

# **Das Praktikum im Pädagogikstudium**

Veränderungen von Studieninteresse, Selbstwertgefühl und  
berufsrelevanten Dimensionen des Selbstkonzeptes

## **Inaugural-Dissertation**

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
der Ludwig-Maximilians-Universität  
München

vorgelegt von  
Vera Carolin Wieser  
aus München  
2020

Referent: Prof. Dr. Hartmut Ditton

Korreferent: Prof. Dr. Thomas Eckert

Tag der mündlichen Prüfung: 04.11.2020

## Zusammenfassung

Von Studierenden und bildungspolitischen Institutionen werden hohe Erwartungen an Praktika, die in das Studium integriert sind, gestellt. Sie sollen sowohl die Persönlichkeitsentwicklung fördern als auch einen Beitrag zur *Employability* (Beschäftigungsbefähigung) der Studierenden leisten. Gerade in Studiengängen im Fachbereich Pädagogik werden Praktika ebenso für die Entwicklung pädagogischer Professionalität als wichtig erachtet, um neben theoretischem Wissen auch berufspraktische Kompetenzen zu erwerben.

Forschung zum Nutzen und zu Effekten von Praktika innerhalb von pädagogischen Studiengängen existiert bislang vor allem für den Bereich des Lehramts, nicht aber für Bachelorstudiengänge. Zudem zeigen bisherige Studien ambivalente Befunde: Theoretische Inhalte des Studiums werden beispielweise nach Absolvieren des Praktikums kritischer als vorher von den Studierenden betrachtet. Auch konnte das Absinken des Selbstkonzeptes in Bezug auf beruflich relevante Fähigkeiten beobachtet werden. Positiv kann dies als eine Art „Realitätscheck“ interpretiert werden, der den Studierenden aufzeigt, in welchen Fähigkeitsbereichen noch Defizite und entsprechender Handlungsbedarf bestehen. Problematisch wäre allerdings, wenn Studierende durch die Erfahrungen innerhalb des Praktikums das Interesse an den theoretischen Inhalten des Studiums verlieren und deren praktische Relevanz und persönliche Bedeutsamkeit für professionelles pädagogisches Handeln nicht (mehr) erkennen können. Die von bildungspolitischen Institutionen geforderte *Employability* zielt nicht auf eine reine Verberuflichung der Studierenden ab, welche die Absolventinnen und Absolventen einmalig „fit“ für den Beruf macht, sondern sie sollen vielmehr in die Lage versetzt werden, sich immer wieder neues berufsrelevantes Wissen und Fähigkeiten anzueignen. Aus einer pädagogischen Perspektive ist es daher notwendig, dass die Studierenden bereits im Studium motivationale Orientierungen, zu denen u. a. das Interesse am Studienfach gehört, beibehalten oder weiterentwickeln. Diese begünstigen nicht nur lebenslange Lernprozesse, sondern sind auch im Rahmen der Ausbildung pädagogischer Professionalität relevant.

Die vorliegende Arbeit untersucht daher die – auch von Studierenden im Pädagogikstudium (B. A.) erhofften – Effekte eines Praktikums auf das Studieninteresse und das Selbstwertgefühl sowie auf unterschiedliche Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes. Dabei wird auch danach gefragt, inwiefern die Befriedigung der grundlegen-

den psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit einen Beitrag zur Entwicklung der genannten Zielvariablen Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsbezogenen Selbstkonzepten leistet.

Aufgrund der bestehenden Forschungslücke in Bezug auf Praktika im Bereich der Pädagogik wurde zunächst eine qualitative Vorstudie durchgeführt, bei der es sich um eine Dokumentenanalyse bereits vorliegender Praktikumsberichte der Pädagogikstudierenden (B. A.) an der LMU in München handelt. Diese führte zu der Annahme, dass die Studierenden je nachdem, welche Art von Praktikum sie absolvieren, unterschiedliche Effekte beschreiben. Studierende, die ein Praktikum an der Universität als Tutorin bzw. Tutor durchlaufen haben, nehmen eher eine Steigerung ihres Studieninteresses wahr, Studierende in einer externen Praktikumsseinrichtung hielten das Praktikum im Nachgang vor allem zur Entwicklung beruflicher Orientierungen für hilfreich. Die qualitativ gewonnenen Erkenntnisse sind jedoch mit einigen Limitationen verbunden und dürfen nur vorsichtig interpretiert werden. Sie decken sich z. B. mit den Hoffnungen und Erwartungen, die Studierende auch in anderen Erhebungen in Bezug auf Praktika äußern und müssen daher auch im Zusammenhang mit der Vermeidung kognitiver Dissonanzen betrachtet werden.

Mit Hilfe einer von 2017 bis 2019 an der LMU in München durchgeführten Längsschnittuntersuchung, die die Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit darstellt, wurden diese ersten Befunde überprüft. Insgesamt zeigt sich, dass sich das anfänglich niedrigere Selbstwertgefühl der Studierenden des internen Praktikums im Vergleich zu denjenigen des externen Praktikums durch die Praktikums Erfahrung nicht kompensieren lässt. Es wird allerdings auch deutlich, dass beide Praktikumsarten vor allem positive bzw. keine negativen Effekte nach sich ziehen: Studieninteresse und Selbstwertgefühl bleiben insgesamt stabil und hinsichtlich einzelner Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes lassen sich mithin positive Veränderungen identifizieren. Daneben wird auch deutlich, dass die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse – vor allem das Erleben von Kompetenz und Autonomie während des Praktikums bzw. innerhalb begleitender Lehrveranstaltungen – für die Veränderungen eine Rolle spielen. Aus diesen Erkenntnissen werden in einem Schlusskapitel praktische Implikationen abgeleitet, beispielsweise zu einer autonomiefördernden Gestaltung von praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen.

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>I</b>
<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>III</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>VII</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>XI</b>
<b>1 Problemstellung, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit.....</b>	<b>1</b>
1.1 Erwartungen an das Praktikum und Forschungslage .....	1
1.2 Das Praktikum im Pädagogikstudium an der LMU .....	2
1.3 Zielsetzung und Fragestellungen .....	2
1.4 Aufbau der Arbeit.....	4
<b>2 Erwartungen an das Praktikum im Studium und Forschungsbefunde.....</b>	<b>6</b>
2.1 Praktikum – Begriffsbestimmung .....	6
2.2 Erwartungen an das Praktikum im Studium .....	7
2.2.1 Erwartungen bildungspolitischer Institutionen .....	7
2.2.2 Erwartungen und Forderungen Studierender .....	11
2.2.3 Haltung Dozierender.....	14
2.3 Forschungsbefunde zum Praktikum im Studium .....	16
2.3.1 Fächerübergreifende Perspektiven .....	17
2.3.2 Praktika in pädagogischen Studiengängen .....	20
2.4 Praktika und pädagogische Professionalität .....	23
2.5 Professionelles pädagogisches Handeln.....	25
2.6 Zusammenfassung .....	28
<b>3 Das Praktikum im Pädagogikstudium an der LMU.....</b>	<b>31</b>
3.1 Internes Praktikum.....	31
3.1.1 Ausbildungssemester .....	32

3.1.2	Einsatzsemester .....	32
<b>3.2</b>	<b>Externes Praktikum .....</b>	<b>33</b>
<b>3.3</b>	<b>Zusammenfassende Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Praktikumsphasen .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>Theoretische Grundlagen zu (Studien-)Interesse und Selbstkonzept .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Interesse .....</b>	<b>37</b>
4.1.1	Interesse als herausgehobene Beziehung der Person zu einem Gegenstand .....	39
4.1.2	Konstruktivistische Sichtweise und Gegenstandsbegriff .....	39
4.1.3	Interessenhandlung und Entwicklung von Interesse .....	40
4.1.4	Forschungstendenzen und Befunde zum (Studien-)Interesse .....	42
<b>4.2</b>	<b>Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte .....</b>	<b>50</b>
4.2.1	Mehrdimensionalität und Domänenspezifität des Selbstkonzeptes .....	51
4.2.2	Forschungslage und Befunde zum Selbstwertgefühl .....	53
4.2.3	Forschungslage und Befunde zu berufsbezogenen Selbstkonzepten .....	55
<b>4.3</b>	<b>Grundlegende psychologische Bedürfnisse .....</b>	<b>57</b>
4.3.1	Selbstbestimmungstheorie und grundlegende psychologische Bedürfnisse ..	57
4.3.2	Empirische Befunde zu den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen ..	62
<b>4.4</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>Qualitative Vorstudie .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1</b>	<b>Veränderungen von Studieninteresse und Selbstkonzept .....</b>	<b>68</b>
<b>5.2</b>	<b>Zusammenhänge mit den psychologischen Grundbedürfnissen .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3</b>	<b>Schlussfolgerungen und Limitationen .....</b>	<b>72</b>
<b>6</b>	<b>Fragestellungen der Hauptuntersuchung .....</b>	<b>75</b>
<b>6.1</b>	<b>Grundannahmen .....</b>	<b>75</b>
<b>6.2</b>	<b>Fragestellungen .....</b>	<b>77</b>
6.2.1	Fragestellungen I – Gruppenunterschiede .....	77
6.2.2	Fragestellung II – Untersuchung von Veränderungen .....	78
6.2.3	Fragestellungen III – Untersuchung von statistischen Zusammenhängen .....	79
<b>7</b>	<b>Methodische Konzeption .....</b>	<b>80</b>

<b>7.1</b>	<b>Messzeitpunkte .....</b>	<b>80</b>
<b>7.2</b>	<b>Übersicht über verwendete Skalen.....</b>	<b>84</b>
7.2.1	Fragebogen zum Studieninteresse: FSI.....	86
7.2.2	Selbstwertgefühl – die deutsche Adaption der RSES.....	88
7.2.3	Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes: ERBSE-L.....	89
7.2.4	Grundlegende psychologische Bedürfnisse: BMPNS.....	91
7.2.5	Erhobene Kontrollvariablen.....	95
<b>8</b>	<b>Ergebnisse.....</b>	<b>100</b>
<b>8.1</b>	<b>Beschreibung der Stichprobe .....</b>	<b>100</b>
8.1.1	Stichprobengröße .....	100
8.1.2	Alter, Geschlecht und Nebenfach .....	102
8.1.3	Wunschstudium und Studienzufriedenheit.....	102
8.1.4	Tätigkeiten und Zielgruppe im externen Praktikum .....	104
<b>8.2</b>	<b>Fragestellungen I – Untersuchung von Gruppenunterschieden .....</b>	<b>106</b>
8.2.1	Gruppenunterschiede: Studieninteresse, Selbstwertgefühl und Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes .....	107
8.2.2	Gruppenunterschiede: Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse .....	116
8.2.3	Weitere Gruppenunterschiede .....	120
8.2.4	Zusammenfassung .....	124
<b>8.3</b>	<b>Fragestellung II – Untersuchung von Veränderungen .....</b>	<b>125</b>
8.3.1	Veränderungen des Studieninteresses .....	125
8.3.2	Veränderungen des Selbstwertgefühls .....	128
8.3.3	Veränderungen innerhalb der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes .....	130
8.3.4	Zusammenfassung .....	135
<b>8.4</b>	<b>Fragestellungen III – Überprüfung von Zusammenhängen.....</b>	<b>135</b>
8.4.1	Prädiktoren des Studieninteresses .....	136
8.4.2	Prädiktoren des Selbstwertgefühls.....	139
8.4.3	Prädiktoren der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes.....	143
8.4.4	Zusammenfassung .....	152
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion .....</b>	<b>154</b>
<b>9.1</b>	<b>Konzeption und Fragestellungen.....</b>	<b>154</b>

<b>9.2</b>	<b>Fazit zu den Hypothesen und Fragestellungen .....</b>	<b>156</b>
9.2.1	Fazit zu Fragenkomplex I – Untersuchung von Gruppenunterschieden .....	156
9.2.2	Fazit zu Fragenkomplex II und III – Untersuchung von Veränderungen und Einflussfaktoren .....	158
<b>9.3</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse und praktische Implikationen .....</b>	<b>161</b>
9.3.1	Studieninteresse – Diskussion und Implikationen .....	161
9.3.2	Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartung und Neurotizismus – Diskussion und Implikationen .....	166
9.3.3	Berufsbezogene Selbstkonzepte – Diskussionen und Implikationen.....	172
<b>9.4</b>	<b>Methodische Einschränkungen .....</b>	<b>175</b>
9.4.1	Selektion und eingeschränkte Generalisierbarkeit .....	175
9.4.2	Erhebungsverfahren .....	175
<b>9.5</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>176</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>178</b>
	<b>Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen .....</b>	<b>197</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Praktika und Beschäftigungsbefähigung im Student-Life-Cycle, Darstellung nach Ulbricht und Schubarth (2017, S. 90) .....	9
<b>Abbildung 2:</b> Forderung fester Praktikumsphasen im Studium nach Fächergruppe (WS 2009/10), eigene Darstellung nach Multrus (2012, S. 52) .....	12
<b>Abbildung 3:</b> Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482).....	28
<b>Abbildung 4:</b> Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Interesse (Wieser, 2019, S. 241).....	70
<b>Abbildung 5:</b> Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Selbstwertgefühl bzw. berufsbezogenes Selbstkonzept (Wieser, 2019, S. 244).....	71
<b>Abbildung 6:</b> Erhebungsplan internes Praktikum .....	82
<b>Abbildung 7:</b> Erhebungsplan externes Praktikum .....	83
<b>Abbildung 8:</b> Übersicht über die jeweilige Zielgruppe im externen Praktikum (absolute Häufigkeiten), n = 47 .....	106
<b>Abbildung 9:</b> Veränderungen Studieninteresse, n = 87 .....	126
<b>Abbildung 10:</b> Veränderungen Studieninteresse $t_0$ , $t_2$ und $t_3$ im internen Praktikum, n = 33 .....	127
<b>Abbildung 11:</b> Veränderungen Selbstwertgefühl, n = 87 .....	128
<b>Abbildung 12:</b> Veränderungen Selbstwertgefühl $t_0$ , $t_2$ und $t_3$ internes Praktikum; n = 33 .....	129
<b>Abbildung 13:</b> Veränderungen Dimension Fach, n = 87.....	131
<b>Abbildung 14:</b> Veränderungen Dimension Erziehung, n = 87.....	131
<b>Abbildung 15:</b> Veränderungen Dimension Medien, n = 87 .....	132
<b>Abbildung 16:</b> Veränderungen Dimension Beratung, n = 87 .....	132

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Typen von Praktika (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann et al., 2011, S. 78).....	19
<b>Tabelle 2:</b> Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Praktikumsphasen.....	35
<b>Tabelle 3:</b> Zusatzbefragung vor der Tutorenausbildung (internes Praktikum) $t_0$ .....	84
<b>Tabelle 4:</b> Befragung nach dem Ausbildungssemester (internes Praktikum) $t_1$ .....	84
<b>Tabelle 5:</b> Pretest intern/extern vor der praktischen Tätigkeit $t_2$ .....	85
<b>Tabelle 6:</b> Posttest intern/extern nach der praktischen Tätigkeit $t_3$ .....	85
<b>Tabelle 7:</b> Übersicht über die Dimensionen des Interesses innerhalb des FSI.....	87
<b>Tabelle 8:</b> Auszug aus der RSES in der deutschen Fassung von Collani und Herzberg (2003).....	89
<b>Tabelle 9:</b> Auszug aus dem adaptierten ERBSE-L zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes.....	91
<b>Tabelle 10:</b> Auszug aus der BMPNS (Neubauer & Voss, 2016b).....	94
<b>Tabelle 11:</b> BFI-10 Dimensionen der Persönlichkeit, Definitionen und Items der Dimensionen Offenheit und Neurotizismus (Rammstedt et al., 2013) ...	96
<b>Tabelle 12:</b> Auszug aus der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 2003).....	97
<b>Tabelle 13:</b> Auszug aus der Skala zur Erfassung der Studienwahlmotive nach Müller (2001).....	98
<b>Tabelle 14:</b> Übersicht über die Stichprobengröße der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte.....	101
<b>Tabelle 15:</b> Studienzufriedenheit und Studienabbruchsneigung gesamt.....	103
<b>Tabelle 16:</b> Studienzufriedenheit und Studienabbruchsneigung aufgeteilt nach Gruppen.....	103
<b>Tabelle 17:</b> Übersicht über Art und Häufigkeiten der Tätigkeiten im externen Praktikum.....	105
<b>Tabelle 18:</b> Mittelwerte für die Hauptkonstrukte im internen und externen Praktikum im Prätest ( $t_2$ ) und in der (Zusatzbefragung ( $t_{0 \text{ intern}}$ )).....	108
<b>Tabelle 19:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Studieninteresse $t_{2 \text{ intern/extern}}$ .....	109
<b>Tabelle 20:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Studieninteresse $t_{0 \text{ intern}}$ und $t_{2 \text{ extern}}$ ...	109
<b>Tabelle 21:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Selbstwertgefühl $t_{2 \text{ intern/extern}}$ .....	110

<b>Tabelle 22:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Selbstwertgefühl $t_{0 \text{ intern}}$ und $t_{2 \text{ extern}}$ ..	111
<b>Tabelle 23:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Dimensionen des BSK $t_{2 \text{ intern/extern}}$ ...	112
<b>Tabelle 24:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Dimensionen des BSK $t_{0 \text{ intern/} t_2$ extern .....	113
<b>Tabelle 25:</b> Mittelwerte für die Hauptkonstrukte im internen und externen Praktikum im Posttest ( $t_3$ ).....	114
<b>Tabelle 26:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Studieninteresse Posttest $t_3$ .....	115
<b>Tabelle 27:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Selbstwertgefühl Posttest $t_3$ .....	115
<b>Tabelle 28:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Dimensionen des BSK im Posttest $t_3$ .....	116
<b>Tabelle 29:</b> t-Test für unabhängige Stichproben BPN während der begleitenden Lehrveranstaltung (LV) und praktischen Tätigkeit (PT), Erhebungszeitpunkt $t_3$ .....	118
<b>Tabelle 30:</b> t-Test für unabhängige Stichproben BPN während der Lehrveranstaltung extern (LV) und Ausbildung intern .....	119
<b>Tabelle 31:</b> t-Test für unabhängige Stichproben BFI-10, Erhebungszeitpunkt $t_2$ .....	121
<b>Tabelle 32:</b> t-Test für unabhängige Stichproben Studienwahlmotive .....	123
<b>Tabelle 33:</b> t-Test für abhängige Stichproben Studieninteresse internes Praktikum..	126
<b>Tabelle 34:</b> t-Test für abhängige Stichproben Studieninteresse Prätest und Posttest externes Praktikum.....	127
<b>Tabelle 35:</b> t-Test für abhängige Stichproben Selbstwertgefühl internes Praktikum ..	129
<b>Tabelle 36:</b> t-Test für abhängige Stichproben Selbstwertgefühl externes Praktikum .	130
<b>Tabelle 37:</b> t-Tests für abhängige Stichproben für die Dimensionen des BSK im internen Praktikum.....	133
<b>Tabelle 38:</b> t-Tests für abhängige Stichproben für die Dimensionen des BSK im externen Praktikum.....	134
<b>Tabelle 39:</b> Korrelationsmatrix Studieninteresse .....	137
<b>Tabelle 40:</b> Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium Studieninteresse	138
<b>Tabelle 41:</b> Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl .....	140
<b>Tabelle 42:</b> Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium Selbstwertgefühl.	141
<b>Tabelle 43:</b> Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl internes Praktikum .....	142
<b>Tabelle 44:</b> Korrelationsmatrix BSK Fach .....	144
<b>Tabelle 45:</b> Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Fach.....	145

