veri- oder Falsifizierung dieser Befunde sollten in zukünftigen Studien Wachstumsanalysen über die Zeit (z.B. Latent-Growth-Model mit mehr als drei Messzeitpunkten) und mit Gruppen aus anderen Formaten der Praxisphasen durchgeführt werden.

Die signifikanten Haupteffekte und anschließend durchgeführten T-Tests verdeutlichen auch, dass sich die Gruppen – unabhängig vom zeitlichen Verlauf – signifikant in ihren Mittelwerten unterscheiden. So zeigen die Ergebnisse, dass Studierende, die an den modifizierten Praxisphasen teilnahmen (Experimentalgruppe) im Vergleich zu der Kontrollgruppe eine höhere LSWE sowohl während des Schulpraktikums (Messzeitpunkt 2) als auch nach dem Schulpraktikum (Messzeitpunkt 3) berichten. Da die Experimentalgruppe allerdings bereits zu Beginn der Praxisphase eine signifikant höhere LSWE berichtet (Messzeitpunkt 1), sollten die Ergebnisse unter Berücksichtigung eines positiven Selektionseffekts interpretiert werden.

In Bezug auf das berufsbezogene Selbstkonzept im Bereich Erziehen und im Bereich Medien berichten Studierenden der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nach dem Schulpraktikum (Messzeitpunkt 3) signifikant höhere Werte. Im Bereich Innovieren berichten Studierenden der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe sowohl während (Messzeitpunkt 2) als auch nach dem Schulpraktikum (Messzeitpunkt 3) signifikant höhere Werte. Während das globale Selbstkonzept als relativ stabil im Erwachsenenalter gilt (Andersen et al., 2002; Bach, 2013), sind die bereichsspezifischen Facetten des Selbstkonzepts – zu denen auch das berufsbezogene Selbstkonzept zählt – weniger stabil (Rothland & Straub, 2018). Die vorliegenden Befunde und die angeführten empirischen Studien legen jedoch die Vermutung nahe, dass sich das berufsbezogene Selbstkonzept durch die Praxisphasen eher geringfügig verändert. Hier wären Längsschnittstudien wünschenswert, die Proband_innen in allen Phasen der Lehrerbildung untersuchen, um Effekte einzelner Bausteine der Lehrerbildung für das allgemeine und berufsbezogene Selbstkonzept identifizieren zu können. So könnte auch ermittelt werden, in welchem Maße das berufsbezogene Selbstkonzept über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung veränderbar ist und inwiefern es auf das globale Selbstkonzept einer Person wirkt.

Zwar konnte kein signifikanter Interaktionseffekt eruiert werden, d.h., die Studierenden der Kontroll- und Experimentalgruppe unterscheiden sich nicht in der Entwicklung ihrer LSWE und ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts im Verlauf der Praxisphase, aber die signifikanten Haupteffekte in Bezug auf die Gruppe deuten darauf hin, dass die Studierenden der Experimentalgruppe punktuell und insbesondere während und nach dem Praktikum signifikant höhere Werte in ihrer LSWE und ihrem Selbstkonzept in den Bereichen Erziehen, Medien und Innovieren berichten als die Studierenden der Kontrollgruppe. Da sich die vorliegenden Ergebnisse lediglich auf einen Praktikumszeitraum beziehen, wären auch hier Folgestudien wünschenswert, um zu prüfen, ob die Studierenden nach weiteren modifizierten Praxisphasen zu signifikanten unterschiedlichen Bewertungen der eigenen Selbstwirksamkeitserwartung und des Selbstkonzepts gelangen. Zukünftige Studien könnten zudem die Annahme untersuchen, ob die modifizierten Praxisphasen den sogenannten Praxisschock (Hascher, 2006) abfedern (Moderation) und ob

die reflexiven Anteile (Tandempartner_innen, Peer- und Lehrer-Mentor_innen) sich positiv auf die Entwicklung des berufsbezogenen Selbstkonzepts auswirken. Schließlich weisen Carpenter und Byde (1994) darauf hin, dass die Unterrichtspraxis die entscheidende Einflussgröße für die Formierung des berufsbezogenen Selbstkonzepts von Lehrpersonen sei.

6 Zusammenfassung und praktische Implikationen

Insgesamt zeigen die vorliegenden Befunde, dass sich die Studierenden der Kontrollgruppe und der Experimentalgruppe nicht unterschiedlich in Bezug auf ihr berufsbezogenes Selbstkonzept und ihre Lehrerselbstwirksamkeitserwartung über die Praxisphase entwickeln. Daraus den Schluss zu ziehen, dass die modifizierten Praxisformate irrelevant wären, wäre allerdings sehr verkürzt gedacht. Es ist auch denkbar, dass Langezeiteffekte messbar sind, die mit den drei Messzeitpunkten nicht abgebildet werden können. Da sich die Studierenden auch nach der Praxisphase weiterhin in der Ausbildung befinden, können die Erfahrungen der ersten Praxisphase zum Beispiel auch auf die LSWE und das berufsbezogene Selbstkonzept in der zweiten Praxisphase und/oder im Berufseinstieg (Referendariat) wirken. Zukünftige Langzeitstudien sind nötig, um solche Effekte empirisch zu erfassen. Darüber hinaus wären weitere Analysen wünschenswert, die zum Beispiel Selbstkonzept und LSWE als Prädiktoren für das Wohlbefinden, die Zufriedenheit und das Lehrverhalten im Schulkontext untersuchen. Auch die verschiedenen reflexiven Anteile und die erlebte soziale Unterstützung durch weitere Akteure (Mentor_innen, Tandempartner_innen) sollten in Hinblick auf prädiktive Effekte untersucht werden. So weisen beispielsweise die Ergebnisse zusätzlich geführter qualitativer Interviews im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in M-V auf die protektive und unterstützende Funktion der Tandempartner_innen während des Praktikums hin. Auch geben die Befunde der signifikanten Haupteffekte Hinweise zu Entwicklungsprozessen über die Praxisformate hinweg bei allen Studierenden unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit, was in weiteren Langzeitstudien näher untersucht werden sollte. Darüber hinaus gibt es auch Hinweise auf Unterschiede zwischen den Gruppen, die durch Analysen mit weiteren Kohorten näher untersucht werden können. Während das Forschungsfeld um die LSWE relativ konstante Befunde aufzeigt, sind in Bezug auf das berufsbezogene Selbstkonzept im Lehrberuf noch viele Fragen ungeklärt: So stellt sich beispielsweise auch die Frage, ob ein hohes berufsbezogenes Selbstkonzept ausschließlich positiv wirkt oder ob es – zum Beispiel auch durch Anteile des Selbstwertgefühls – zu möglichen Unter- und Überschätzungen kommen kann, die dann wiederum negativ auf das berufliche Handeln wirken. Zukünftige Studien sind notwendig, um insbesondere das Forschungsfeld zum berufsbezogenen Selbstkonzept im Lehrberuf weiter zu untersuchen. Die vorliegende Studie liefert zumindest erste Befunde, dass das berufsbezogene Selbstkonzept in einigen Bereichen nach der Praxisphase tendenziell höher eingeschätzt wird.

7 Stärken, Limitationen und Ausblick

Wie bei jeder empirischen Studie muss auch hier auf die Limitationen im Forschungsdesign verwiesen werden. Da die Teilnahme an der modifizierten Praxisphase und somit die Zugehörigkeit zur Experimentalgruppe auf Freiwilligkeit beruht, seien hier zum einen die Selbstauskunft der Studierenden und zum anderen die Auswahl der Stichprobe genannt. Dieser Selektionseffekt könnte die höheren Selbstwirksamkeitserwartungen zu T1 erklären. Haschers (2006) Kritik folgend muss angemerkt werden, dass diese Studie keine Informationen über die Mechanismen der Veränderungsprozesse liefert. Hilfreich wäre hier die Erfassung von weiteren Wirkvariablen (Bezugsgruppeneffekte, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale) auf die Entwicklung des Selbstkonzepts und der

Selbstwirksamkeitserwartung (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012; Möller & Trautwein, 2009). Kontinuierliche Messungen über die gesamte Praktikumszeit hinweg würden mehr Aufschluss über den Entwicklungsprozess der Lehramtsstudierenden bieten. Darüber hinaus weisen die Autor_innen des hier verwendeten Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts (Retelsdorf et al., 2014) darauf hin, dass die Komponente „Unterrichten“ nicht gut abbildet wird. Da die befragten Studierenden im ersten Schulpraktikum in der Regel noch nicht selbst unterrichten, ist diese Kritik für die vorliegende Studie von nicht allzu großer Relevanz. Zudem weist das Instrument in der vorliegenden Studie eine hohe Messgüte auf. Zu den methodischen Stärken der vorliegenden Untersuchung gehören die verschiedenen Messzeitpunkte vor, während und nach der modifizierten Praxisphase im Kontrollgruppenversuchsplan. Zudem wurden alle lehrerbildenden Standorte von M-V in die standardisierte Befragung einbezogen. Für die Zukunft sind größere Stichproben wünschenswert, wobei sich die Datenlage über die Selbsteinschätzungen der Studierenden hinaus erweitern sollte, da Fremdeinschätzungen für die Überprüfung der Wirksamkeit von Interventionen wertvoll sind.