<b>Tabelle 46:</b> Korrelationsmatrix BSK Erziehung .....	146
<b>Tabelle 47:</b> Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Erziehung .....	147
<b>Tabelle 48:</b> Korrelationsmatrix BSK Medien.....	148
<b>Tabelle 49:</b> Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Medien .....	149
<b>Tabelle 50:</b> Korrelationsmatrix BSK Beratung.....	150
<b>Tabelle 51:</b> Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Beratung ....	151
<b>Tabelle 52:</b> Kategoriensystem Interesse.....	197
<b>Tabelle 53:</b> Kategoriensystem Selbstkonzept .....	198
<b>Tabelle 54:</b> Kategoriensystem grundlegende psychologische Bedürfnisse .....	198
<b>Tabelle 55:</b> Adaptierter Fragenbogen zum Studieninteresse (FSI).....	201
<b>Tabelle 56:</b> ERBSE-L adaptierte Dimension Erziehung .....	202
<b>Tabelle 57:</b> Adaptierte Studienwahlmotive von Müller (2001) .....	203
<b>Tabelle 58:</b> Vollständige Korrelationsmatrix Studieninteresse.....	204
<b>Tabelle 59:</b> Vollständige Korrelationsmatrix Studieninteresse Fortsetzung .....	205
<b>Tabelle 60:</b> Vollständige Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl.....	207
<b>Tabelle 61:</b> Vollständige Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl Fortsetzung .....	208
<b>Tabelle 62:</b> Vollständige Korrelationsmatrix BSK Fach .....	210
<b>Tabelle 63:</b> Vollständige Korrelationsmatrix BSK Erziehung .....	211

## Abkürzungsverzeichnis

ANOVA	Analysis of Variance
B. A.	Bachelor of Arts
BE	bestanden
BFI-10	10 Item Big Five Inventory
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMPNS	Balanced Measure of Psychological Needs Scale
BNSG-S	Basic Needs Satisfaction in General Scale
BPN	grundlegende psychologische Bedürfnisse ( <i>basic psychological needs</i> ) nach Deci und Ryan
BSK	berufsbezogene(s) Selbstkonzept(e)
bzw.	beziehungsweise
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
d. h.	das heißt
dt.	deutsch
ECTS	European Credit Transfer System
ERBSE-L	Erhebung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte
evtl.	eventuell
FSI	Fragebogen zum Studieninteresse
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
INCHER	International Centre for Higher Education Research
KJP-Ausbildung	Ausbildung zum Kinder- und Jugendtherapeuten
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz)
LESSI	Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden
LMU	Ludwig-Maximilians-Universität

## Abkürzungsverzeichnis

---

LV	Lehrveranstaltung
o. g.	oben genannt
rmANOVA	Repeated measures Analysis of Variance
RSES	Rosenberg-Self-Esteem-Scale
SDT	self-determination theory
SozBil	Tutorium Sozialisation und Bildung I
SWS	Semesterwochenstunden
TEAP	Tutorium Einführung in die Allgemeine Pädagogik
TGAP	Tutorium Grundbegriffe der Pädagogik
vgl.	vergleiche
vs.	versus
WIRKALL	allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
WP 1	Wahlpflichtmodul 1
WP 2	Wahlpflichtmodul 2
WP 2/I	Wahlpflichtmodul 2/I
WP 2/II	Wahlpflichtmodul 2/II
z. B.	zum Beispiel

# 1 Problemstellung, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

## 1.1 Erwartungen an das Praktikum und Forschungslage

Die Forderung nach curricular verankerten Praktika ist bei Studierenden nicht nur allgemein zu beobachten (Multrus, 2012), sondern insbesondere bei Studierenden von erziehungswissenschaftlichen Studiengängen wie dem Lehramt scheint ein „unstillbare[s] Verlangen“ (Hedtke, 2000, S. 67) danach zu bestehen (Hascher, 2006, 2012). Die Studierenden haben die Hoffnung, dass das Absolvieren eines Praktikums einen adäquaten Berufseinstieg begünstigt, berufsrelevante Kompetenzen schult und eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit anregt (Bargel, 2012; Bloch, 2007).

Hochschulpolitische Institutionen wie die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) betonen seit Beginn der Bologna Reform ebenfalls die Wichtigkeit von in das Studium eingebetteten Praktika (Hochschulrektorenkonferenz, 2009). Solche Praktika werden in Akkreditierungsverfahren als zentrales Element zur Sicherstellung der im Zuge der Reform geforderten *Employability* der Studierenden betrachtet und mitunter als Indikatoren für die Qualität ganzer Studiengänge (Schubarth, Speck & Ulbricht, 2016, S. 65; Wieser, 2019).

Diesen hohen Erwartungen an Praktika stehen jedoch zum einen die Skepsis des wissenschaftlichen Personals insbesondere von Universitäten und zum anderen die dürftige Forschungslage zum empirisch nachweisbaren Nutzen und Effekten von Praktika gegenüber. Bestehende Forschung geht selten über die Darstellung subjektiver Erfahrungen und Wahrnehmungen Studierender hinaus (Egloff & Männle, 2012; Männle, 2013; Schomburg, Flöther & Wolf, 2012; Sturzenhecker, 1993). Studien, die objektiv nachweisbare Effekte von Praktika im Hauptfach Pädagogik in den Blick nehmen, stehen bislang aus, obwohl sich Studierende gerade in diesem Studienfach eine hohe Praxisorientierung und damit einhergehende positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung erhoffen (Egloff & Männle, 2012; Männle, 2013). Aktuelle Forschung, die erziehungswissenschaftliche Studiengänge betrifft, nimmt vor allem Schulpraktika im Lehramtsstudium in den Blick und liefert bezüglich der Effekte durchaus ambivalente Ergebnisse (Hascher, 2006). Aufgrund der bestehenden Forschungslücke wurde die vorliegende Längsschnittuntersuchung zu Effekten des Praktikums im Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München durchgeführt.

## 1.2 Das Praktikum im Pädagogikstudium an der LMU

Das Praktikum steht an der LMU in München im Zentrum eines Wahlpflichtmoduls im Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft. Die Studierenden können dabei zwischen einem internen Praktikum (WP 1) als Tutor bzw. Tutorin für verschiedene Einführungsvorlesungen der Pädagogik oder einem externen Praktikum (WP 2) außerhalb der Universität in einer Bildungseinrichtung bzw. einem Unternehmen wählen (Ludwig-Maximilians-Universität München [LMU], 2015, S. 20ff.). Gemeinsam haben beide Formen des Praktikums, dass sowohl eine Bildungsmaßnahme, in der die Studierenden als Lehrende tätig sind, konzipiert, durchgeführt und evaluiert werden muss als auch ein Praktikumsbericht mit einer theoretisch-inhaltlichen und methodisch-didaktischen Fundierung und Reflexion der durchgeführten Bildungsmaßnahme als Prüfungsleistung anzufertigen ist. Es geht in beiden Formen des Praktikums folglich um die explizite Anwendung von Inhalten des Pädagogikstudiums an der LMU und damit auch um die Ausführung zentraler Grundformen pädagogischen Handelns (z. B. des Unterrichtens) (Giesecke, 2015)<sup>1</sup>. Unterschiede ergeben sich zwischen den beiden Arten des Praktikums hinsichtlich der Flexibilität und der Anbindung an universitäre Lehrveranstaltungen sowie der damit verbundenen Vor- und Nachbereitung der praktischen Erfahrungen: Das externe Praktikum kann relativ flexibel gestaltet werden, was den Zeitpunkt des Absolvierens sowie die Tätigkeiten anbelangt. Auch erhalten die Studierenden hier im Gegensatz zu den Studierenden im internen Praktikum keine explizite Vorbereitung, sondern eine Begleitung und Nachbereitung der praktischen Tätigkeit. Im internen Praktikum werden die Studierenden dagegen ein Semester lang für die Tätigkeit als Tutor bzw. Tutorin ausgebildet und verbleiben im Kontext der universitären Lehre.

## 1.3 Zielsetzung und Fragestellungen

Eine übergreifende Zielsetzung der durchgeführten Untersuchung ist es, praktische Erfahrungen, die systematisch in das Studium integriert sind, hinsichtlich ihrer pädagogisch

---

<sup>1</sup> Module, deren Inhalte im Praktikum zur Anwendung kommen, sind beispielweise Modul „P 3 Lehren und Lernen“ Ludwig-Maximilians-Universität München [LMU] (2015, S. 8) oder auch Modul „P 7 Bildung und Medien über die Lebensspanne“ LMU (2015, S. 16).

relevanten Wirkung zu überprüfen, zu bewerten und eine Reflexion über bestehende Maßnahmen und Prozesse innerhalb der Gestaltung der Ausbildung und Begleitung der Studierenden anzuregen. Gleichzeitig sollen auch konkrete Verbesserungsvorschläge für die Praxis abgeleitet werden.

Um Effekte des Praktikums im Pädagogikstudium (B. A.) an der LMU zu untersuchen, wurden als Zielvariablen das Studieninteresse und verschiedene Dimensionen des Selbstkonzeptes ausgewählt. Diese sind das Selbstwertgefühl als globales Selbstkonzept sowie verschiedene Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes. Es wurde einerseits bereits dargestellt, dass Studierende sich in Bezug auf diese Zielvariablen Effekte durch ein Praktikum erhoffen, andererseits werden für langfristige, tiefgreifende Lernprozesse sowie eine Herausbildung von pädagogischer Professionalität motivationale Orientierungen, zu denen die genannten Konstrukte Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte gezählt werden, als wichtig angesehen (Baumert & Kunter, 2006; Krapp, 2000; Krapp & Hascher, 2009; Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller, 2014). Interesse an bestimmten Gegenständen ist in diesem Kontext aus pädagogisch-psychologischer Sicht bedeutsam, weil es das eigene Verhalten lenkt, einen Einfluss auf das Treffen von Entscheidungen ausübt sowie eine fortwährende und intensive Auseinandersetzung mit Inhalten fördert (Frenzel, Goetz, Pekrun & Watt, 2010; Krapp, 1993; Prenzel, 1988).

Aus bisheriger Forschung geht hervor, dass für die Weiterentwicklung von Studieninteresse die Befriedigung der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit maßgeblich ist (Deci & Ryan, 1993; Krapp, 2005c; Lewalter, Krapp, Schreyer & Wild, 1998). Auch bezüglich des Selbstkonzeptes erweist sich vor allem das Erleben von Kompetenz als wichtig. Diese drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (1993) wurden daher als mögliche Prädiktoren in die Analysen aufgenommen.

Die Studie geht somit der folgenden übergeordneten Fragestellung nach:

Erhöhen sich durch das Absolvieren des Praktikums im Pädagogikstudium (B. A.) an der LMU das Studieninteresse, das Selbstwertgefühl sowie die Bewertungen bezüglich beruflich relevanter Fähigkeiten (Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) der Praktikantinnen und Praktikanten?

Diese Hauptfragestellung wird im Verlauf der Arbeit präzisiert, weitere Teilfragen werden sukzessive entwickelt und in thematisch gegliederte Fragenkomplexe unterteilt (Kapitel 6).

## **1.4 Aufbau der Arbeit**

In Kapitel 2 werden nach einer begrifflichen Präzisierung zum Praktikumsbegriff empirische Befunde dargestellt sowie Erwartungshaltungen zu curricular im Studium verankerten Praktika beleuchtet. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Spannungsverhältnis zwischen den hohen Erwartungen von Studierenden, hochschulpolitischen Forderungen sowie der skeptischen Haltung des wissenschaftlichen Personals. Zudem werden Forschungsbefunde zu Effekten bezüglich des Berufseinstiegs aber auch hinsichtlich der Weiterentwicklung von Kompetenzen dargelegt. Es wird auch erläutert, inwiefern die oben genannten Zielvariablen Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte für professionelles pädagogisches Handeln eine Rolle spielen. Dabei wird ebenso darauf eingegangen, welches Verständnis pädagogischer Professionalität der Arbeit zugrunde gelegt wird und welche Handlungen als Grundformen pädagogischen Handelns identifiziert werden können.

Untersuchungsgegenstand der durchgeführten Längsschnittuntersuchung sind die beiden Arten des Praktikums im Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft an der LMU in München (internes und externes Praktikum). Zur Nachvollziehbarkeit der empirischen Untersuchung werden diese im dritten Kapitel der Arbeit vorgestellt. Inhalte von zugehörigen Lehrveranstaltungen, Aufgaben der Praktikantinnen und Praktikanten sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Praktikumsformen werden herausgearbeitet.

Neben den theoretischen Grundlagen und empirischen Befunden zu (Studien-)Interesse, Selbstwertgefühl und den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes werden in Kapitel 4 auch die jeweils als Prädiktoren fungierenden psychologischen Grundbedürfnisse (Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) nach Deci und Ryan (1985, 1993) im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation erläutert.

Zum Zweck einer ersten Prüfung, ob sich die drei ausgewählten Zielvariablen (Studieninteresse, Selbstwertgefühl, Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) als aussichtsreiche Konstrukte erweisen, um die Effekte des Praktikums zu erfassen, wurde vor der Längsschnittuntersuchung eine Dokumentenanalyse von Praktikumsberichten aus vorherigen Jahrgängen der Studierenden der Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.) an der LMU durchgeführt. Die wichtigsten Untersuchungsergebnisse werden in Kapitel 5 skizziert und dienen dazu, die oben genannte Hauptfragestellung zu präzisieren und in drei Fragenkomplexe zu unterteilen. Dies erfolgt im daran anschließenden Kapitel 6.

Die methodische Konzeption inklusive der Darstellung der verwendeten Erhebungsinstrumente der Hauptuntersuchung wird im siebten Kapitel erläutert. Die Hypothesen werden schließlich in Kapitel 8 mit Hilfe multivariater statistischer Verfahren überprüft, um in einem abrundenden Fazit noch einmal auf das übergeordnete Ziel der Arbeit einzugehen und die Fragestellungen zu beantworten. Es werden in diesem Kapitel ebenfalls – sofern ein pädagogischer Handlungsbedarf aus den Befunden herausgearbeitet werden kann – praktische Implikationen für die universitäre Gestaltung und Betreuung von Praktika im Fach Pädagogik abgeleitet.

## **2 Erwartungen an das Praktikum im Studium und Forschungsbefunde**

### **2.1 Praktikum – Begriffsbestimmung**

Grundsätzlich ist festzustellen, dass in Publikationen zum Praktikum im Studium selten eine Definition dessen vorgenommen wird. Auch wird der Begriff der Praxisphase häufig synonym verwendet, wenn es um praktische Erfahrungen in einem Berufsfeld geht, die innerhalb des Studienplans vorgesehen sind. Diese sind meist über einen längeren Zeitraum von z. B. einem oder zwei Semestern ausgedehnt. Pollak, Reinhold und Heim (2015, S. 420) definieren das Praktikum innerhalb des Studiums als „zeitwilliges Eintreten in die Berufswirklichkeit“. Folglich sollte ein Praktikum kein dauerhaftes Arbeitsverhältnis darstellen und kann auf diese Weise z. B. von Werkstudententätigkeiten abgegrenzt werden. Ziel sei zudem das Erlangen von „bestimmte[n] Kenntnisse[n], Fähigkeiten und Fertigkeiten[, die] nicht (allein) durch Lernen bzw. Studieren erworben werden können“ (Pollak et al., 2015, S. 420). Daneben soll das Praktikum im Pädagogikstudium auch dazu dienen, „pädagogische Tätigkeitsbereiche“ (Pollak et al., 2015, S. 420) kennenzulernen und die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln, indem „Erfahrungen mit sich selbst in dieser Praxis“ (Pollak et al., 2015, S. 420) gesammelt werden. Pollak et al. (2015, S. 420) betonen daneben auch die Wichtigkeit der Vor- und Nachbereitung, um die in der Praxis gemachten Erfahrungen anhand von Theorien zu reflektieren. Die Wichtigkeit dieses Aspekts von in das Studium integrierten Praktika wird auch von Tenorth und Tippelt (2007, S. 572) betont. Abgegrenzt von einer üblichen Arbeitsleistung wird das Praktikum folglich dadurch, dass das Erlernen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die für einen zukünftigen Beruf relevant sind, im Vordergrund steht, diese mit dem Studium in Verbindung stehen und durch die zeitliche Begrenzung des Eintretens in die Berufswirklichkeit. Darüber hinaus soll explizit auch die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Vordergrund stehen (Pollak et al., 2015; Schneider, König & Rienecker, 2006).

## 2.2 Erwartungen an das Praktikum im Studium

### 2.2.1 Erwartungen bildungspolitischer Institutionen

Im Zuge der Bologna Reform wird die sogenannte *Employability*<sup>2</sup> der Studierenden als Ziel des Studiums explizit eingefordert (Hochschulrektorenkonferenz, 2009; Schomburg et al., 2012; Schubarth et al., 2016; Schubarth & Ulbricht, 2017) und somit der Berufs-feldbezug des Studiums deutlich hervorgehoben. Bereits in der Bologna Erklärung von 1999 wird die *Employability* als Ziel eines erfolgreich absolvierten Studiums erwähnt und schließlich mit dem Londoner Kommuniqué im Jahr 2007 als ausgemachtes Ziel des Bologna Prozesses markiert (Ministerial Conference, 2007; Schubarth & Ulbricht, 2017). Beschäftigungsbefähigung zielt nicht nur darauf ab, für den Beruf zentrale Fähigkeiten im Studium zu erwerben, sondern auch auf fortwährende Veränderungen der Arbeitswelt und am Arbeitsplatz adäquat reagieren zu können.

Im deutschen Hochschulrahmengesetz (HRG) von 1976 findet die Aufgabe der Berufsvorbereitung durch Hochschulen ebenfalls bereits Erwähnung. Hier heißt es, es sei die Aufgabe der Hochschulen, auf spätere berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, „die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (§ 2, Abs. 1 HRG). Weiterhin heißt es:

Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit [...] befähigt wird (§ 7 HRG).

Während im HRG die wissenschaftliche Ausrichtung der beruflichen Tätigkeiten expliziert wird, ist durch die Bologna Reform eine inhaltlich breitere Berufsfeldorientierung in den Vordergrund gerückt. Je nach Fächerkultur herrscht allerdings eine unterschiedliche Auffassung von zukünftigen Berufsfeldern, auf die durch das Studium vorbereitet werden soll. So ist in einigen Fachbereichen die wissenschaftliche Laufbahn weiterhin oberstes Ziel einer beruflichen Befähigung durch das Studium, „[w]ährend [andere] Studienfächer

---

<sup>2</sup> meist mit „Beschäftigungsbefähigung“ übersetzt.

bzw. -gänge bereits sehr stark an Anforderungen in der Berufs- bzw. Arbeitswelt ausgerichtet sind“ (Schubarth et al., 2016, S. 4).

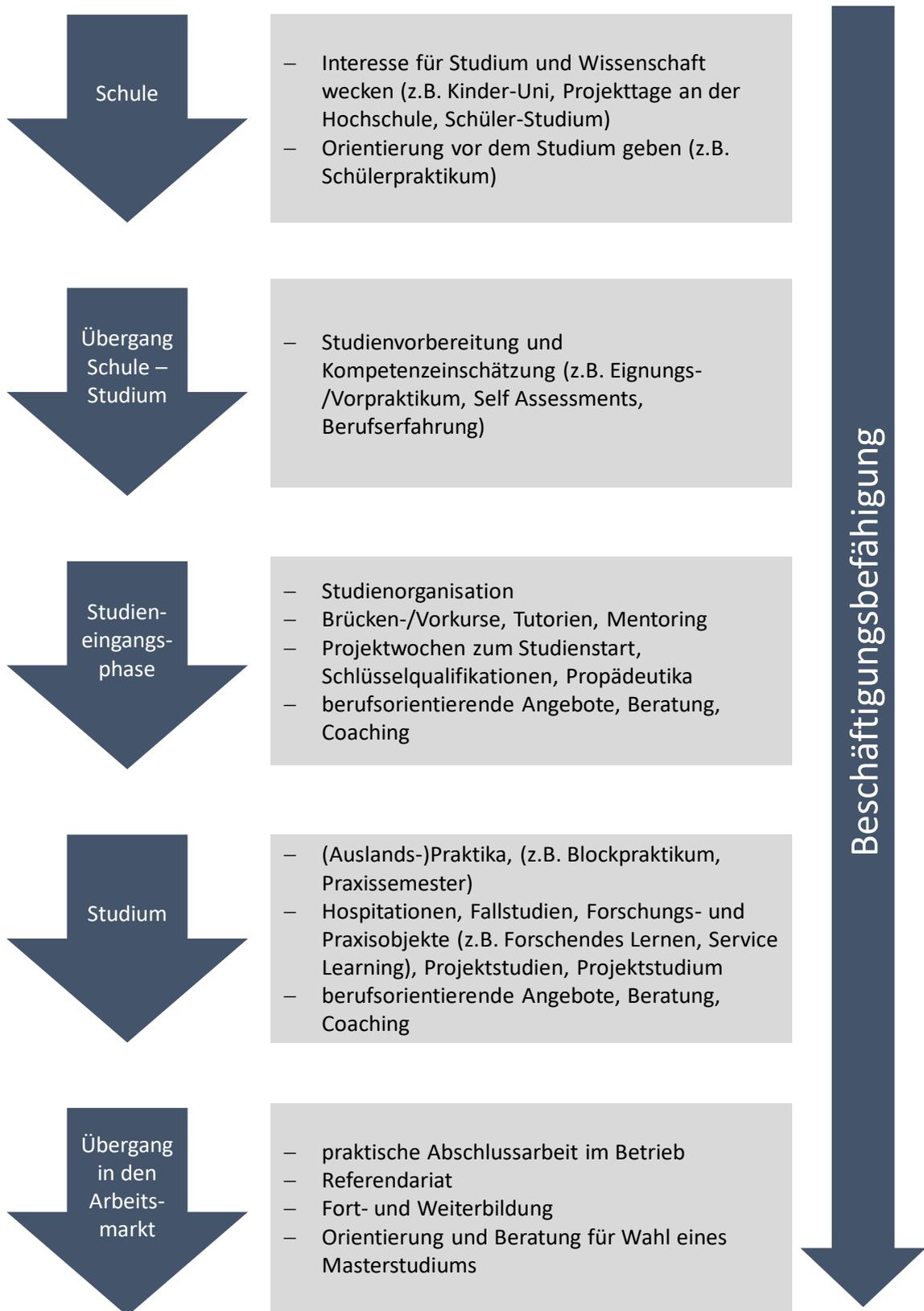
Zur Realisierung der Forderung der *Employability* als Ziel reformierter, modularisierter Studiengänge werden immer wieder Praktika innerhalb des Studiums angeführt. Im Zuge dessen spielen diese auch in Akkreditierungsverfahren eine nicht zu unterschätzende Rolle, so Schubarth et al.:

Für den für die Akkreditierung verpflichtenden Nachweis der Berufsbefähigung von Studiengängen stellen Praktika ein wichtiges Kriterium dar. Berufsbefähigung sei ohne Praktikumsphase kaum nachzuweisen (Schubarth et al., 2016, S. 4).

Durch das Leuven Kommuniqué von 2009 lässt dementsprechend die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verlauten: „Wir unterstützen in Studiengänge eingebettete Praktika sowie Ausbildung am Arbeitsplatz“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2009, S. 3). Auch im Fachgutachten des Projektes Nexus: „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die HRK, wird die Bedeutung von Praktika innerhalb des Studiums nachdrücklich als „Qualitätsmerkmal“ (Schubarth et al., 2016, S. 65) eines Studiums hervorgehoben:

Die übergreifende These ist [...], dass Praktika als eine besondere Form des Theorie-Praxis-Verhältnisses ein Qualitätsmerkmal des gesamten Studiums darstellen, insbesondere die Beschäftigungsbefähigung befördern können und deshalb von einer eher randständigen Lage stärker ins Zentrum gerückt werden sollten (Schubarth et al., 2016, S. 65).

Ulbricht und Schubarth (2017) stellen in der folgenden Übersicht (Abbildung 1) mögliche Funktionen von Praktika im „Student-Life-Cycle“ (Ulbricht & Schubarth, 2017, S. 90) vor. Je nach Phase des Studiums, so ist der Darstellung zu entnehmen, sollen Praktika einen sich ergänzenden Beitrag zur Beschäftigungsbefähigung mit jeweils unterschiedlichem Fokus – abhängig von der Studienphase und -richtung der Studierenden – leisten.



**Abbildung 1:** Praktika und Beschäftigungsbefähigung im Student-Life-Cycle, Darstellung nach Ulbricht und Schubarth (2017, S. 90)

Es ergeben sich daraus vielfältige Funktionen und Aufgaben, die Praktika innerhalb des Studiums zugeschrieben werden. Diese reichen von der Weckung eines Interesses für ein Studium bis hin zur praktischen Überprüfung der eigenen berufsrelevanten Fähigkeiten und der Eignung für einen bestimmten Beruf nach dem Studium. Ulbricht und Schubarth kritisieren allerdings selbst, dass trotz der gestellten Forderungen innerhalb des Bologna Prozesses nach einem Ausbau von Praxisphasen sowie der konkreten Berufsfeldorientierung durch diese eine „Verbesserung inhaltlicher sowie organisatorischer Vorgaben (z. B. innerhalb der Praktikumsordnung) [...] nicht erkennbar [ist]“ (Ulbricht & Schubarth, 2017, S. 92). Diese Feststellung kann als Folge teils deutlich divergierender Haltungen gegenüber Praktika innerhalb unterschiedlicher Fachkulturen sowie bei hochschulpolitischen Akteuren gesehen werden.

Neben der Forderung nach Praktika, um die *Employability* der Studierenden am Ende ihres Studiums sicherzustellen, wurde bereits erwähnt, dass Praktika auch als „Qualitätsmerkmal“ (Schubarth et al., 2016, S. 65) ganzer Studiengänge angesehen werden (für folgende Ausführungen vgl. auch Wieser, 2019). Sie werden von Ulbricht und Schubarth (2017, S. 94) als „wichtiger Indikator für die Qualität von Studium und Lehre“ betrachtet. Wobei allerdings festgestellt werden muss, dass der Begriff der Qualität diesbezüglich eher inhaltsleer bleibt und nicht weiter präzisiert wird. So werden auch für Praktika innerhalb pädagogischer Studiengänge Qualitätsstandards von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aufgestellt. Innerhalb dieser werden Elemente festgeschrieben, die in das Studium integrierte Praktika beinhalten sollten, um Qualität zu gewährleisten. Diese zielen jedoch vor allem darauf ab, dass die an diesen Praktika beteiligten Akteure weitere Qualitätsstandards entwickeln und einhalten:

Es sollen

- die Praktikumseinrichtungen Qualitätsstandards erfüllen,
- Informationsangebote zu den Qualitätsstandards und Möglichkeiten von Praktikumseinrichtungen Qualitätsstandards entsprechen,
- begleitende Lehrveranstaltungen existieren, in denen ebenfalls Qualitätsstandards eingehalten werden und
- ein Praktikumsbericht verfasst werden, in dem die praktischen Erfahrungen wissenschaftlich eingeordnet und reflektiert werden (Schubarth et al., 2016, S. 23; Wieser, 2019, S. 231).

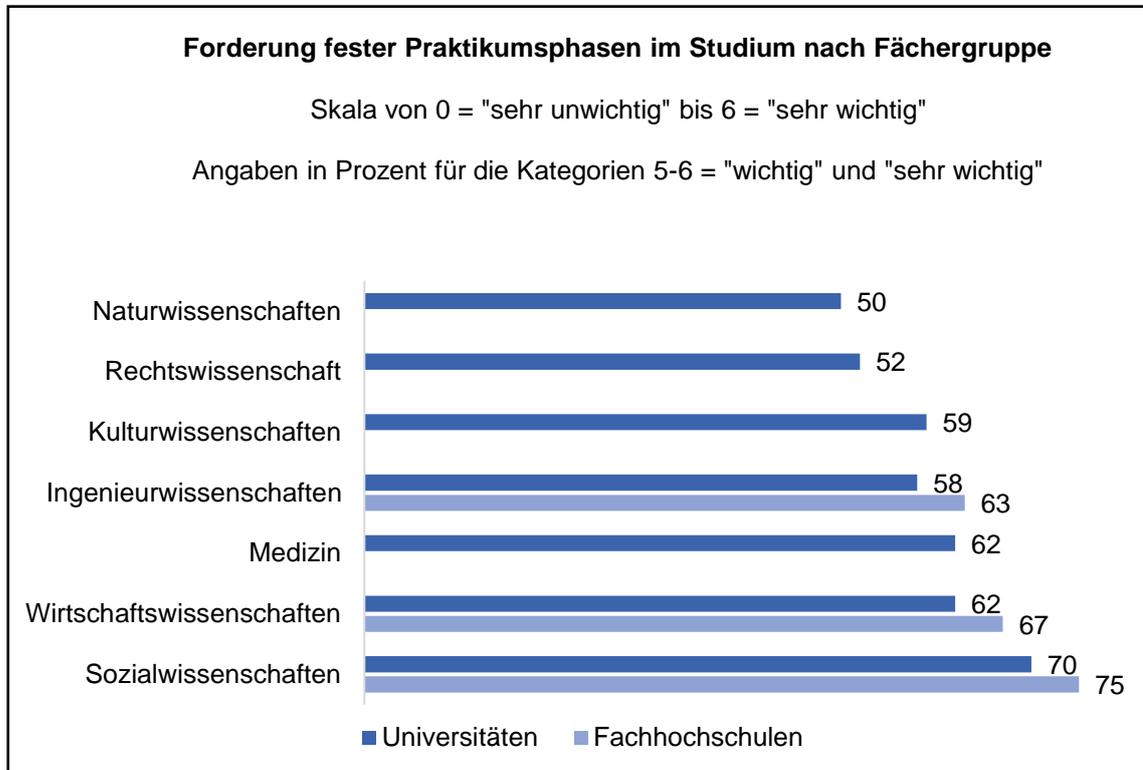
Wenngleich es sich um nachvollziehbare Forderungen handelt, die ein gewisses Bewusstsein bei allen beteiligten Akteuren zu fördern vermögen, so ist es für eine Überprüfung der Qualität notwendig, den Begriff weiter zu spezifizieren und damit auch mess- und empirisch überprüfbar zu machen (Wieser, 2019, S. 232). Während nicht alle Auffassungen des Qualitätsbegriffs für den Bildungsbereich adäquat sind, konnte Schmidt (2008) zeigen, dass vor allem eine Auffassung von Qualität als persönliche Weiterentwicklung (Vergleich des Verhältnisses von Ausgangs- und Endqualifikation) für den Bildungsbereich fruchtbar gemacht werden kann. Unter der persönlichen Weiterentwicklung kann beispielsweise die Erweiterung des „individuellen Wissens- und Bildungsstand[s]“ (Schmidt, 2008, S. 157) gefasst werden. Genauso ist es dann in der weiteren Schlussfolge möglich, unter der Erweiterung des individuellen Bildungsstandes – im Sinne eines neuhumanistischen Bildungsverständnisses –, auch Aspekte der zweckfreien Persönlichkeitsentwicklung zu fassen (Wieser, 2019, S. 233). Persönlichkeitsentwicklung lässt sich wiederum aus pädagogisch-psychologischer Sicht definieren und präzisieren. Unter dem Oberbegriff der Persönlichkeitsentwicklung können insgesamt psychologische Konstrukte und Prozesse im Bereich Motivation, Emotion, Intelligenz oder Sozialisation subsumiert werden (Asendorpf, 2018).

Für die vorliegende Untersuchung wurden daher das Studieninteresse, Selbstwertgefühl und Kognitionen bezüglich beruflich relevanter Fähigkeiten (berufsbezogenes Selbstkonzept) als Zielvariablen zur Messung von Qualität ausgewählt. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung, die von den Studierenden durch das Absolvieren von Praktika meist erwartet wird (vgl. folgendes Kapitel), kann jedoch festgestellt werden, dass „[v]or allem die Wirkung [von Praktika; Anm. d. Verf.] auf die Persönlichkeit [...] noch kaum erforscht“ (Schubarth et al., 2016, S. 8) ist.

### **2.2.2 Erwartungen und Forderungen Studierender**

Dem Absolvieren von Praktika wird nicht nur innerhalb des Bologna Prozesses durch die HRK und im Zuge von Akkreditierungsverfahren eine hohe Bedeutung hinsichtlich der geforderten *Employability* oder gar als „Qualitätsmerkmal“ (Schubarth et al., 2016, S. 65) ganzer Studiengänge zugemessen, sondern auch von Seiten der daran Beteiligten (Bargel, 2012; Bloch, 2007; Hascher, 2006, 2012; Schubarth et al., 2016; Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2001). Praktika sind daher Gegenstand fortwährender Forderungen von Studierenden (Hedtke, 2000; Multrus, 2012; Petendra, Schikorra & Schmiede, 2012),

aber auch Teil von Unzufriedenheitsbekundungen, wenn es um das gewählte Studienfach geht (Petendra et al., 2012; Ulbricht & Schubarth, 2017). Besonders in den Sozialwissenschaften werden Praktika im Studium als „sehr wichtig“ beurteilt (vgl. Abbildung 2).



**Abbildung 2:** Forderung fester Praktikumsphasen im Studium nach Fächergruppe (WS 2009/10), eigene Darstellung nach Multrus (2012, S. 52)

Sowohl von Ausbildern in der Praxis (z. B. im Lehramt) als auch von Studierenden wird die Wirkung von Praktika als sehr hoch und ausschließlich positiv eingeschätzt. Es kann nahezu von einer uneingeschränkten Euphorie und einem „unstillbare[n] Verlangen“ (Hedtke, 2000, S. 67) gegenüber Praktika innerhalb des ansonsten oftmals als praxisfern wahrgenommenen Studiums gesprochen werden (Hascher, 2006, S. 130; Ulbricht & Schubarth, 2017). Praktika werden von Studierenden „als *die* zentralen Lernkontexte während der Ausbildung bezeichnet“ (Hascher, 2006, S. 130) und „als besonders intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung“ (Ulbricht & Schubarth, 2017, S. 90). Auch erhoffen sich Studierende eine Ausdifferenzierung beruflicher Vorstellungen und Ziele sowie die Erweiterung von Studieninteresse und -motivation (Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2001, S. 197).

Die Forderungen von Studierenden zielen jedoch nicht nur auf die reine Existenz von Praktika im Studium ab, sondern auch auf eine intensivere Betreuung und bessere Organisation seitens der Hochschulen. Laut Studienqualitätsmonitor ( $n = 7590$ ) ist lediglich rund ein Drittel der Studierenden in fächerübergreifender Perspektive mit der Betreuung von Praktika durch Lehrende zufrieden (Multrus, 2012, S. 50). Neben der Praktikumsbetreuung werden auch das Angebot und die Vermittlung von Pflichtpraktikumsplätzen durch Hochschulen im Studienqualitätsmonitor 2012 abgefragt. 61 Prozent der Studierenden an Universitäten können allerdings kein Urteil über die Praktikumsvermittlung durch die Universitäten abgeben, obwohl mehr als die Hälfte der Studierenden bereits ein Praktikum absolviert hat (Multrus, 2012). Dies spricht dafür, dass die Studierenden Universitäten bisher nicht als adäquaten Ansprechpartner für die Praktikumsvermittlung ansehen. Lediglich 10 Prozent der Bachelorstudierenden vergeben für die Vermittlung von Praktika durch Universitäten das Urteil „gut“ (Multrus, 2012, S. 51).

Bei der Differenzierung der Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor nach Abschlussart ist zu beobachten, dass die Bachelorstudierenden die Betreuung durch die Universitäten am negativsten einstufen. Nicht einmal ein Drittel (29 Prozent) der Bachelorstudierenden beurteilt die Betreuung von Praktika in einer fächerübergreifenden Perspektive als „gut“. Wird noch einmal nach Fachbereichen differenziert, so sind dies im Bereich der Sozialwissenschaften noch weniger. Hier bezeichnen nurmehr 23 Prozent der Befragten die Betreuung als „gut“, 18 Prozent der Studierenden dieser Fächergruppe bewerten die Betreuung als „schlecht“. Bei der Differenzierung nach Fachhochschulen und Universitäten zeigt sich ein besseres Abschneiden bei den Fachhochschulen (Multrus, 2012, S. 51).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Forderungen Studierender auf der einen Seite und die Umsetzung an den Universitäten, was die Vermittlung und Betreuung von Praktika während des Studiums auf der anderen Seite anbelangt, noch nicht decken. Gerade die Betreuung und Vermittlung von Praktika kann als ein Defizit der Universitäten betrachtet werden. Werden die aufgestellten Qualitätsstandards der DGfE von Praktika herangezogen, zeigt sich bezüglich der Information und Betreuung von Praktika durch Lehrveranstaltungen folglich ein Verbesserungsbedarf.

Begründungen für die Forderung nach mehr Praktika innerhalb des Studiums, die die Studierenden liefern, sind vielfältig (Bargel, 2012; Bloch, 2007). Zusammenfassend kann jedoch festgestellt werden, dass vor allem die persönliche Entwicklung (Selbstkonzept,

Studieninteresse) als beurteilter Nutzen durch die Studierenden und die Relevanz, die die Studierenden für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt sehen, genannt werden (Bargel, 2012; Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2001).

### 2.2.3 Haltung Dozierender

Neben der Wichtigkeit, die die Studierenden den in das Studium eingebetteten Praktika zusprechen und der Unzufriedenheit über die aktuelle Umsetzung hinsichtlich der Betreuung und Vermittlung, wird im Folgenden die Haltung der Universitäten bzw. der dort tätigen Dozierenden betrachtet, da diese neben den Studierenden eine weitere wichtige Akteursgruppe bilden. Generell ist festzustellen, dass wenige Publikationen und damit auch dürftige Informationen zur Haltung der Dozierenden von Hochschulen und Universitäten zu Praktika innerhalb des Studiums vorliegen. Die Studie LESSI = „Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden“ von Schomburg et al. (2012), durchgeführt am *International Centre for Higher Education Research* (INCHER), hat sich mit den „Erfahrungen und Sichtweisen“ der Dozierenden mit bzw. auf die Umsetzung des Bologna Prozesses an den Hochschulen und Universitäten befasst. Befragt wurde zu diesem Zweck das hauptberufliche Lehrpersonal an denjenigen deutschen Hochschulen, die als Mitglieder der HRK gelten. Neben professoralen Vertretern wurde ebenso der wissenschaftliche Mittelbau zur Befragung eingeladen. Schlussendlich haben sich  $n = 8200$  Dozierende an der Erhebung beteiligt.

Prinzipiell ist für den allgemein formulierten und durch die Bologna Studienreform forcierten Aspekt der „Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums“ festzustellen, dass gerade Professorinnen und Professoren von Universitäten diesen für „wenig sinnvoll“ (36 Prozent) halten. Innerhalb des wissenschaftlichen Mittelbaus halten 41 Prozent die „Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums“ für sinnvoll. Am meisten Zustimmung erfährt die Verstärkung der beruflichen Relevanz unter dem Lehrpersonal an Fachhochschulen (Schomburg et al., 2012, S. 71). Die Differenzierung nach Fächergruppen bei der Frage nach der Sinnhaftigkeit der „Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums“ zeigt lediglich im Bereich der Medizin eine von den übrigen Ergebnissen abweichende Tendenz, nämlich dass in diesem Bereich besonders auch die Professorinnen und Professoren diese als notwendig erachten (Schomburg et al., 2012, S. 72ff.). In den Sozialwissenschaften kann dieser Trend nicht festgestellt werden. Insgesamt wird

eine „stärkere Orientierung der Studieninhalte auf Arbeitsmarktrelevanz“ von der Mehrheit der Lehrenden (Professorinnen und Professoren und wissenschaftlicher Mittelbau) an den Universitäten eher abgelehnt (Schomburg et al., 2012, S. 72).