Zusammenfassend konnte keine signifikant unterschiedliche Entwicklung der Gruppen in Bezug auf deren Selbstwirksamkeit und berufsbezogenes Selbstkonzept eruiert werden. Dies mag an der geringen Zeit liegen, die die Studierenden in der jeweiligen Praxisphase verbringen. Zukünftige längsschnittliche Studien mit mehr als drei Messzeitpunkten und die Erhebung weiterer Einflussfaktoren sind notwendig, um diese Befunde weiter zu spezifizieren und zu vergleichen. Insbesondere die Tandemstruktur in den Praxisphasen sollte in Bezug auf die Selbstwirksamkeit und das berufsbezogene Selbstkonzept von Studierenden im Lehramt eingehend untersucht werden, da Studien zeigen, dass dem Tandem beispielsweise eine essenzielle Rolle bei der Steigerung der Reflexionskompetenz und dem Umgang mit Herausforderungen in frühen Praxisphasen zukommt (Hoferichter, 2019; Hoferichter & Volkert, 2020). Möglicherweise dient eine Tandemstruktur in den Praxisphasen auch dazu, das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken (vgl. Bach, 2013).

Literatur und Internetquellen

- Andersen, S.M., Chen, S., & Miranda, R. (2002). Significant Others and the Self. *Self and Identity, 1*, 159–168. <https://doi.org/10.1080/152988602317319348>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum: Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bandura, A. (2000). Self-Efficacy. In A.E. Kazdin (Hrsg.), *Encyclopedia of Psychology, Bd. 7* (Bd. 212–213). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10522-094>
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares & T.C. Urdan (Hrsg.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (S. 307–337). Greenwich, CN: IAP – Information Age.
- Bandura, A. (2012). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (13. Aufl.). New York: Freeman.
- Bauer, K.-O. (2005). *Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training* (vollst. revid. und veränd. Neuausg.). Weinheim: Juventa.
- 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>
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 6* (4), 279–299.
- Bresges, A., Günthner, I., & Melzer, C. (2018). *Zukunftsstrategie der Lehrer*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion*.

- In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion: Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis* (S. 85–94). Frankfurt a.M.: Zarbock.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, *16* (2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Bullough, R.V. (1991). Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *42* (1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/002248719104200107>
- Burns, R.B. (1989). The Self-Concept in Teacher Education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, *17* (2), 27–36. <https://doi.org/10.1080/0311213890170203>
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 525–534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Carpenter, P.G., & Byde, P. (1994). The Development of Professional Self-Concept. *South Pacific Journal of Teacher Education*, *22* (2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/0311213940220206>
- Denzine, G.M., Cooney, J.B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory Factor Analyses of the Teacher Efficacy Scale of Prospective Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 689–708. <https://doi.org/10.1348/000709905X37253>
- Evers, W.J.G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers. Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, *25*, 131–148. <https://doi.org/10.1177/0143034304043670>
- Fuchs, M., & Wyss, M. (2018). Vertrauen von Studierenden in Praktika. Ce qui touche le coeur, se grave dans la mémoire. *Journal für LehrerInnenbildung*, *18* (1), 19–25.
- Gold, B., Hellermann, C., & Holodynski, M. (2017). Effekte videobasierter Trainings zur Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen über Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *20*, 115–136. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0727-5>
- Gröschner, A., Schmitt, C., & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, *27*, 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- 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, 51. Beiheft) (S. 130–148). Weinheim et al.: Beltz.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, *30* (1), 87–98.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning Process in Student Teaching. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hecht, P. (2014). *Kompetenzentwicklung und kollektive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Ein Vergleich zwischen berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen*. Zugriff am 05.05.2019. Verfügbar unter: <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh14/790465299.pdf>.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen

- im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hoferichter, F. (2019). Stressbewältigung bei Lehramtsstudierenden im Schulpraktikum. Ergebnisse zum Mentoring. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 98–104. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_10
- Hoferichter, F. (eingereicht). (Praxis-)Reflexion durch multiprofessionelles Mentoring von Lehramtsstudierenden in der frühen Praxisphase.
- Hoferichter, F., & Volkert, U. (2020, im Druck). Das Tandem im ersten Schulpraktikum – Chancen einer Lernbegleitung. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hughes, A., Galbraith, D., & White, D. (2011). Perceived Competence: A Common Core for Self-Efficacy and Self-Concept? *Journal of Personality Assessment*, 93 (3), 278–289. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a00009010.1080/00223891.2011.559390>
- Imhof, M., & Schlag, M. (2018). Herausforderungen im Lehramtsstudium: Beobachten und Reflektieren im vertrauten Terrain? Das Beispiel der Praktikumsdokumentation Unicum Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 45–68). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_3
- Kagan, D.M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 6 (2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- 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, 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin & Bonn: KMK.
- Kopp, A., Seidel, A., Schubarth, W., Speck, K., Gottmann, C., Kamm, C., Krohn M., & Ulbricht, J. (2012). Praxisbezüge stärken! – Empfehlungen zur Professionalisierung von Praxisphasen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 299–314). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_21
- Korthagen, F.A.J. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Marsh, H.W., & Craven, R.G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133–163. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>
- Möller, J., & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 179–203). Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_8
- O’Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Exploring Australian Pre-Service Teachers Sense of Efficacy, Its Sources, and Some Possible Influences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 535–545. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.008>
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>