Gleichzeitig erhält jedoch die „Gewichtung von Praxisphasen“ als operatives Ziel der (Neu-)Gestaltung des Studiums sowohl bei Professorinnen und Professoren als auch beim wissenschaftlichen Mittelbau an Universitäten mehr Zuspruch. Diese Tendenz könnte jedoch auch durch die Existenz spezifischer Praktika, wie sie beispielweise in der Physik und anderen Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften angeboten werden, erklärt werden. Diese dienen vorrangig der Einübung des Umgangs mit fachspezifischen Messinstrumenten und sind damit als „Kern der experimentellen Ausbildung“ (Rehfeldt, Mühlenbruch & Nordmeier, 2015, S. 110) anzusehen.<sup>3</sup> Solche Praxisphasen stellen dann nicht zwingend eine starke Orientierung an Berufen außerhalb der Wissenschaft dar und sind nicht mit einem Einsatz in Einrichtungen außerhalb der Hochschulen verbunden, sondern zeigen einen expliziten Bezug zu forschenden Tätigkeiten, beispielweise in Laboren. Auch könnte die ablehnende Haltung bezüglich der Verstärkung der beruflichen Relevanz des Studiums bei gleichzeitiger Unterstützung der höheren Gewichtung von Praxisphasen dafürsprechen, dass das wissenschaftliche Personal sich nicht als Vermittler zwischen Theorie und Praxis versteht und somit eine Auslagerung aus üblichen Lehrveranstaltungen bevorzugt.

Bei Fragen rund um die Verwirklichung des Ziels der Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums im Zuge der Studienreformen zeigen die Ergebnisse, dass nach Einschätzung der Lehrenden die Umsetzung noch stockt (Schomburg et al., 2012, S. 75). Eine besondere Beobachtung lässt sich für die Einschätzung des Mittelbaus an Universitäten anstellen. Hier halten die Dozierenden ein stärkeres Gewicht von Praxiselementen zwar prinzipiell für sinnvoll, wohingegen der Erfolg der Umsetzung allerdings deutlich schlechter bewertet wird (Schomburg et al., 2012, S. 75). Weiterhin ist ein aussagekräftiges Er-

---

<sup>3</sup> Im Modulhandbuch des Studiengangs Physik (B. A.) der LMU heißt es beispielsweise zu den Zielen des Grundpraktikums im 1. Fachsemester: „Befähigung zur Überprüfung von physikalischen Gesetzmäßigkeiten an Hand von einfachen Experimenten, Kompetenz im praktischen Umgang mit Versuchseinrichtungen, Fähigkeit zu wissenschaftlichem Dokumentieren, kritischer Bewertung von Versuchsergebnissen, Heranführung an die wissenschaftliche Arbeitsweise. Vertrautheit im Umgang mit physikalischen Geräten und die Verbindung zu theoretischen Kenntnissen stellen allgemeine Lernziele dar“ LMU (2013, S. 8).

gebnis, dass sich bei der Beurteilung der Umsetzung von Maßnahmen kaum Abweichungen zwischen den einzelnen Statusgruppen ergeben, was sich insgesamt als ein Gradmesser für die Objektivität der Ergebnisse beurteilen lässt. Somit ist zu konstatieren, dass es für die Gewichtung von Praxisphasen in den einzelnen Prüfungsordnungen sowie für die Umsetzung noch Handlungsbedarf sowohl an Fachhochschulen als auch an den Universitäten gibt.

Schubarth und Ulbricht (2017) sehen in der Zurückhaltung Dozierender gegenüber praktischen Erfahrungen während des Studiums einen Zusammenhang mit dem Prozess der Einführung des Ziels der *Employability* im Rahmen der Bologna Reformen. Sie bezeichnen den Begriff gar als „kontroverse[s] Reizwort“ (Schubarth & Ulbricht, 2017, S. 78) hochschulpolitischer Debatten. Nachfolgend dargestellte Forschungsergebnisse können allerdings ebenfalls Aufschluss über eine möglicherweise begründete Zurückhaltung Dozierender an Universitäten gegenüber Praktika innerhalb des Studiums geben.

### **2.3 Forschungsbefunde zum Praktikum im Studium**

Im Gegensatz zu den skizzierten Forderungen seitens bildungspolitischer Akteure sowie den Forderungen und Erwartungshaltungen Studierender nach mehr Praxis durch Praktika im Studium und der damit erhofften einhergehenden Persönlichkeitsentwicklung steht die aktuelle Forschungslage zur systematischen Erfassung evidenzbasierter Effekte von Praktika. Es kann gewissermaßen vom Praktikum als einer „Leerstelle“ (Egloff & Männle, 2012, S. 66) der Wissenschaft gesprochen werden. Schubarth, Speck, Seidel, Kamm et al. bezeichnen die Forschungslage als „defizitär“ (2011, S. 89). Seit diesen Feststellungen können zwar für den Bereich des Lehramts erste Befunde festgestellt werden (Hascher, 2012; Kauper, 2018), für das Hauptfach Pädagogik jedoch nicht. Somit steht dem Postulat der Qualität durch Praktika im Studium eine marginale Forschungslage zum tatsächlichen Beitrag z. B. zur Persönlichkeitsentwicklung Studierender entgegen. Dies kann jedoch auch die skeptische und zögerliche Haltung einiger Dozierender an den Universitäten erklären und diese letztlich legitimieren. Für die Forderungen von Studierenden und der HRK sowie die Betonung von Praktika als ein Qualitätsmerkmal ist die Forschungslage dagegen problematisch. Während im Zuge des Bologna Prozesses das Qualitätsmanagement auch hinsichtlich guter Lehre und nicht nur exzellenter Forschungsleistungen z. B. durch den Ausbau von Lehrevaluationen und Entwicklung entsprechender Instrumente an Bedeutung gewonnen hat, steht dies für

Praktika im Studium noch aus (Schubarth, Speck, Seidel, Kamm et al., 2011, S. 88). Dieser Umstand ist häufig auch dem komplexen Setting, in dem diese stattfinden, geschuldet (Hascher, 2012). So sind mitunter Praktika je nach Universität höchst unterschiedlich ausgestaltet und eine Vielzahl an Einflussfaktoren sowie Akteuren müssen berücksichtigt werden. Divergierende Zielsetzungen in unterschiedlichen Fachbereichen und Studiengängen erschweren zusätzlich die Entwicklung übergreifender Evaluationskonzepte. Hascher (2012) beschreibt auch, dass sich Forschung lange Zeit für den Bereich der praktischen Ausbildung nicht zuständig fühlte und diese somit auch nicht Gegenstand einer systematischen Betrachtung war.

Im Folgenden werden die bisherigen Ansätze zur Erforschung der Effekte von Praktika innerhalb des Studiums dargestellt. Insgesamt, so kann festgestellt werden, zeigt sich, dass diese überwiegend dadurch operationalisiert werden, ob die Studierenden, die Praktika absolviert haben, einen schnelleren und adäquateren Berufseinstieg nach dem Studium finden. Ein Nutzen, der sich aus einer genuin pädagogisch-psychologischen Perspektive hinsichtlich der Entwicklung der Persönlichkeit ergibt, wird meist nicht untersucht. Ratgeberliteratur existiert zum Thema Praktikum indes zu Hauf, entspricht jedoch in der Regel weder wissenschaftlichen Ansprüchen noch ist eine empirische Fundierung der Gabe von Tipps und Empfehlungen zu Grunde gelegt.

### **2.3.1 Fächerübergreifende Perspektiven**

Studierende erachten Praktika vor allem hinsichtlich des zukünftigen beruflichen Einstiegs als hilfreich sowie in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung (Bargel, 2012; Bloch, 2007; Hascher, 2012; Schubarth et al., 2016; Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2001). Es sind damit insgesamt hohe Ansprüche, die an Praktika gestellt werden. Zunächst werden im Folgenden Befunde zum Berufseinstieg dargestellt.

Weiss, Klein und Grauenhorst (2013) konnten feststellen, dass in einer fächerübergreifenden Perspektive praktische Erfahrungen während des Studiums langfristig keine positiven Auswirkungen auf den Erhalt einer favorisierten Position nach dem Studium oder auf das Einkommen haben. Gerade „mandatory internships“ (Weiss et al., 2013, S. 801), d. h. pflichtmäßig zu absolvierende Praktika, liefern keine positiven Effekte, während dies für freiwillige Tätigkeiten neben dem Studium, die jedoch in engem Zusammenhang mit dem zukünftigen Arbeitsfeld stehen, kurzfristig zumindest der Fall ist (Weiss et al.,

2013, S. 801f.). Weitere Studien fragen auch danach, welche Rolle soziale Kontakte, die durch Praktika geknüpft werden, im Sinne der Sozialkapitaltheorie für einen Berufseinstieg spielen (Sarceletti, 2007; Weiss et al., 2013). Entgegen der aufgestellten Hypothese kommt Sarceletti (2007) zu dem Ergebnis, dass eher Absolventinnen und Absolventen von Ingenieurwissenschaften anstatt von Studiengängen mit diffusem Berufsbild (z. B. Kultur- oder Sozialwissenschaften) soziale Kontakte für den Erhalt einer Arbeitsstelle nutzen. Es konnte allerdings auch festgestellt werden, dass die Stellensuche auf diese Art besonders effizient ist und dieses Potenzial gerade von Geistes-, Sozial- oder Kulturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern somit unzureichend genutzt wird. Des Weiteren existieren Geschlechterunterschiede: Für Frauen lässt sich insgesamt keine ebenso effektive Nutzung eines sozialen Netzwerks, das durch Praktika aufgebaut werden kann, wie bei männlichen Absolventen feststellen. Gleichermaßen sind Frauen in Studiengängen mit diffusem Berufsbild allerdings überrepräsentiert.

Von 2009 bis 2012 wurde das fächerübergreifende BMBF-Projekt „ProPrax“ (Schubarth, Speck, Seidel, Kamm et al., 2011) durchgeführt, das explizit „curriculare Praktikumskonzepte unterschiedlicher Fachkulturen bzw. Fachdisziplinen an mehreren Hochschulen sowie deren organisatorische Umsetzung und Wirkungen“ (Schubarth, Speck, Seidel, Kamm et al., 2011, S. 80) untersucht hat. Ausgangspunkt des Projektes ist die Feststellung, dass Praktika zunächst durch den Bologna Prozess wieder in den Fokus von Veränderungsmaßnahmen an Hochschulen rückten, eine offene Frage jedoch weiterhin deren Beitrag zum Studien- und Berufserfolg ist. Im Fokus der Untersuchung stehen die „Betreuungsqualität, die Berufsorientierung und [der] Kompetenzerwerb [...] und Folgerungen für eine verbesserte Gestaltung von Praxisphasen“ (Schubarth, Speck, Seidel, Kamm et al., 2011, S. 80). Mittels Dokumentenanalyse wurden innerhalb des Projekts Modulhandbücher von Studiengängen untersucht, um Aufschluss über die jeweilige Ausgestaltung von Praktika zu erhalten. Zentrale Ergebnisse sind, dass sich mit der Modularisierung des Studiums zwar durch Kompetenzformulierungen in den Modulhandbüchern Anwendungsbezüge des Wissens erkennen lassen, jedoch die Konzepte von Praktikumsphasen kaum gegenüber Magister- und Diplomstudiengängen verändert wurden. Auch wurden Praktikumsphasen zeitlich eher verkürzt seit Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Darüber hinaus sind Praktika in der Phase des Masterstudiums selten bis nie vorgesehen (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann et al., 2011, S. 77). Schubarth, Speck, Seidel und Gottmann et al. (2011) identifizieren zudem drei unterschiedliche Typen von Praktikumsphasen während des Studiums (vgl. Tabelle 1).

Praktika können demnach danach klassifiziert werden, inwiefern sie curricular verankert sind (integriert vs. nicht integriert), beispielweise durch zeitliche Vorgaben und entsprechende Begleitveranstaltungen, und ob eine institutionelle Verbindlichkeit herrscht. Diese kann beispielweise durch Praktikumsbestimmungen sowie Praktikumsverträge erreicht werden.

**Tabelle 1:** *Typen von Praktika (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann et al., 2011, S. 78)*

<b>Institutionelle Verbindlichkeit</b>	<b>Curriculare Verankerung</b>	
	Integriert	nicht integriert
bestimmt	<b>TYP I</b> curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben	<b>TYP II</b> nicht curricular integriertes Praktikum nach institutionellen Vorgaben
unbestimmt		<b>TYP III</b> extracurricular unbestimmtes Praktikum

Praktika des Typs I, also Praktika mit institutionellen Vorgaben sowie begleitenden Lehrveranstaltungen, finden Schubarth, Speck, Seidel und Gottmann et al. vor allem in Disziplinen mit Professionsbezug (soziale Arbeit oder Lehramt) vor. Die Qualität eines Praktikums bestimme sich zudem danach, so die Autoren, inwiefern die praktischen Erfahrungen durch begleitende Lehrveranstaltungen an den Hochschulen aufgegriffen und reflektiert werden. So setzt – wie oben bereits dargestellt – auch die DGfE in ihren Qualitätsstandards für Praktika unter anderem die systematische Einbindung von Praktika in das Studium fest und fordert eine Vor- und Nachbereitung innerhalb von Lehrveranstaltungen seitens der Hochschulen. Ebenso wird die Ausarbeitung eines Projekt- bzw. Praktikumsberichts als Qualitätsstandard festgesetzt (Schubarth et al., 2016, S. 23). Praktika des Typs I erfüllen damit am besten die geforderten Standards der DGfE. Auch wurde innerhalb des ProPrax-Projektes herausgearbeitet, dass der von den Studierenden subjektiv wahrgenommene Nutzen von Praktika im Studium im Allgemeinen als „sehr hoch“ eingestuft und vor allem mit der Berufsfeldorientierung begründet wird (Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann et al., 2011, S. 80). Die Studierenden „erhalten dadurch klarere Vorstellungen über ihren Beruf, können ihre Berufsentscheidung festigen, ihre fachlichen Stärken erkennen sowie ihre beruflichen Fähigkeiten erweitern“

(Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann et al., 2011, S. 80). Als gewinnbringend werden Praktika somit für die Entwicklung und Festigung einer beruflichen Rollenvorstellung sowie konkreter Berufswünsche gesehen. Kritisch angemerkt zu diesen Ausführungen sei jedoch, dass hier oftmals Quellen, die zur Argumentation herangezogen werden, wie zum Beispiel Schubarth et al. (2016), Bommers, Radtke und Webers (1995) eher grauer Literatur zugeordnet werden können, die zudem teils nicht öffentlich zugänglich ist, wie beispielsweise das Gutachten von Bommers et al. (1995). Auch werden Erhebungsverfahren und konkrete Daten zur Nachvollziehbarkeit der Thesen nicht zur Verfügung gestellt. Studien, die diese eher als subjektive Eindrücke einzustufenden Aussagen belegen würden, werden ansonsten nicht genannt. Eine empirische Evidenz kann daher nicht festgestellt werden.

### 2.3.2 Praktika in pädagogischen Studiengängen

Im vorangegangenen Abschnitt wurden die Tendenzen bisheriger Forschung in Bezug auf Praktika in einer fächerübergreifenden Perspektive dargestellt. In Bezug auf das Studium der Pädagogik handelt es sich bei den wenigen Publikationen zu Praktika um die Darstellung subjektiver Erfahrungsberichte oder die Beschreibung von *Best-Practice*-Beispielen zur Gestaltung von Praktikumsphasen (Hackmann, Pfister & Waldeck, 2008; Wieners, 2010) sowie um die Festlegung von Qualitätsstandards (Schubarth et al., 2016; Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2001). Belastbare Ergebnisse existieren vor allem hinsichtlich der Befragung Studierender zu ihrer Zufriedenheit mit einzelnen Elementen des Praktikums (Hackmann et al., 2008; Schubarth et al., 2016). Bemerkenswert ist hier die Erkenntnis, die Hackmann et al. (2008) berichten: So würden sich Studierende im Master des Studiengangs Bildungsmanagement der pädagogischen Hochschule Ludwigsburg eher eine Verkürzung der Praktikumsphase auf unter vier Wochen wünschen. Dieses Ergebnis der Evaluation des integrierten Praktikums steht im Gegensatz zu den sonstigen Forderungen der Studierenden und zeigt möglicherweise, dass Erwartungen nicht erfüllt wurden. Vermutet werden kann auch, dass Studierende im Masterstudium eher eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben und ein Praktikum außerhalb des Hochschulkontextes nicht als gewinnbringend betrachten.

Auch existieren Arbeiten, die Erwartungen von Studierenden pädagogischer Studiengänge und den anbietenden Einrichtungen oder Erwartungen von Studierenden an die Hochschulen explorieren und miteinander vergleichen (Heidemann & Kühne, 2003;

Soellner, Scheibner, Hapkemeyer & Fink, 2008). Hier konnte festgestellt werden, dass das Motiv von anbietenden Einrichtungen von Praktikumsplätzen im Bereich der Pädagogik „deutlich von betriebswirtschaftlichen Kalkülen geprägt“ (Heidemann & Kühne, 2003, S. 39) ist, Studierende bzw. Praktikantinnen und Praktikanten als Wissenslieferanten neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien gesehen werden und die Praktikumssituation als eine Art Erprobung eines potenziellen Arbeitnehmers ohne ressourcenaufwändiges Assessment betrachtet wird (Heidemann & Kühne, 2003; Schulze-Krüdener & Homfeldt, 2001). Eine Studie, die ebenfalls den Erfolg von Praktika im Kontext einer Erfüllung der Erwartungen der Studierenden in den Blick nimmt, wurde von Soellner et al. (2008) durchgeführt. In der qualitativ angelegten Untersuchung wurde der Erfolg dadurch beurteilt, inwiefern Erwartungen sowohl von Studierenden als auch Praktikumsanbietern erfüllt werden und wie Hochschulen die Passung optimieren können. Es zeigt sich, dass sich die Studierenden einen Zuwachs praktischer Fähigkeiten erhoffen, wobei Praktikumsanbieter davon ausgehen, dass Studierende diese bereits in hohem Maße besitzen. Diese Situation birgt wiederum Potential für Unzufriedenheit auf beiden Seiten und stellt einen Nutzen für die Praktikantinnen und Praktikanten in Frage (Soellner et al., 2008).

Im Folgenden werden Erkenntnisse zu Schulpraktika näher beleuchtet, da eine systematisch-wissenschaftliche Fundierung von Praktika innerhalb pädagogischer Studiengänge bisher nahezu ausschließlich im Lehramtsbereich seit Anfang der 2000er Jahre stattfindet. Für das Forschungsfeld von Praktika innerhalb des Lehramtsstudiums spricht Hedtke davon, dass

Schulpraktische Studien [...] kritische Aufmerksamkeit [verlangen], weil der enorme Aufwand an diskursiven, personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen, der für Schulpraktische Studien getrieben wird, in einem erstaunlichen Widerspruch zum geringen Wissen über ihre empirischen Wirkungen steht. Pointiert formuliert: die Emphase, mit der sie vertreten werden, scheint um so [sic!] größer, je geringer und unschärfer die Empirie ist, über die man dazu verfügt (Hedtke, 2000, S. 67).

Zu Effekten von Praktika innerhalb des Lehramtsstudiums existieren mittlerweile ambivalente Ergebnisse. Eine bereits Jahrzehnte zurückliegende Untersuchung zeigt, dass auf der einen Seite ein Zuwachs an praktisch-technischen Fähigkeiten bei den Praktikantinnen und Praktikanten zu erkennen ist und ebenso Entscheidungsprozesse hinsichtlich der Berufswahl beeinflusst werden (Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988), je-

doch lässt sich andererseits in aktuelleren Untersuchungen eine Zunahme negativer Einstellungen gegenüber theoretischen Konzepten und Inhalten des Studiums durch das Absolvieren eines Praktikums identifizieren (Hascher, 2006, 2012). Genauso zeigt sich auch, dass praktische Erfahrungen retrospektiv im Rahmen von *Follow-Up* Befragungen hinsichtlich ihres Lernerfolgs durch die ehemaligen Praktikantinnen und Praktikanten negativer beurteilt werden als direkt im Anschluss an die Tätigkeit (Bloch, 2007; Hascher, 2006, 2012). Die reine Existenz von Praktika bringt zudem nicht automatisch einen erhofften Zuwachs berufsrelevanter Kompetenzen. „Vielmehr hängt der Praktikumserfolg entscheidend von dessen Einbettung in das Studium, dessen organisatorischer Ausgestaltung sowie professioneller Begleitung und Unterstützung ab“ (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014, S. 202f.). Auch variiert der von den Studierenden wahrgenommene Kompetenzzuwachs je nach Kompetenzbereich (Kauper, 2018). Ebenso weichen eigene Einschätzungen der Studierenden und Fremdwahrnehmungen durch betreuende Lehrpersonen durchaus voneinander ab (Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2012; Schubarth et al., 2014). Gerade die Brücke zwischen Theorie und Praxis kann von den Studierenden oftmals nicht geschlagen werden und eine Verknüpfung der praktischen Erfahrungen mit den Studieninhalten fällt den Studierenden schwer (Dieck et al., 2010).

In einem Teilprojekt der o. g. ProPrax-Studie (BMBF) wurde der Bereich des Lehramts genauer in den Blick genommen und dabei die Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden sowie die berufsorientierende Wirkung des praktischen Semesters untersucht (Schubarth et al., 2014). Auch hier wurden die Wahrnehmung der Studierenden sowie die Fremdeinschätzung durch betreuende Lehrkräfte abgefragt. Belastbare Befunde zeigen sich hinsichtlich eines wahrgenommenen Kompetenzerlebens der Lehramtsstudierenden im Bereich der Unterrichtsplanung und -gestaltung nach Absolvieren des Praktikums. Dabei fiel jedoch auf, dass das Kompetenzerleben maßgeblich von der Betreuungsqualität sowie der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden abhängt.

Kauper (2018) stellt zudem in einer aktuellen Untersuchung fest, dass das Selbstkonzept im Bereich berufsrelevanter Kompetenzen von Lehramtsstudierenden durch ein Praktikum teilweise beeinflusst werden kann. Nach dem Absolvieren weisen diese allerdings ein niedrigeres Selbstkonzept im Bereich Unterrichtsfach auf als die Studierenden, die kein Schulpraktikum absolviert haben. Im Fähigkeitsbereich Erziehung (bzw. „Umgang mit Menschen“) bleibt das berufsbezogene Selbstkonzept stabil. Kauper (2018) interpretiert das Absinken des Selbstkonzeptes im Bereich Fach als Realitätsabgleich der Fä-

higkeiten der Studierenden mit den Anforderungen aus der Praxis. Die wahrgenommenen Defizite können einerseits als motivierend interpretiert werden, sich in diesem Bereich weitere Kenntnisse anzueignen, jedoch andererseits Zweifel an der Richtigkeit der eigenen Berufswahl wecken.

Insgesamt, so kann für den schulischen Bereich festgehalten werden, zeigen sich erste Erkenntnisse von Effekten durch Praktika auf das Kompetenzerleben und das berufsbezogene Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden. Dabei spielt jedoch auch die Selbstwirksamkeitserwartung für das Erleben von Kompetenz eine Rolle. Gestärkt werden kann diese vorrangig durch eine entsprechende Unterstützung seitens universitärer Lehrveranstaltungen sowie Beratung und Betreuung durch Lehrpersonen.

Andererseits zeigt sich jedoch auch, dass die theoretischen Inhalte aus dem Studium im Anschluss an Praktika kritischer gesehen werden. Das Selbstkonzept in Bezug auf die Fähigkeiten innerhalb des Unterrichtsfachs sank in der zitierten Studie von Kauper (2018) sogar ab.

Zusammenfassend lässt sich auch feststellen, dass *Follow-Up* Befragungen weniger optimistische Ergebnisse hinsichtlich des durch die Studierenden wahrgenommenen Kompetenzzuwachses liefern. Ebenso sind Selbst- und Fremdeinschätzungen teils nicht konsistent. Insgesamt zeigt sich für den schulischen Bereich folglich ein ambivalentes Bild des Nutzens von Praktika für die Studierenden, der aber vor allem durch eine intensive Betreuung, so die Vermutung, verbessert werden kann.

## **2.4 Praktika und pädagogische Professionalität**

Einen Beitrag dazu, weshalb Praktika aus theoretischer Perspektive in pädagogischen Studiengängen als ertragreich angesehen werden können, liefert der Diskurs zur pädagogischen Professionalität. Zunächst kann konstatiert werden, dass die Begriffsverwendung von Profession, Professionalität und Professionalisierung in einem teils unüberschaubar gewordenen Diskurs häufig synonym und meist wenig trennscharf erfolgt (Männle, 2013, S. 9). Während der Begriff der Profession vor allem auf einer strukturellen Ebene angesiedelt ist, kann Professionalisierung (individuelle und kollektive) auf einer Prozessebene und Professionalität auf der Handlungsebene verortet werden

(Männle, 2013, S. 9). So ist es sinnvoll, eine Abgrenzung dieser Begriffe vorzunehmen, da sie mit jeweils unterschiedlichen Diskursen und Fragestellungen verbunden sind.

Beim Begriff der individuellen pädagogischen Professionalität, die auf der Handlungsebene von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen anzusiedeln ist, können in Anlehnung an Nittel (2000) zwei Perspektiven unterschieden werden: Ein kompetenztheoretisches und ein differenztheoretisches Professionalitätsverständnis. Innerhalb von kompetenztheoretischen Ansätzen werden vor allem Auflistungen von Kompetenzen entwickelt, die pädagogisches Personal vorweisen sollten, um professionelles pädagogisches Handeln sicherstellen zu können und sind dementsprechend normativ geprägt (Nittel, 2000, S. 70ff.). Ein Beispiel ist das in den 1990er Jahren entwickelte Kompetenzprofil von Siebert (Männle, 2013, S. 23; Siebert nach Nittel, 2000, S. 70ff.).

Im Gegensatz zu und in kritischer Auseinandersetzung mit einem rein kompetenztheoretischen Professionalitätsverständnis geht Nittel (2000) indes in einer differenztheoretischen Position davon aus, dass theoretisches pädagogisches Wissen nicht ohne Weiteres auf die Praxis übertragbar ist bzw. dass diese beiden Felder – theoretisches pädagogisches Wissen und pädagogische Praxis – in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Somit besteht pädagogische Professionalität in einem differenztheoretischen Verständnis aus zwei Dimensionen: Aus dem theoretischen Wissen einerseits und aus berufspraktischem Handeln andererseits (Egloff & Männle, 2012). Tietgens (1988) bezeichnet gemäß eines solchen Verständnisses Professionalität als „die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ und „immer wieder Relationen her[zustell]en [...] zwischen gelernten Generalisierungen und eintretenden Situationen“ (Tietgens, 1988, S. 37). Nittel bringt dies noch einmal auf den Punkt:

Wissen und Können bilden die beiden Quellen der Professionalität, allerdings beschränkt sie sich weder auf das Fachwissen einer akademischen Disziplin noch auf die bloße Intuition oder die reine Erfahrung des virtuosen Praktikers. Professionalität stellt vielmehr eine [...] Schnittmenge aus beiden dar (Nittel, 2000, S. 71).

Aufgrund dieses Spannungsverhältnisses können gerade Praktika als „die zentralen Anknüpfungsstellen hochschuldidaktischer Intervention“ (Egloff & Männle, 2012, S. 68) begriffen werden, sofern sie reflexive Elemente beinhalten, innerhalb derer die sich widersprechenden Erfahrungen thematisiert, verarbeitet und anhand von theoretischem Wissen reflektiert werden. Praktika bieten so Erfahrungsräume für „widersprüchliche und spannungsreiche Verhältnisse von Theorie und Praxis“ (Egloff & Männle, 2012, S. 68).

Im Sinne dieses Argumentationsganges konnte Männle (2013) in einer qualitativ-explorativen Untersuchung zeigen, inwiefern Praktika in pädagogischen Studiengängen zur pädagogischen Professionalität beitragen können. Die Studie zeigt, dass Praktika in außerschulischen pädagogischen Studiengängen einen „strukturellen Rahmen für Professionalisierung bieten“ (Männle, 2013, S. 310), da Reflexionen über Theorie und Praxis angeregt werden, die die Differenzen zwischen diesen beiden Bereichen zu Tage treten lassen. Auch werden laut der von Männle geführten Interviews individuelle Professionalisierungsprozesse in Gang gebracht, indem Studierende sich weitestgehend selbstbestimmt weitere Interessen aneignen und diese entwickeln können. Eine Nicht-Professionalisierung, so Männle, sei selbst bei Studierenden mit problembehafteten Praktikums Erfahrungen nicht möglich (Männle, 2013, S. 314). Allerdings muss hinsichtlich eines längerfristigen Nutzens von Praktika festgestellt werden, dass es sich bei Prozessen der Professionalisierung und damit einhergehendem professionellen Handeln (Professionalität) nicht um eine einmal erreichte und dann immer beibehaltene Kompetenz handelt. Vieles spricht dafür, dass diese „immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss“ (Männle, 2013, S. 330). Weiterhin muss einschränkend zur durchgeführten Studie bemerkt werden, dass aufgrund der qualitativen methodischen Anlage lediglich retrospektive, subjektive Wahrnehmungen der Studierenden zur Sprache kommen. Da Studierende vor allem in sozialwissenschaftlichen Studiengängen dem Absolvieren eines Praktikums einen hohen Nutzen zuschreiben, bleibt zu fragen, inwiefern Aussagen hinsichtlich selbstwahrgenommener positiver Effekte auch der Vermeidung kognitiver Dissonanzen zuzuschreiben sind.

## 2.5 Professionelles pädagogisches Handeln

Die Überlegungen zur pädagogischen Professionalität, aber auch die Forderung nach einer Förderung der *Employability*, zu der Praktika innerhalb pädagogischer Studiengänge einen Beitrag leisten sollen, leiten zu Überlegungen zum konkreten professionellen pädagogischen Handeln über. Wenn pädagogische Professionalität, wie oben beschrieben, sich sowohl aus fachspezifischen wissenschaftlichen Kenntnissen als auch aus berufspraktischem Handeln zusammensetzt, so stellt sich die Frage, was gerade berufspraktisches Handeln im Bereich der Pädagogik kennzeichnet. Damit verbunden ist die Frage, ob die konkreten Berufe, die Pädagoginnen und Pädagogen ergreifen, sie einende Handlungen aufweisen und wie diese genauer spezifiziert werden können.

Zum einen muss festgehalten werden, dass pädagogisches Handeln ein soziales Handeln ist, bei dem es um „die Veränderung von *Menschen* beziehungsweise menschlichen Verhältnissen und Bedingungen“ (Giesecke, 2015, S. 20) geht. Dabei kann die Vorstellung des Handelns keine technizistische sein, da dem Gegenüber ein „Freiheitsspielraum“ (Giesecke, 2015, S. 20) zugedacht wird.<sup>4</sup> Innerhalb dieses Spielraumes kann das Gegenüber auch gegen die Ziele des anderen handeln und ist damit wiederum in der Lage, als mündiges Individuum eigene Ziele zu verfolgen. Aus dieser Vorstellung pädagogischen Handelns heraus lässt sich im Übrigen auch der bereits von Nittel (2000) angedachte Widerspruch zwischen theoretischem Wissen über pädagogisches Handeln und die Praxis selbst verstehen und erklären. So ist es folglich nicht möglich, das Gegenüber vollkommen vorhersehbar steuern zu können.

Während Giesecke (2015) historisch herleitet, dass ein ursprüngliches Verständnis von Pädagogik vor allem Erziehung von Kindern und Jugendlichen als die Grundform pädagogischen Handelns ausweist, so kommt er zu dem Schluss, dass durch sozio-ökonomische Veränderungen der Gesellschaft die Antwort auf die Frage, was nun das Ziel von professionellem pädagogischen Handelns sei, „Lernen“ lauten muss (Giesecke, 2015, S. 23). Er konstatiert:

Pädagogen sind demnach Menschen, die anderen, ob Kindern oder Erwachsenen, Lernen ermöglichen, sie sind ‚Lernhelfer‘. [...] Alle pädagogischen Berufe – Lehrer, Sozialpädagogen oder Freizeitpädagogen – können ihren Beruf unter dem Leitmotiv des Lernens verstehen (Giesecke, 2015, S. 23).

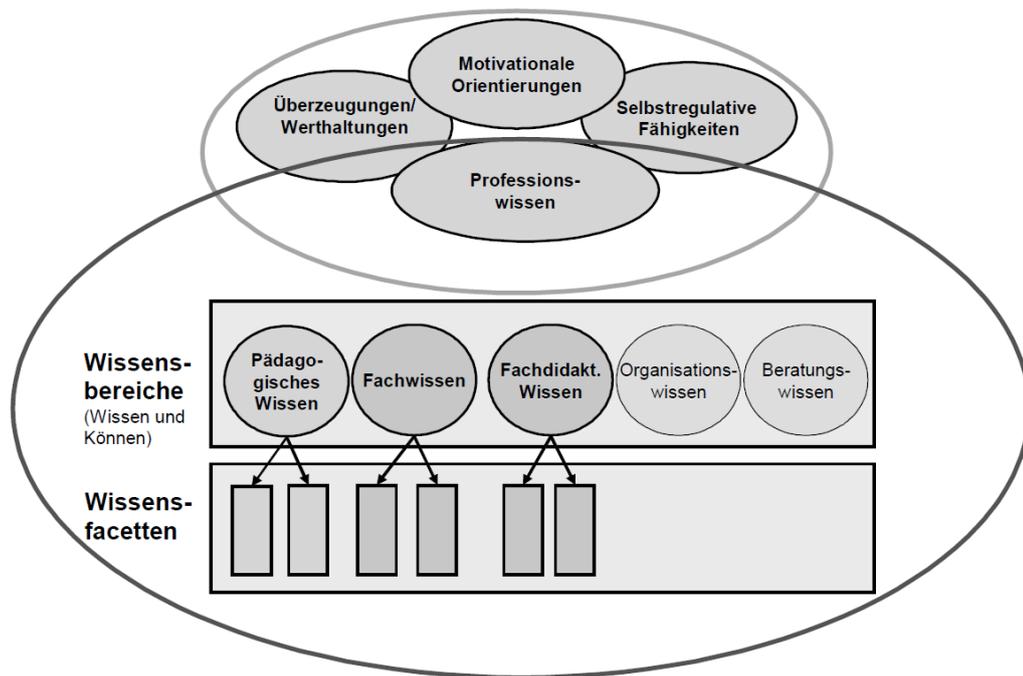
Die als Lernhelfer bezeichneten Pädagoginnen und Pädagogen, die im einzelnen unterschiedliche Berufe ausüben können, „[gehen] planmäßig und zielorientiert vor [...]“ (Giesecke, 2015, S. 72) und „[tun] dies an bestimmten, öffentlich bekannten Orten (Institutionen)“ (Giesecke, 2015, S. 72), womit sie sich von anderen Professionen und Berufsgruppen unterscheiden. Pädagoginnen und Pädagogen verfügen dabei explizit über pädagogisches Wissen, beispielsweise zu Lernen und Didaktik. Giesecke (2015) spezifiziert die Tätigkeiten von professionell handelnden Pädagoginnen und Pädagogen weiterhin in fünf Grundformen, nämlich: „Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren“ (Giesecke, 2015, S. 72). Dabei wird auch betont, dass diese fünf Formen nicht deduktiv abgeleitet wurden, sondern den überwiegend in der Praxis vorfindbaren

---

<sup>4</sup> Damit spricht Giesecke (2015) das in der Pädagogik grundsätzlich Topos gewordene Technologieproblem an, auf das an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen wird.

Tätigkeiten entsprechen und daher auch andere Systematisierungen und Erweiterungen durch Veränderungen der beruflichen Praxis denkbar sind. Es wird dabei betont, dass diese Tätigkeiten nicht nur bei Lehrkräften vorzufinden sind, sondern dass diese bei „*al-*len pädagogischen Berufen tatsächlich eine Rolle spielen, also als Bestandteil eines einheitlichen pädagogischen Berufsverständnisses angesehen werden können“ (Giesecke, 2015, S. 72). Ergänzend zu diesen theoretischen Überlegungen kann die Studie von Lindemann (2015) angeführt werden. Sie untersucht empirisch die berufliche Situation von Pädagoginnen und Pädagogen mit akademischem Abschluss und weist nach, dass sich die Absolventinnen vor allem in Positionen befinden, in denen sie forschende, lehrende und beratende Tätigkeiten ausführen. Auch sie klassifiziert „lehrende, erziehende, beratende und helfende Beschäftigungen“ (Lindemann, 2015, S. 178) als pädagogische Tätigkeiten.

Wird dieser Diskurs nun verbunden mit der Frage danach, welche Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen relevant sind, um professionell zu handeln, leitet dies über zur Frage, ob konkrete theoretisch und empirisch abgesicherte Modelle hierzu existieren. Baumert und Kunter (2006) haben hierzu das Modell professioneller Handlungskompetenz entwickelt (vgl. Abbildung 3). Die Autoren gehen davon aus, dass neben pädagogischem oder didaktischem Wissen auch motivationale Orientierungen für professionelles Handeln von Pädagoginnen und Pädagogen – in diesem Fall von Lehrkräften – zentral sind.



**Abbildung 3:** Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

„Es kann vermutet werden, dass motivationalen Orientierungen die Funktion der Initiierung, Aufrechterhaltung und Überwachung des beruflichen Handelns zukommt“ (Kunter, Klusmann & Baumert, S. 157) und „motivationale Merkmale können darüber entscheiden, inwieweit Personen sich engagieren, ihr Wissen tatsächlich anwenden oder sich weiterbilden“ (Kunter et al., S. 157). Zu motivationalen Orientierungen können neben dem Studieninteresse, das in dieser Arbeit eine relevante Zielvariable des Praktikums darstellt, auch die berufsbezogenen Kognitionen in Form des berufsbezogenen Selbstkonzeptes darstellen (Kauper, 2018). Retelsdorf, Bauer, Gebauer, Kauper und Möller (2014) sehen diese als einen zentralen Aspekt der Professionalität an.

## 2.6 Zusammenfassung

Praktika werden zwar einerseits als Qualitätsmerkmal eines Studiengangs bezeichnet, im Zuge der Bologna Reform zur Förderung der Beschäftigungsbefähigung innerhalb eines jeden Studiums gefordert und als zentraler Lernkontext von den Studierenden innerhalb ihres Studiums wahrgenommen. Andererseits gibt es hierzu bislang wenig wis-

senschaftliche Evidenz, die über die subjektive Wahrnehmung der Studierenden hinausgeht. Als ein Grund für die vergleichsweise marginale Forschung zum Nutzen, zu Effekten und zum Erfolg von Praktika können das komplexe Setting, in dem diese stattfinden sowie die unterschiedlichen Ziele, die in verschiedenen Fachbereichen und Studienphasen mit Praktika verbunden sind, genannt werden. Da es sich dabei meist um Zeitpunkte handelt, die im Studium relativ flexibel gewählt werden können, bereitet es zusätzlich Probleme, zu prüfende Kompetenzen, Fähigkeiten oder Einstellungen der Studierenden vor und nach dem Absolvieren von Praktika zu erfassen, mögliche Störgrößen wie die Begleitung durch Praktikumsbeauftragte und entsprechende Lehrveranstaltungen und Eingangsvoraussetzungen zu erfassen und damit Veränderungen, die tatsächlich auf die praktischen Erfahrungen zurückzuführen sind, offenzulegen. So ist zu erklären, weshalb sich inzwischen viele unterschiedliche Instrumente zur klassischen Lehrveranstaltungsevaluation im Zuge eines immer weiter fortschreitenden Qualitätsmanagements an Hochschulen finden lassen, Praktika während des Studiums allerdings noch wenig Beachtung finden.