- Pajares, F., & Schunk, D.H. (2002). Self and Self-Belief in Psychology and Education: A Historical Perspective. In J. Aronson (Hrsg.), *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education* (S. 5–21). London: Academic. <https://doi.org/10.1016/B978-012064455-1/50004-X>
- Pawelzik, J., Todorova, M., Leuchter, M., & Moller, K. (2016). Praktikumsbetreuung durch weitergebildete Lehrpersonen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Einschätzungen von Studierenden zur Veränderung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zum naturwissenschaftlichen Unterrichten durch ein Praktikum. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 85–98). Münster: Waxmann.
- Pfitzner-Eden, F. (2015). *Evaluation of a Teacher Preparation Program Using the Development of Teacher Self-Efficacy as an Outcome*. Berlin: FU.
- Porsch, R., & Gollub, P. (2018). Angst zu unterrichten bei Lehramtsstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Ergebnisse der InPraxis-Studie. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 237–245). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_17
- Pravdová, B. (2015). Professional Self-Concept of Pre-Service Teacher. *Conference Proceedings, 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts, 1, Bd. 2* (S. 751–758). <https://doi.org/10.5593/SGEMSOCIAL2015/B12/S3.097>
- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S.K., Kauper, T., & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica, 60*, 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Rothland, M., & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5
- Salkind, N.J. (2007). *Encyclopedia of Measurement and Statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412952644>
- Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1*, 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schulte, K. (2008). *Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung – Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften*. Dissertation. Universität Göttingen.
- Schwarzer, R., & Warner, L.M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407–441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home Environment, Self-Concept, and Academic Achievement: A Causal Modeling Approach. *Journal of Educational Psychology, 76* (6), 1269–1281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1269>
- Thiel, F., & Blüthmann, I. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin*. Verfügbar unter: https://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetssicherungsverfahren/zentrale-befragungen/lehramtsbefragung/Lehramtsmasterbefragung_2009.pdf.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the Teacher Self-Concept Evaluation Scale and Its Relation to Burnout. *Studies in Educational Evaluation*, *27* (3), 239–255. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00028-1](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00028-1)
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Empirische Zugänge und Befunde*, *18*, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Warner, L.M., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität* (S. 629–640). Weinheim: Beltz.
- Winkler, A., & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143–168). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_8
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, *61*, 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Eisfeld, M., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2020). Wie sich Lehramtsstudierende in der Entwicklung ihres berufsbezogenen Selbstkonzepts und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in neuen reflexiven Praxisformaten von Studierenden in herkömmlichen Schulpraktika unterscheiden. Empirische Ergebnisse einer landesweiten Studie in Mecklenburg-Vorpommern. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, *3* (1), 48–66. <https://doi.org/10.4119/hlz-2535>

Online-Supplement:

Tabellen A und B

Eingereicht: 08.05.2019 / Angenommen: 02.12.2019 / Online verfügbar: 29.01.2020

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: How Teacher Students in New Reflexive Internships Differ from Teacher Students in Ordinary Internships with Regard to the Development of Their Job-related Self-Concept and Their Teaching Self-Efficacy. Empirical Findings from a Study in Mecklenburg-West Pomerania

Abstract: One of the central ideas of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” in the state of Mecklenburg-Vorpommern is to strengthen students’ job-related self-concept and their teaching self-efficacy during their university teaching education, as both concepts impact the professional competence of teachers decisively. To reach this aim, at all universities in Mecklenburg-Vorpommern (University of Rostock, University of Greifswald, College of Music and Theater Rostock, College Neubrandenburg) reflexive internships were designed. These internships were piloted and evaluated according to (a) a close connection of theory and teaching practice, (b) professional accompaniment by peer- and school-mentors and tandem-

partners, as well as (c) the promotion of reflexive processes. A sample of 187 students, pursuing a teaching career, was asked to participate in a standardized questionnaire-based study at three measurement points (pre, peri, post their school internship). A subsample of 120 students participated in the reflexive school internship (experimental group), while 67 students (control group) participated in the conventional school internship without professional accompaniment and reflexive processes. The results of the mixed-ANOVA analyses indicate that there are no significant interactions between time and group, which means that both groups do not significantly differ in the development of their self-concept and teaching self-efficacy. However, the significant main effects and subsequently computed t-tests show that (a) students across both groups report higher mean values of job-related self-concept in some domains and teaching self-efficacy after the internship compared to the beginning of the internship, and (b) the groups – independent of time – significantly differ in the mean values.

Keywords: school internship, teacher education, self-efficacy, self-concept