Die bislang durchgeführten Studien zeigen, dass die Effekte, die sich durch Praktika im Studium ergeben, unterschiedlich operationalisiert werden können. Anknüpfungspunkte liefert bezüglich der Operationalisierung vor allem die Erkenntnis, dass Studierende Effekte von Praktika auf ihre Persönlichkeitsentwicklung sowie auf den Zuwachs an Kompetenzen vermuten, das Kompetenzerleben allerdings von der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst wird. Kritisch angemerkt werden muss hier jedoch auch, dass der Begriff der Persönlichkeitsentwicklung zwar in Zusammenhang mit Effekten von Praktika immer wieder genannt wird, insgesamt aber ein sehr weit gefasstes Konstrukt ist und einer weiteren Spezifikation bedarf, um eine empirische Überprüfung zu ermöglichen. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 dargestellt wurde, fallen unter den Oberbegriff der Persönlichkeitsentwicklung psychologische Konstrukte und Prozesse der Motivation, Emotion, Intelligenz oder Sozialisation (Asendorpf, 2018).

Es wurde dargelegt, dass Praktika einen Beitrag zur Entwicklung der pädagogischen Professionalität liefern können. Dabei wurde auf ein differenztheoretisches Verständnis von pädagogischer Professionalität eingegangen. Hierbei wird davon ausgegangen, dass Widersprüche zwischen Theorie und Praxis bestehen und diese beiden Bereiche nicht gleichgesetzt werden können. So gehören sowohl pädagogische Praxis als auch Theorie gleichermaßen zur Ausbildung von pädagogischer Professionalität. Diese muss

immer wieder auf ein Neues hergestellt werden und bezeichnet damit keinen einmal erreichten und beibehaltenen Zustand. Praktika können hierbei als eine Schnittstelle dienen, da diese es ermöglichen, im Kontext eines an theoretischen Inhalten orientierten Studiums praktische Erfahrungen zu sammeln und diese wiederum reflexiv mit den Inhalten des Studiums zu verknüpfen. Schließlich wurde auch übergeleitet zu der Frage nach Grundformen pädagogischen Handelns, um zu spezifizieren, welche Tätigkeiten Studierende der Pädagogik ausführen sollten, um pädagogische Professionalität zu entwickeln. Dabei wurde herausgearbeitet, dass vor allem Lehren und Beraten als pädagogisches Handeln eingestuft werden können.

Zum einen wurden aufgrund der dargestellten Erwartungen der Studierenden für die vorliegende Arbeit das Studieninteresse, Selbstwertgefühl und verschiedene Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes als Zielvariablen des Praktikums ausgewählt. Diese drei Konstrukte können zum anderen als motivationale Orientierungen betrachtet werden und sind damit auch als Teil der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz.

### **3 Das Praktikum im Pädagogikstudium an der LMU**

Im folgenden Kapitel wird die in vorliegender Studie untersuchte Praktikumsphase innerhalb des Studiengangs Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.) an der LMU in München skizziert. Aufgrund des bereits thematisierten komplexen Settings von Praktika, die sich je nach Hochschulstandort und Studiengang unterscheiden, wurde die durchgeführte Untersuchung auf diese Stichprobe beschränkt.

Seit 2010 ist im Studiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.) an der LMU in München ein Pflichtpraktikum mit 15 ECTS verankert. Dazu stehen den Studierenden in der Regel ab dem vierten Fachsemester zwei Möglichkeiten zur Wahl: Ein internes sowie ein externes Praktikum. Innerhalb beider Wahlmöglichkeiten wird die Praktikumsphase durch Lehrveranstaltungen begleitet. Unterschiede ergeben sich allerdings hinsichtlich der Tätigkeiten sowie der Vorbereitung der Praktikumsphase.

#### **3.1 Internes Praktikum**

Die Inhalte für das Modul WP 1 werden im Modulhandbuch folgendermaßen dargestellt:

In diesem Modul konzipieren und leiten Studierende [...] ein Tutorium. Ziel ist das Erlernen von Planung, Durchführung und Evaluation pädagogischer Veranstaltungen. Dazu werden die in den vorausgehenden Lehrveranstaltungen vermittelten wissenschaftlichen Grundlagen wiederholt und vertieft. Inhalte des Moduls sind insbesondere die Analyse von Lehrzielen, die Berücksichtigung der Voraussetzungen unterschiedlicher Zielgruppen, die didaktische und methodische Gestaltung von Lernsituationen und -umgebungen, der Einsatz von Medien, Methoden der Evaluation der Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen sowie die Reflexion des eigenen didaktischen Handelns (LMU, 2015, S. 20).

Im Rahmen des ersten Teils dieses Moduls (WP 1/I) besuchen Studierende im Sommersemester (= Ausbildungssemester) eine drei Semesterwochenstunden (SWS) umfassende vorbereitende Lehrveranstaltung. Im zweiten Teil (WP 1/II) leiten sie im darauffolgenden Wintersemester (= Einsatzsemester) dann eigenständig Tutorien zu verschiedenen Pädagogikvorlesungen im erziehungswissenschaftlichen Studium (Lehramt) oder im Hauptfach Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.).

### **3.1.1 Ausbildungssemester**

Die Ausbildung der zukünftigen Tutorinnen und Tutoren im internen Praktikum beinhaltet eine methodisch-didaktische Ausbildung zur Gestaltung von Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung. Die zukünftigen Tutorinnen und Tutoren erarbeiten im Ausbildungssemester sowohl das Gesamtkonzept des Tutoriums für das Einsatzsemester als auch die Konzeption einer eigenen Schwerpunktstunde zu einem ausgewählten Vorlesungsthema. Diese Schwerpunktsitzung wird während der Ausbildung vorgestellt und die dort angewandte Hauptmethode der Vertiefungsphase innerhalb der Sitzung wird in der Lehrveranstaltung mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen erprobt. Auf diese Weise kann eine erste Reflexion über die geplante Sitzung sowie das eigene Auftreten als Lehrperson stattfinden. Die zukünftigen Tutorinnen und Tutoren erhalten Feedback sowohl von ihren Peers, den anderen Studierenden, als auch von den Dozierenden. Das WP 1/I wird mit bestanden (BE) bewertet, wenn das Konzept zudem schriftlich ausgearbeitet (inkl. wissenschaftlich-theoretischer Erarbeitung der Inhalte des Schwerpunktthemas) abgegeben wurde und den Anforderungen entspricht. Das nach Abschluss des gesamten Praktikums reflektierte und entsprechend optimierte Konzept bildet einen wesentlichen Teil des abschließenden Praktikumsberichts.

### **3.1.2 Einsatzsemester**

Das eigentliche interne Praktikum findet im darauffolgenden Einsatzsemester (WP 1/II) statt und beinhaltet die wöchentliche Unterrichtung und Beratung von Erstsemesterstudierenden in einem Tutorium durch Teams aus zwei bis drei Tutorinnen und Tutoren. Dort werden die Inhalte der Einführungsvorlesungen vertieft, wiederholt und offene Fragen beantwortet. Parallel dazu findet für die Tutorinnen und Tutoren die sogenannte Praxisbegleitung statt. Diese zweiwöchentliche Lehrveranstaltung greift konkrete Probleme der Tutorinnen und Tutoren aus ihrer praktischen Tätigkeit auf und bettet diese in einen theoretisch-wissenschaftlichen Kontext ein. Es werden Lösungsstrategien gemeinsam mit den Dozierenden und Kommilitonen erarbeitet. Abgeschlossen wird das zweite Modul des internen Praktikums mit einem Praktikumsbericht, der zum einen eine Darstellung der Gesamtkonzeption des Tutoriums, eine Zielgruppenanalyse, eine Auswertung der End- bzw. Zwischenevaluation des Tutoriums sowie die theoretische und methodisch-didaktische Ausarbeitung der gehaltenen Schwerpunktstunde beinhaltet. Ebenso werden auf der Grundlage des eingeholten Feedbacks der unterrichteten Tutees

Reflexionen und Optimierungsvorschläge über die Durchführung der Schwerpunktstunde geliefert. Abgerundet wird der Bericht durch eine Reflexion über den persönlichen Nutzen der Tätigkeit, die nicht in die Bewertung des Berichts einfließt.

Das Praktikum ermöglicht es den Studierenden folglich, Grundformen pädagogischen Handelns, über die sie auch in anderen Lehrveranstaltungen des Studiums Kenntnisse gewonnen haben, auszuüben.

### **3.2 Externes Praktikum**

Zum Inhalt des externen Praktikums (WP 2) heißt es im Modulhandbuch konkret:

Inhalt des Moduls ist die praktische Umsetzung des erworbenen Wissens über die Gestaltung von Lernangeboten: Die Lernenden konzipieren, leiten und evaluieren ein konkretes Lernangebot im Sinne eines Seminars oder Trainings außerhalb des universitären Kontextes. Die selbstständige Durchführung der Lehrveranstaltung steht im Vordergrund. Wesentlicher Bestandteil kann auch die Reflexion des eigenen didaktischen Handelns und der praktischen Erfahrungen sein (LMU, 2015, S. 22).

Die festgelegten Qualifikationsziele sind dabei folgende:

Die Studierenden vertiefen in diesem Modul die Kenntnisse aus den vorangegangenen Pflichtmodulen – insbesondere das theoretische Wissen zur Gestaltung von Lernumgebungen und Lernangeboten in der konkreten pädagogischen Arbeit – und setzen sie praktisch um. Die Lernenden können selbstständig Lehrveranstaltungen gestalten, durchführen und evaluieren sowie die Resultate kritisch reflektieren (LMU, 2015, S. 22).

Am Wahlpflichtmodul WP 2/I nehmen Studierende Teil, die das Ziel haben, ein externes Praktikum außerhalb der Universität zu absolvieren. Ähnlich wie im WP 1 gliedert sich auch diese in zwei Teile, die jedoch nicht in jedem Fall chronologisch aufeinander folgen müssen. Diese finden meist synchron statt. Studierende sind im externen Praktikum flexibler, was den gewählten Zeitpunkt sowie die Tätigkeiten im Praktikum anbelangt. Das Modulhandbuch sieht ebenso im WP 2/II eine drei SWS umfassende Lehrveranstaltung vor, diese findet in Blockterminen über das Sommer- und Wintersemester verteilt statt, wobei die Studierenden in Gruppen aufgeteilt werden. Maßgeblich ist hierbei, zu welchen Zeitpunkten sie ihre praktische Tätigkeit durchführen, um eine zeitliche Nähe zwischen dem Absolvieren des Praktikums und der begleitenden Lehrveranstaltung herzustellen.

Eine explizite Vorbereitung auf das Praktikum kann aus organisatorischen Gründen nicht stattfinden, da die Praktika meist schon in der vorlesungsfreien Zeit begonnen werden.

Aufgabe der Studierenden ist es in der begleitenden Lehrveranstaltung, eine eigens für ihren Praktikumsbetrieb konzipierte Bildungsmaßnahme vorzustellen und deren wissenschaftlich-theoretische bzw. methodisch-didaktische Fundierung aufzuzeigen. Die Studierenden fertigen hierzu ebenfalls ein schriftliches Konzept an, das später auch Teil des Praktikumsberichtes ist. Vorgabe ist, dass die Bildungsmaßnahme mindestens sechs Stunden umfasst und pädagogisch relevante Themen behandelt sowie in der Praktikumsseinrichtung auch tatsächlich durchgeführt wird. Auch werden ebenso wie im internen Praktikum Grundlagen der methodisch-didaktischen Gestaltung von Bildungsmaßnahmen in der Erwachsenenbildung in der Lehrveranstaltung behandelt. Die Studierenden beginnen allerdings überwiegend ihre praktischen Tätigkeiten bereits in der vorlesungsfreien Zeit, sodass hauptsächlich eine Begleitung und Nachbereitung der praktischen Erfahrungen stattfindet und weniger eine Vorbereitungszeit und Ausbildung. Auch in diesem Praktikum sind die Studierenden zumindest in Bezug auf die durchgeführte Bildungsmaßnahme als Lehrende tätig.

Die konkrete Tätigkeit im Praktikumsbetrieb kann auf zwei aufeinanderfolgende vorlesungsfreie Zeiten aufgeteilt oder aber am Stück absolviert werden. Die Aufgaben können neben der Durchführung der Bildungsmaßnahme vielfältig sein. Vorgabe ist jedoch ein Umfang von insgesamt 120 Stunden.

Prüfungsleistung ist – wie auch im WP 1 – die Anfertigung eines Praktikumsberichts. Anstatt den Fokus auf eine Schwerpunktstunde zu legen, arbeiten die Studierenden im externen Praktikum ihre durchgeführte Bildungsmaßnahme vertieft aus, evaluieren, reflektieren und optimieren diese. Eine Ausrichtung an den von Giesecke (2015) identifizierten Grundformen pädagogischen Handelns sowie den theoretischen Inhalten des Studiums ist auch hier eindeutig erkennbar.

### **3.3 Zusammenfassende Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Praktikumsphasen**

Unterschiede und Gemeinsamkeiten von internem und externem Praktikum werden in Tabelle 2 noch einmal zusammengefasst und gegenübergestellt.

**Tabelle 2:** Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Praktikumsphasen

	<b>Interne Praktikumsphase (WP 1/I und 1/II)</b>	<b>Externe Praktikumsphase (WP 2/I und 2/II)</b>
Vorbereitungssemester	Ja	Nein
Begleitende Lehrveranstaltung	Ja	Ja
Tätigkeit im Praktikum	ausschließlich Lehre und Beratung durch das Leiten eines Tutoriums (2 SWS) in einem Tutorenteam über ein Semester (= Planung, Durchführung und Evaluation einer Bildungsmaßnahme)	Lehre und weitere Tätigkeiten  vorgeschrieben: Planung, Durchführung und Evaluation einer Bildungsmaßnahme
Inhalte der vorbereitenden LV	Methodik, Didaktik, Gruppenführung, Feedback, Evaluation  Vorstellung und Erprobung der ausgearbeiteten Schwerpunktstunden (in Teilen)	-
Inhalte der begleitenden LV	Reflexion der Lehrerfahrungen, Motivationstechniken und Aktivierung von Seminarteilnehmenden, Gruppenführung und -konflikte, Zwischen- und Endevaluation	Methodik, Didaktik, Reflexion der Praktikumserfahrungen, Evaluation  Vorstellung und Erprobung der ausgearbeiteten Bildungsmaßnahmen (in Teilen)
Prüfungsleistung	Ausarbeitung eines Praktikumsberichts (inkl. Darstellung, Reflexion und Optimierung der durchgeführten Schwerpunktstunde sowie Evaluation des Tutoriums)	Ausarbeitung eines Praktikumsberichts (inkl. Darstellung, Evaluation und Reflexion der durchgeführten Bildungsmaßnahme)

Hauptsächlich, so kann resümiert werden, unterscheiden sich beide Praktika hinsichtlich der Gewichtung der Tätigkeiten, der Art der sozialen Eingebundenheit in ein Team (Ausführen der Tätigkeit in einem bekannten Tutorenteam vs. unbekannter sozialer Kontext im Praktikumsbetrieb und alleinige Durchführung der Bildungsmaßnahme) und der expliziten Vorbereitung auf die Tätigkeit. Im externen Praktikum werden die Tätigkeiten aus Zeitgründen, da es sich meist um Vollzeitpraktika während der vorlesungsfreien Zeit

handelt, bereits vor der begleitenden Lehrveranstaltung ausgeführt, die für diejenigen, die sich gerade im Praktikum befinden, als Block angeboten wird. Hier wird zwar ebenfalls die geplante Bildungsmaßnahme vorgestellt, Teile daraus mit den Kommilitonen erprobt und Vorgänge innerhalb des Praktikums in der Gruppe reflektiert, insgesamt hat dies einen begleitenden bzw. nachbereitenden, anstatt vorbereitenden Charakter. Die Praktikumsarten gleichen sich insgesamt vor allem hinsichtlich der Prüfungsleistung, die die Planung, Durchführung und Evaluation einer Bildungsmaßnahme/Schwerpunktsitzung beinhaltet sowie die Anfertigung eines Praktikumsberichts mit inhaltlich gleichen Vorgaben.

Betrachtet man nun die in Kapitel 2 dargestellten Überlegungen zu Qualitätsmerkmalen von Praktika, so scheinen diese im Bachelor Studiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft an der LMU sowohl im internen als auch im externen Praktikum bereits erfüllt zu sein, da vor allem eine Einbettung in Lehrveranstaltungen und enge Betreuung der Studierenden gewährleistet wird. Neben den rahmenden Lehrveranstaltungen enthalten die Praktikumsarten weitere reflexive Elemente z. B. durch die Ausarbeitung eines Praktikumsberichtes. Es besteht zudem ein Fokus auf Grundformen pädagogischen Handelns, deren wissenschaftliche Fundierung Inhalt des Studiums ist. Die DGfE sowie Schubarth et al. (2016) sehen vor allem die Betreuung und Begleitung innerhalb von Lehrveranstaltungen als einen Garant für die Qualität von Praktika im Studium. Diese sind in unterschiedlicher Ausgestaltung in beiden Praktika vorhanden. Damit sind formal sowohl Kriterien von Qualität eines Praktikums als auch von Elementen zur Förderung von pädagogischer Professionalität erfüllt. Es wurde im vorangegangenen Kapitel dargestellt, dass die Verbindung von pädagogischer Theorie und Praxis pädagogische Professionalität im Sinne eines differenztheoretischen Verständnisses darstellt. Durch die Reflexion des eigenen Handelns in begleitenden Lehrveranstaltungen sowie im Praktikumsbericht, in dem dies eigens in einem Kapitel gefordert wird, wird dieser Auffassung von pädagogischer Professionalität Rechnung getragen.

Wieser (2019) konnte jedoch auch zeigen, dass der Qualitätsbegriff weiter spezifiziert werden muss, um Nutzen und Effekte eines curricular verankerten Praktikums für die Studierenden empirisch zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurden die Zielvariablen Studieninteresse, Selbstwertgefühl und verschiedene Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes ausgewählt. Die für die durchgeführte Vorstudie sowie die Hauptuntersuchung relevanten theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

## **4 Theoretische Grundlagen zu (Studien-)Interesse und Selbstkonzept**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargelegt, dass die Effekte des Praktikums im Pädagogikstudium an der LMU im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung mit Hilfe des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls sowie unterschiedlicher Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes erfasst werden sollen. Begründet werden kann dies zum einen dadurch, dass sich Studierende Effekte diesbezüglich erhoffen und zum anderen mit den Überlegungen zu professionellem pädagogischen Handeln. Studieninteresse, Selbstwertgefühl und Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes können dabei im Rahmen des heuristischen Modells professioneller pädagogischer Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) als Spezifikation der motivationalen Orientierungen gesehen werden.

Neben relevanten theoretischen Grundlagen zu (Studien-)Interesse, Selbstwertgefühl sowie berufsbezogenem Selbstkonzept werden im Folgenden auch die bereits erwähnten grundlegenden psychologischen Bedürfnisse als mögliche Prädiktoren eingeführt. Ebenfalls werden jeweils nach den theoretischen Erklärungen auch empirische Befunde berichtet, die z. B. Rückschlüsse auf mögliche Kontrollvariablen, die in der durchgeführten Erhebung sowie in den anschließenden Analysen berücksichtigt werden, zulassen.

### **4.1 Interesse**

Obwohl die Münchner Interessentheorie bereits in den 1980er Jahren erstmal formuliert wurde (Prenzel, Krapp & Schiefele, 1986), ist diese weiterhin anschlussfähig, z. B. in Zusammenhang mit der Lehr-Lern- oder Weiterbildungsforschung als Voraussetzung für langfristig erfolgreiche Lernprozesse oder für die Anwendung elaborierter Lernstrategien (Krapp, 2005c) und wird daher als theoretische Grundlage für die Erfassung des Studieninteresses in der vorliegenden Arbeit herangezogen.

Die sogenannte Person-Gegenstands-Theorie des Interesses wurde als Gegenentwurf zu den in den 1980er Jahren vorherrschenden rein kognitiv-rational ausgerichteten psychologischen Theorien zur (Leistungs-)Motivation und Wert-Erwartungsmodellen entwickelt, vor allem da bei diesen emotional-affektive Überlegungen außer Acht gelassen

wurden. Krapp kritisiert das „rational-reflexive Kalkül“ (Krapp, 1992b, S. 747) als „einseitig“ (Krapp, 1992b, S. 747). Zur gleichen Zeit wie die Entstehung der Münchner Interestheorie beschäftigen sich auch Deci und Ryan im anglo-amerikanischen Raum mit Konstrukten wie dem *intrinsic interest* bzw. *intrinsic motivation*, die eine deutliche Nähe zur Person-Gegenstands-Theorie des Interesses aufweisen (Deci & Ryan, 2015; Müller, 2001, S. 35). Während bei extrinsischer Motivation äußere Anreize und Aufforderungen gegeben werden müssen, um gewisse Verhaltensweisen und Handlungen herbeizuführen, sind – ganz allgemein formuliert – intrinsisch motivierte Verhaltensweisen und Handlungen aus einem persönlichen Interesse heraus abgeleitet:

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung [...] keine externen [...] Anstöße, Versprechungen oder Drohungen [erfordert] (Deci & Ryan, 1993, S. 225).

„Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Handelns“ (Deci & Ryan, 1993, S. 226).

Laut Prenzel, Krapp und Schiefele (1986) war es in Anbetracht der eingangs skizzierten Kritik das Ziel, „systematisch eine Theorie des Interesses zu entwickeln, die pädagogisch orientiert und empirisch verankert ist“ (Prenzel et al., 1986, S. 163). Es galt daher eine Theorie zu entwickeln, die nicht dieselbe Inhaltsleere aufzuweisen hatte, wie rein kognitiv-rationale Wert-Erwartungsmodelle oder Leistungsmotivationstheorien. Laut Krapp werden darin „Gesichtspunkte wie Selbstbestimmung, Wertbezug oder Gegenstandsspezifität motivierten Lernverhaltens [...] nicht oder nur unzureichend thematisiert“ (Krapp, 1992b, S. 748). Zusätzlich wird in der Rahmenkonzeption der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses die Annahme der grundsätzlichen Veränderbarkeit psychischer Dispositionen einer Person betont:

Für pädagogische Theorien des Lernens und der Lernmotivation ist der Gedanke wichtig, daß eine interessenorientierte Auseinandersetzung auch dort angeregt werden kann, wo ein persönliches Interesse (noch) nicht besteht und durch Unterricht erst „geweckt“ werden soll [...] (Krapp, 1992a, S. 309).

Gleichzeitig sollte die Theorie auch für empirische Untersuchungen anschlussfähig sein, weshalb beispielsweise ein eigener Fragebogen zum Studieninteresse entwickelt wurde (U. Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993).

Im Folgenden werden die zentralen Überlegungen der Konzeption der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses dargelegt.

#### **4.1.1 Interesse als herausgehobene Beziehung der Person zu einem Gegenstand**

Interesse wird in der Rahmenkonzeption der sogenannten Münchner Interessentheorie als eine herausgehobene Relation zwischen einer Person und einem Gegenstand definiert. Neben der Festlegung von Person und Gegenstand als zentrale Pole wird also die Voraussetzung einer herausgehobenen Beziehung betont. Es wird auf diese Weise herausgestellt, dass verschiedene Gegenstände für das Individuum eine je unterschiedliche persönliche Bedeutsamkeit besitzen. Die Bedeutsamkeit des Gegenstandes und die Auseinandersetzung mit demselben stehen dabei in Wechselwirkung zueinander: Die persönliche Bedeutsamkeit beeinflusst die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand hat ihrerseits wiederum eine Wirkung auf die dadurch hergestellte unmittelbare Beziehung. Hierbei kann zwischen der situationalen Beziehung und dem dispositionalen und habituellen Bezug zu einem Gegenstand unterschieden werden:

Die interessenspezifische Person-Gegenstands-Relation kann sowohl auf der Ebene aktueller Auseinandersetzungen (Interessenhandlung) als auch auf der Ebene habitueller oder dispositionaler Strukturen (persönliches oder individuelles Interesse) untersucht [...] werden (Krapp, 1992a, S. 307).

Durch eine wiederholte Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand kann die Beziehung zwischen Person und Gegenstand unter bestimmten – und mit Hinweis auf die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse im folgenden Teil dieser Arbeit näher spezifizierten – Umständen verfestigt werden und sich zu einer Persönlichkeitsdisposition, dem persönlichen Interesse, ausbilden. Dieser aus der besonderen Beziehung zwischen Person und Gegenstand entwickelte Bezug wird sodann als „relativ dauerhaft (stabil)“ und „situationsübergreifend (generalisiert)“ (Krapp, 1992a, S. 307) bezeichnet.

#### **4.1.2 Konstruktivistische Sichtweise und Gegenstandsbegriff**

Einer der „Grundzüge“ (Krapp, 1992a, S. 304) der Person-Gegenstands-Konzeption des Interesses ist die Annahme, dass sich das Individuum in einem fortwährenden Austausch mit seiner Umwelt befindet: „[M]enschliche Aktivität und [...] Entwicklung [ist] nur analysier- und verstehbar in der wechselseitigen Verflechtung und Auseinandersetzung von Mensch und Umwelt“ (H. Schiefele, Prenzel, Krapp, Heiland & Kasten, 1983, S. 7).

Die Wahrnehmungen, die das Individuum macht, werden kognitiv im Gedächtnis repräsentiert und dort als strukturierte Einheiten gespeichert. Diese sind „jeweils für sich bedeutsam [...] und vom Individuum aufgrund seines Weltwissens [beschreib- und benennbar]“ (Krapp, 1992a, S. 304). Der Gegenstandsbegriff wird innerhalb der Münchner Interessentheorie dementsprechend weit und in einer konstruktivistischen Bedeutung gefasst. So können unter Gegenständen des Interesses bestimmte Inhalte, Themen, Fachgebiete sowie auch „Lebewesen, allgemeine Zustände, Veränderungen, Ereignisse, Zusammenhänge – kurz: Sachverhalte in der Lebenswelt eines Menschen [verstanden werden], über die Wissen erworben und ausgetauscht werden kann“ (Krapp, 1992a, S. 305). Gegenstände werden als Umweltausschnitte definiert (Prenzel et al., 1986), die vom Individuum innerhalb kultureller und sozialer Kontexte konstruiert werden. Neben der kognitiven Repräsentation des Gegenstandes besitzt dieser gewissermaßen einen „zweifachen Realitätscharakter“ (Krapp, 1992a, S. 305), da der Gegenstand über die kognitive Repräsentation hinaus eine objektive Existenz zugesprochen wird – entweder als reales Objekt oder über den sozialen Austausch mit anderen. Die besondere Beziehung eines Individuums, die als Interesse zu verstehen ist, besteht also zu einer gegenständlichen Umwelt, die sowohl objektiv gegeben ist, als auch subjektiv erlebt wird.

Für den konkreten Begriff des Studieninteresses kann nun also festgestellt werden, dass es sich beim Interessengegenstand um „Inhalte, Probleme und Handlungsmöglichkeiten eines Studienfaches“ (Krapp, 1997, S. 46) handelt. „Die daraus abgeleitete Lernmotivation richtet sich auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen dieses Studiums erworben werden können“ (Krapp, 1997, S. 46).

### **4.1.3 Interessenhandlung und Entwicklung von Interesse**

Eine Interessenhandlung stellt eine gesteuerte und bewusst-planvolle Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand dar (Krapp, 1992a). Krapp definiert die Interessenhandlung wie folgt:

Sie repräsentiert eine zeitlich begrenzte und durch den situativen Kontext beeinflusste Auseinandersetzung einer Person mit einem Teilbereich des Interessengegenstandes (Krapp, 1992a, S. 311).

Die Interessenhandlung kann zum einen als aktualisiertes Interesse verstanden werden, dem ein persönliches, dispositionales Interesse vorausgeht und zur konkreten Auseinandersetzung führt. Zum anderen kann es sich um situationales Interesse handeln, das

durch den situativen Kontext und die Interessantheit der situativen Bedingungen ange-regt wurde. Wichtig ist hier, dass Krapp nicht nur davon ausgeht, dass eine Handlung allein durch in der Person selbst liegende Faktoren ausgelöst wird, sondern Interessen-handlungen auch durch den situativen Kontext beeinflusst und ausgelöst werden kann.

Dies leitet über zum Modell der Entwicklung von Interesse, das Krapp et al. vorlegen. Wie bereits angedeutet wurde, kann ein situationales Interesse, das durch den Kontext und die Interessantheit einer Situation hervorgerufen wird, zur wiederholten Ausein-andersetzung mit dem Interessengegenstand und damit zu weiteren Interessenhandlungen der Person führen. Die Interessantheit einer Situation löst eine „interessierte Zuwen-dung“ (Krapp, 1992b, S. 749) aus. Ist bereits ein dispositionales Interesse vorhanden, so werden Handlungen dementsprechend aktiv aufgesucht, die zu einer Beschäftigung mit dem Gegenstand oder der Erweiterung des Wissens führen (Prenzel, 1988). Dies wird auch als der epistemische Charakter des Interesses bezeichnet. Die Interessantheit einer Situation kann folglich dispositionales, persönliches Interesse weiter steigern und verändern aber auch neues, situationales Interesse entstehen lassen und bietet die Chance, dass eine auf Dauer angelegte Disposition entsteht. Die Interessenhandlung ist daher für die Interessentheorie so zentral, da durch diese die Person in konkrete Auseinandersetzung und Interaktion mit dem (potenziellen) Interessengegenstand tritt. Durch die Handlung kann zum einen der Interessengegenstand selbst verändert werden, aber auch die konkreten Erfahrungen, das Wissen darüber und deren kognitive Repräsen-tation. Dadurch ist es möglich, dass die Beziehung zwischen Person und Gegenstand ver-ändert wird. Kann das emotionale Erleben der mit dem Gegenstand und der Situation verbundenen Handlung in der Summe als positiv wahrgenommen werden, so ist davon auszugehen, dass in Zukunft ebensolche Interessenhandlungen weiterhin aufgesucht werden. Durch den selbstintentionalen Charakter wird die Person auch dazu veranlasst, sich tiefergehend mit einem Gegenstand (Themenbereich, Handlungsfeld, Wissensbe-reich, Studien- oder Schulfach) auseinanderzusetzen, das Wissen zu erweitern und da-mit verbundene Handlungen vermehrt und wiederholt aufzusuchen, so beispielweise auch Lerngelegenheiten im schulischen oder universitären Bereich. Krapp spricht in die-sem Zusammenhang von der „epistemischen Tendenz“ (Krapp, 1999, S. 398) des Inte-resses. Folgende Formulierung fasst diesen Aspekt noch einmal pointiert zusammen:

Das Interesse äußert sich u. a. in der Tendenz, sich wiederholt, freudvoll und ohne äußere Veranlassung mit einem realen oder symbolisch vermittelten Inte-ressengegenstand auseinanderzusetzen. Auf diese Weise erwirbt das Individuum eine sich zunehmend ausdifferenzierende Wissensstruktur über diesen

Gegenstand (deklaratives Wissen) und die mit ihm realisierbaren Handlungsmöglichkeiten (prozedurales Wissen). Interessen haben eine herausgehobene subjektive Bedeutung. Sie sind im individuellen Wertesystem verankert und bilden einen wesentlichen Teil des Selbstkonzepts (Krapp, 1992b, S. 749).

Zentral für die Interessenentwicklung ist folglich eine wiederholte, freudvolle Auseinandersetzung (Handlung) mit dem Gegenstand und das Auftreten einer persönlichen Bedeutsamkeit und dadurch eine gewisse Identifikation und Internalisierung (Krapp, 2005c). Ein Interesse für ein Gebiet, das über eine oder mehrere Lernepisoden aufrechterhalten werden kann, wird als Aktualgenese bezeichnet. Als Ontogenese wird die dauerhafte Entwicklung eines individuellen Interesses bezeichnet. Hierzu muss jedoch angemerkt werden, dass eine solche Entwicklung eines dauerhaft anhaltenden, individuellen Interesses im Sinne einer „längerfristig wirksamen motivationalen Disposition“ (Krapp, 2005c, S. 25) laut Krapp „in seltenen Fällen“ (Krapp, 2005c, S. 25) im Rahmen pädagogischer Maßnahmen glückt.

#### **4.1.4 Forschungstendenzen und Befunde zum (Studien-)Interesse**

Studien und Forschungsergebnisse zu Interesse sowohl als abhängiger als auch als unabhängiger Variable existieren bereits für den frühkindlichen Bereich (Lichtblau & Werning, 2013; Walter-Laager et al., 2016), vor allem aber für den Bereich des schulischen Lernens (Ainley, Hidi & Berndorff, 2002; Alexander, Johnson, Leibham & Kelley, 2008; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Hartinger, 2008, 2015; Krapp, 2005b; Lohrmann & Hartinger, 2011; Rotgans & Schmidt, 2017; U. Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993) – hier insbesondere auch für naturwissenschaftliche Fächer (J. Blankenburg, Broman & Parchmann, 2015; J. S. Blankenburg, Höffler & Parchmann, 2016; Frenzel et al., 2010; Waldis, 2012). Auch die Entwicklung von Interessen in der Berufsausbildung wird untersucht (Lewalter et al., 1998). Für den Bereich der Hochschule finden sich im Verhältnis weniger und eher ältere Ergebnisse (Abel, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia & Tauer, 2008; Jürgens, 2014; Krapp, 1997; Müller, 2001; van der Veen, Jong, van Leeuwen & Korteweg, 2005).

Im Folgenden werden Ergebnisse zu Zusammenhängen von Interesse, Lernverhalten und -strategien sowie Interesse und Leistung berichtet. Ansonsten werden Befunde aus dem Bereich der Hochschulbildung dargestellt. Diejenigen Studien, die einen Zusam-

menhang von Interesse und Leistung bzw. Lernstrategien aufzeigen, betrachten Interesse meist als unabhängige Variable und liefern auf diese Weise Erkenntnisse darüber, welche Relevanz Interesse in Bezug auf langfristig erfolgreiche Lernprozesse und Lernergebnisse besitzt. Zudem werden in der nachfolgenden Darstellung von empirischen Befunden vorrangig Studien berücksichtigt, die Interesse im Sinne der Münchner Interessentheorie auffassen. Studienergebnisse zum Zusammenhang der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Deci & Ryan, 1985) mit Interesse werden in Kapitel 4.3 dargestellt, und zwar im Anschluss an eine Darstellung der zugehörigen theoretischen Grundlagen.

#### **4.1.4.1 Begründung der Relevanz von Interesse für Lernen und Leistung**

Eine aus empirischen Forschungsergebnissen abgeleitete, jedoch relativ allgemeine Begründung für die Bedeutung von Interesse für das Lernen liefern Frenzel et al. (2010):

We all know how powerful interest can be in guiding our behavior and making our choices. The desire to reengage in content over time, to seek answers to questions, to acquire more knowledge, and to understand better promotes achievement and excellence in education as well as professional careers. Interest is an important force determining the quality of learning as well as educational and occupational choices (Frenzel et al., 2010, S. 508).

Demzufolge lenkt Interesse das eigene Verhalten, übt einen Einfluss auf das Treffen von Entscheidungen aus und begünstigt eine fortwährende und intensive Auseinandersetzung mit Inhalten sowie eine damit verbundene Generierung ausdifferenzierten Wissens. Auch ein „vermehrtes konzeptionelle[s] Verständnis“ (Müller, 2001, S. 62) von Wissensinhalten kann beobachtet werden. Krapp (2005c) beschreibt die Wichtigkeit von Interesse in Bezug auf das Lernverhalten wie folgt:

[Es] hat sich herausgestellt, dass sich eine interessenbasierte Motivation sehr förderlich auf das Lernverhalten und die Qualität der Lernergebnisse auswirkt. Hochinteressierte Lerner sind ausdauernder bei der Sache, strengen sich mehr an und verwenden anspruchsvollere Lernstrategien (Krapp, 2005c, S. 23).

Es lassen sich „substanzielle Korrelationen zwischen der Ausprägung des Interesses in einem bestimmten Gebiet, der Art der verwendeten Lernstrategien bei der Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben [...] und der Qualität des erworbenen Wissens“ (Krapp, 2005c, S. 23f.) feststellen. Zudem stellen Krapp (1992b) sowie U. Schiefele, Krapp und Schreyer (1993) in Metaanalysen einen mittleren Zusammenhang von Interesse und

Leistung fest: Je höher das Interesse ist, desto besser die Leistungen. In der Metaanalyse von U. Schiefele, Krapp und Schreyer (1993) wurden Studien der Jahre 1965 bis 1990 zusammengefasst, die sich mit Leistung und Interesse in der Schule befassen. Einschränkend kann jedoch in Bezug auf diese Metaanalyse bemerkt werden, dass die Varianzaufklärung von Leistung durch Interesse lediglich 10 Prozent liegt. U. Schiefele, Krapp und Schreyer (1993) konstatieren ebenso, dass nicht ausgeschlossen ist, dass zunächst das Fähigkeitsniveau bis zu einem gewissen „Schwellenwert“ (U. Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993, S. 139) einen größeren Einfluss auf die Leistung als das Interesse haben könnte, über diesen Wert hinaus könnten motivationale Faktoren wie das Interesse bedeutsamer werden. Auch zeigt sich zu Beginn der Schulzeit, dass zunächst die Leistung Einfluss auf das Interesse ausübt und sich erst im Laufe der Schulzeit die Wirkrichtung ändert. Im Bereich der Mathematik konnte für Viertklässler gezeigt werden, dass Interesse die nachfolgende Leistung im Fach nicht beeinflusst, jedoch Leistung nachfolgendes Interesse (Rudolph, Schoreit & Lipowsky, 2016). Erklärung hierfür könnte das mit positiven Leistungsrückmeldungen verbundene Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler sein, dass dann zu einer Entwicklung von Interesse führt.

#### **4.1.4.2 Zusammenhänge von Studieninteresse und anderen Variablen**

Für den Bereich universitärer Lehr-Lernprozesse im Zusammenhang mit Interesse lagen Ende der 1990er Jahre tendenziell wenige Studien vor (Krapp, 1997). Auch in der Zwischenzeit ist jedoch kein deutlicher Anstieg zu Forschungsvorhaben in diesem Bereich zu verzeichnen. Existierende Untersuchungen befassen sich mit den Motiven für die Studien- oder mit der dahinterstehenden Berufswahl bzw. –orientierung. Es wird dabei z. B. auch der Frage nachgegangen, ob die Wahl von bestimmten Studienfächern eher intrinsisch oder extrinsisch motiviert ist und inwiefern das Studieninteresse dadurch beeinflusst wird. Erwartungsgemäß besteht ein Zusammenhang von intrinsischer Berufsorientierung und dem Studieninteresse (Abel, 1998; Krapp, 1997).

Studien zeigen ebenso, dass Studierende mit einem höheren Studieninteresse zufriedener mit dem Studium sind und eine geringere Abbruchsneigung in Bezug auf ihr Studium aufweisen (Krapp, 1997; Müller, 2001). Müller (2001) merkt jedoch auch an, dass dies aufgrund von Konstrukt-Überschneidungen zwischen Studienzufriedenheit, der Abbruchsneigung und dem Studieninteresse keine überraschende Erkenntnis darstellt.

Der Zusammenhang von Interesse und Studienleistung, gemessen am Notendurchschnitt, fällt unterschiedlich stark aus, je nachdem, wie das Interesse operationalisiert wird und welche Studienleistungen herangezogen werden. Werden Berufsinteressensskalen herangezogen, ist der Zusammenhang schwach. Unter Verwendung des Fragebogens zum Studieninteresse (FSI) (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993), der eigens von der Münchner Forschergruppe als Erhebungsinstrument passend zur Interessentheorie entworfen wurde, kann jedoch ein mittlerer positiver Zusammenhang zwischen Interesse und Studienerfolg belegt werden (Krapp, 1997, S. 49). Gemäß der oben bereits angestellten Vermutung zur Existenz eines Schwellenwertes, bis zu dem die Leistung zunächst das Interesse beeinflusst und nicht andersherum, kann die Erkenntnis von Abel (1998) gesehen werden. Abel (1998) fand heraus, dass das Studieninteresse im Medizinstudium, im Studium der Psychologie und in den Sozialwissenschaften im Hauptstudium signifikant höher als im Grundstudium ausfällt. Auch Krapp (1997) beschreibt einen stärkeren Zusammenhang von Interesse und Studienleistung, wenn die Noten der Vordiplomprüfung – folglich zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt des Studiums – als Kriterium zur Leistungsmessung herangezogen werden. Hier lag ein mittlerer Zusammenhang vor (Krapp, 1997). Zudem fand Krapp (1997) heraus, dass bei hochinteressierten Studierenden Leistungsunterschiede zu einem Teil durch Interessensunterschiede erklärt werden können (Krapp, 1997). Wie auch bereits bei den Zusammenhängen von Interesse und Leistung in der Schule ist auch im Studium insgesamt von einer wechselseitigen Beeinflussung auszugehen. All diese Ergebnisse und Studien liegen allerdings bereits weiter zurück und es ist zu fragen, ob und inwiefern diese Annahme auch im Bachelor- und Master-Studium aktuell bestätigt werden kann oder differenziert werden muss. Auch kann durch die geringe Anzahl an Untersuchungen bisher noch keine Aussage über etwaige weitere Einflussvariablen, wie z. B. Fachrichtung, Geschlecht oder Fächergruppe getroffen werden (Krapp, 1997).

Neben der Leistung als abhängiger Variable wurde auch der Zusammenhang von Interesse und Lernverhalten untersucht. Krapp (2004) konnte nachweisen, dass sich hochinteressierte Studierende im Gegensatz zu weniger interessierten Studierenden intensiver mit den Lerngegenständen durch die Anwendung von effektiveren Lernstrategien auseinandersetzen. Auch elaboriertere Lernstrategien im Zusammenhang mit selbstreguliertem Lernen werden häufiger angewandt (Krapp, 1997; Pintrich & Duncan, 1991; Pintrich & Garcia, 1994; U. Schiefele & Schreyer, 1994; Streblow & Schiefele, 2006). Das Lernverhalten von Hochinteressierten ist relativ unabhängig von externen Anreizen

und dementsprechend stark innengesteuert (Krapp, 2004). Krapp (1997) stellt heraus, dass hierbei auch die Selbstwirksamkeitserwartung eine Rolle spielt.

Auch der Einfluss von Interesse auf das Leseverhalten wurde bereits mehrfach untersucht (Krapp, 1992b). So konnte ermittelt werden, dass Studierende, die ein ausgeprägtes Interesse an ihrem Studienfach aufweisen, eher dazu fähig sind, inhaltliche Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Textpassagen herzustellen (Krapp, 1992b). Angemerkt werden muss jedoch insgesamt, dass sich elaboriertere Lernstrategien wiederum nicht eindeutig positiv auf die Leistungen, gemessen an den Noten, auswirken. So lässt sich in diesen Zusammenhang durchaus die Frage aufwerfen, inwiefern Prüfungen innerhalb des Studiums elaboriertere Wissensstrukturen erfassen, beispielweise wenn Prüfungen lediglich aus Multiple-Choice-Klausuren bestehen (Krapp, 1997; Müller, 2001) und sich daher nur bedingt zu einer adäquaten Leistungsmessung eignen.

Festgehalten werden kann folglich in Bezug auf Interesse, Lernen und Leistung insbesondere für den Bereich des Studiums, dass Interesse und intrinsische Motivation eine Rolle für die Wahl des Studienfaches spielen, dass die Zufriedenheit mit dem Studienfach beeinflusst werden kann sowie dass ein positiver Zusammenhang mit der Anwendung von elaborierten Lernstrategien, die ein tieferes Verständnis von Fachinhalten ermöglichen, besteht. Dies ist insofern eine wichtige Erkenntnis, als elaborierte Lernstrategien essentiell für Prozesse des lebenslangen Lernens sind (Krapp, 2000). Die Relevanz einer (Weiter-)Entwicklung des Studieninteresses kann in diesem Zusammenhang auch in Bezug auf die Professionalisierung der Studierenden im Bereich der Pädagogik angemerkt werden. Wenn elaboriertere Lernstrategien angewendet und auf diese Weise tiefere, komplexe Wissensstrukturen entwickelt werden, so stellt dies die Erfüllung der theoretischen Komponente des in Kapitel 2.4 skizzierten pädagogischen Professionalitätsverständnisses dar. Theorie und Praxis müssen miteinander verbunden werden können, da es bei pädagogischer Professionalität nicht einfach um die Verberuflichung von Studierenden geht, sondern um die Wissensnutzung in komplexen Situationen (Gieseke, 1999). Auch für die Weiterbildungsmotivation und immer wieder neue Beschäftigung mit Wissensinhalten des Fachbereichs sehen Lewalter et al. (1998) Interesse als zentral an. Hier bleibt auch zu betonen, dass pädagogische Professionalität kein Zustand ist, der einmal hergestellt und erreicht ist, sondern vielmehr eine stetige Erweiterung theoretischen Wissens erfordert (Nittel, 2000).

#### **4.1.4.3 Interessefördernde Bedingungen der Lernumgebung**

Zur Frage, inwieweit Bedingungen der Lernumgebung interessefördernd sind, existieren für das Interesse im Sinne der Münchner Interessentheorie einige Untersuchungen, die im Folgenden dargestellt werden.

##### **4.1.4.3.1 Förderung von Fachinteresse in der Schule**

Für den schulischen Bereich liegen insbesondere Studien vor, die sich mit der Interessenentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Arbeiten von Guderian) oder in der Grundschule (Giest, 2005; Hartinger, 1997; Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Hartinger, 2008; Lohrmann & Hartinger, 2011) beschäftigen. Meist werden konkrete Unterrichtskonzepte oder Methoden auf ihre Interessen fördernde Wirkung hin untersucht. Häufig werden auch die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Deci & Ryan, 1985, 1993) als Erklärungsansätze und theoretischer Bezugspunkt zur Erklärung der Entwicklung von fachspezifischem Interesse herangezogen. Als grundlegende psychologische Bedürfnisse gelten das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. Kapitel 4.3).

Aus der Vielzahl an durchgeführten Untersuchungen aus dem schulischen Bereich seien im Folgenden nur einige für diese Arbeit relevante Ergebnisse herausgegriffen, da sie sich mit dem Bezug von Theorie und Praxis beschäftigen. Hartinger (1997) stellt heraus, dass sich Interessen in der Schule vor allem dann entwickeln, wenn eine gewisse Lebensnähe von Unterrichtsgegenständen besteht und ein Anwendungsbezug der Inhalte deutlich wird. Dies lässt sich gut in Einklang mit den theoretischen Überlegungen zur persönlichen Bedeutsamkeit der Interessengegenstände bringen (Krapp, 1992a; Prenzel, 1988). Auch selbstbestimmte Schüleraktivitäten konnten laut verschiedener Studien zur Förderung des Interesses beitragen, wobei hier jedoch zwischen Grundschulkindern und älteren Schülerinnen und Schülern unter Umständen differenziert werden muss, was die Möglichkeiten und den Grad der Selbstbestimmung innerhalb des Unterrichts anbelangt (Hartinger, 1997, 48ff.). Auch zeigt sich, dass als kontrollierend empfundene Rückmeldungen die Selbstbestimmung und damit die intrinsische Motivation von Schülerinnen und Schülern negativ beeinflussen können (Deci & Ryan, 1993; Hartinger, 1997, S. 54). Insgesamt liefert die von Hartinger (1997) durchgeführte Studie Anhaltspunkte

dafür, dass die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993; vgl. Kapitel 4.3) einen gewinnbringenden Anknüpfungspunkt zur Entwicklung (schulischer) Fachinteressen bietet. Wichtig ist es vor allem, so zeigt die Untersuchung, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre Handlungen und Aktivitäten als selbstbestimmt empfinden, sondern auch bei der Setzung von Zielen beteiligt werden. Auch arbeitete Hartinger (1997) ganz grundlegend heraus, dass Unterricht tatsächlich einen Beitrag zur Entwicklung von Interessen liefern kann.

Im schulischen Bereich existiert insgesamt eine Vielzahl weiterer Studien, die sich mit der Entwicklung von Interesse durch mitunter recht spezifische Ausgestaltungsformen von Unterricht befassen. Exemplarisch sei neben den dargestellten Befunden von Hartinger zudem auf die Arbeiten von Guderian im naturwissenschaftlichen Bereich verwiesen. Guderian und Priemer (2008) merken beispielsweise für die Erforschung des Beitrags von Schülerlaboren in den Naturwissenschaften an, dass bereits relativ gut erforscht ist, durch welche konkreten Maßnahmen ein situationales Interesse geweckt werden kann, jedoch noch weitgehend offen ist, inwiefern dies auch längerfristig aufrechterhalten werden kann. Eine kontinuierliche Einbettung solcher Schülerlaborbesuche in den Unterricht sowie eine Vor- und Nachbereitung der praktischen Umsetzung von Wissen bei den Besuchen im Schülerlabor werden als mögliche Maßnahmen vorgeschlagen (Guderian & Priemer, 2008).

### **4.1.4.3.2 Förderung von beruflichem Interesse durch das Erleben von Kompetenz**

Für den Bereich der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung beruflicher Interessen weisen Lewalter et al. (1998) ebenfalls auf die Wichtigkeit des Erlebens der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan hin. Die Entwicklung von beruflichen Interessen sei vor allem für die Weiterbildungsmotivation und damit für Prozesse lebenslangen Lernens relevant (Lewalter et al., 1998, S. 143). In einer qualitativen Studie konnten die Forscher mit Hilfe von Interviews herausfinden, dass die Auszubildenden vor allem solche beruflichen Interessen entwickeln, die sich auf die praktischen Tätigkeiten und nicht auf die Inhalte in der Berufsschule beziehen. Folglich besteht zwischen Theorie und Praxis eine Diskrepanz.

Die Auszubildenden selbst thematisieren zudem das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit als wichtige Faktoren zur Entwicklung der berufsbezogenen Interessen. Nicht alle Bedürfnisse werden von den Auszubildenden jedoch in gleichem Maße als wichtig erachtet. Vor allem spielt hier das Kompetenzerleben eine Rolle zur Entwicklung berufsbezogener Interessen. Lewalter et al. (1998) führen diesen Befund darauf zurück, dass die Auszubildenden im Betrieb gerade ihre Kompetenzen weiterentwickeln sollen und somit hierzu besonders häufig eine explizite Rückmeldung erhalten. Limitationen bezüglich der methodischen Anlage der Studie ergeben sich daraus, dass es sich jeweils um die retrospektiv berichteten subjektiven Wahrnehmungen der Auszubildenden handelt. „[U]nterschiedliche[...] Grade der Erinnerungsfähigkeit oder Gesprächsbereitschaft“ (Lewalter et al., 1998, S. 163) der Auszubildenden sowie die Erstellung der Kategorien und die Auswertung als „interpretativer Akt“ (Lewalter et al., 1998, S. 163) können als weitere Limitationen genannt werden.

### **4.1.4.3.3 Entwicklung von Studieninteresse**

Müller (2001) geht der Frage nach, welche Faktoren das Studieninteresse im Sinne der Münchner Interessentheorie beeinflussen. Er zeigt, dass zwischen Studieninteresse und intrinsischen Studienwahlmotiven ein zu erwartender Zusammenhang besteht und zieht das Fazit:

Wer bei der Wahl des Studiengangs kaum Anfangsinteresse zeigt oder das Fach als geringeres Übel wählt, wird auch später im Studium nur schwer Interesse an der Pädagogik entwickeln (Müller, 2001, S. 174).

Ergänzend findet Müller (2001) positive Zusammenhänge zwischen der Offenheit für neue Erfahrungen als Persönlichkeitsmerkmal, der sozialen Orientierung als Studienwahlmotiv und dem Studieninteresse. Müller (2001) arbeitet neben diesen personenbezogenen Einflussfaktoren auf das Studieninteresse auch heraus, dass Umweltbedingungen der Lernumgebung eine Rolle spielen und spezifiziert diese, indem er das Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse im Studium mit einem selbstkonstruierten Fragebogen erhebt. Müller zeigt, dass es vor allem das Erleben von Kompetenz und Autonomie ist, für das jeweils ein positiver Zusammenhang mit dem Studieninteresse festgestellt werden kann. Für das Erleben sozialer Eingebundenheit kann eine schwache Korrelation mit dem Studieninteresse von  $r = .22$  gefunden werden. Auch be-

steht eine negative Korrelation zwischen Studieninteresse und der Studienabbruchsneigung sowie ein positiver Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und dem Studieninteresse. Eine hohe Studienabbruchsneigung und niedrige Studienzufriedenheit interpretiert Müller (2001) als Folge eines geringen Interesses. Gleichzeitig bezeichnet er diesen Befund allerdings als relativ erwartbar, da große Überschneidungen zwischen den Konstrukten Studienzufriedenheit, Studienabbruchsneigung und Studieninteresse bestehen. Müller (2001) geht im Diskussionsteil seiner Arbeit auch darauf ein, dass als problematisch erachtet werden kann, dass das Erleben der grundlegenden Bedürfnisse retrospektiv abgefragt wird. Es ist möglich, dass es hier zu Verzerrungen in der Wahrnehmung, beispielsweise durch Persönlichkeitsmerkmale kommt. Kritisch zu sehen ist auch, dass die Skalen zur Erfassung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nicht validiert wurden.

Für die vorliegende Arbeit sind die Ergebnisse von Müller (2001) insofern wichtig, als sich das Erleben von Kompetenz und Autonomie als zwei der drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1993) in Bezug auf das Studieninteresse als relevante Prädiktoren erwiesen haben. Weiterhin legen die Befunde nahe, dass zudem bereits vor dem Studium bestehende Studienwahlmotive (intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive und soziale Orientierung als Studienwahlmotiv) sowie die Persönlichkeitsdimension Offenheit für Neues eine Rolle bei der Entwicklung von Studieninteresse spielen. Werden also mögliche Prädiktoren des Studieninteresses untersucht, wie dies in vorliegender Arbeit geschieht, so sollten diese genannten Variablen als Kontrollvariablen erhoben und in die Analysen einbezogen werden.

Im nachfolgenden Kapitel 4.2 wird auf die weiteren Zielvariablen der vorliegenden Untersuchung eingegangen. Diese sind das Selbstwertgefühl sowie verschiedene Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes.

## **4.2 Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte**

Das (berufsbezogene) Selbstkonzept kann gemäß den Ausführungen in Kapitel 2.4 und 2.5 neben dem Studieninteresse als motivationale Orientierung betrachtet werden, die für professionelles pädagogisches Handeln wichtig ist (Baumert & Kunter, 2006; Retelsdorf et al., 2014). So wurde diese Variable ebenfalls als eine Zielvariable zur Feststellung von Effekten des Praktikums ausgewählt.

Das Selbstkonzept lässt sich zudem weiter ausdifferenzieren in das Selbstwertgefühl als bewertende Komponente des globalen Selbstkonzeptes sowie ein berufsbezogenes Selbstkonzept, das wiederum in weitere Dimensionen unterteilt werden muss. Diese Unterscheidung wurde getroffen, um die Vorstellung eines mehrdimensionalen und domänenspezifischen Selbstkonzeptes zu berücksichtigen, die sich in bisheriger Forschung durchgesetzt hat.

Zu dieser Konzeption des Selbstkonzeptes werden im folgenden Kapitel 4.2.1 die theoretischen Grundlagen dargestellt. Forschungsergebnisse, die für die vorliegende Arbeit und die durchgeführte empirische Untersuchung relevant sind, werden in den beiden darauffolgenden Kapiteln skizziert.

### **4.2.1 Mehrdimensionalität und Domänenspezifität des Selbstkonzeptes**

Da das Konstrukt des Selbstkonzeptes in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen eine vielfältige Anwendung findet, ist es schwierig, sich auf eine präzise und übereinstimmende Definition zu einigen (Potreck-Rose & Jacob, 2018; Wohlking, Bayer & Dittton, 2016). Je nachdem, welches Erkenntnisinteresse, welche theoretische Ausrichtung und welche Anbindung an eine Fachdisziplin einer Arbeit zugrunde liegt, wird eine andere Perspektive auf das Selbstkonzept eingenommen und es werden unterschiedliche Facetten in den Fokus gerückt. Im Gegensatz zur Interessentheorie, die im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, kann für das berufsbezogene Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl dementsprechend keine gleichermaßen zusammenhängende Theorie dargestellt werden. So existieren beispielsweise differente Blickwinkel von Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie und pädagogisch-psychologischer Forschung (Möller & Trautwein, 2015). Im Folgenden werden für die Arbeit relevante Überlegungen und empirische Befunde zum Selbstkonzept (Selbstwertgefühl und berufsbezogenes Selbstkonzept) zusammenfassend dargestellt.

Überlegungen zum Selbst wurden bereits im 19. Jahrhundert von William James (erstmalig erschienen 1892, Neudruck 1999), der als Begründer der amerikanischen Psychologie angesehen wird, aufgestellt (Potreck-Rose & Jacob, 2018). Auf ihn geht vor allem die Unterteilung des Selbst in einen denkenden, handelnden Teil, das „I“, und einen Teil des Selbst, das vom I betrachtet wird, das sogenannte „Me“, zurück. Ausgangspunkt von James Überlegungen war die Beobachtung, dass trotz ähnlicher Fähigkeiten diese von

den Personen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wurden. Dafür sollte eine Erklärung gefunden werden (Möller & Trautwein, 2015). Das Me, das Objekt der Betrachtung des I, wird als aus Erfahrungen, die die Person in Auseinandersetzung mit der Umwelt sammelt, konstruiert beschrieben. Entsprechend wird das Me auch als „*empirical ego*“ (James, 1999, S. 71) bezeichnet. James (1999) nimmt zudem eine hierarchische und mehrdimensionale Gliederung des Me an, die auch in späteren Modellen des Selbstkonzeptes übernommen wird. Neben der Prägung aus Erfahrungen, geht James davon aus, dass das Me auch durch „affektive Einstellungen“ (Möller & Trautwein, 2015, S. 180) beeinflusst wird.

Wird nun versucht, eine Definition zu finden, so kann diese wie folgt formuliert werden: Das Selbstkonzept ist das Bild, das eine Person von sich selbst sowie von seinen Fähigkeiten hat und das durch Interaktionen mit der Umwelt und mit wichtigen Bezugspersonen beeinflusst und gefestigt wird (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). „Selbstkonzepte sind Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen“ (Möller & Trautwein, 2015, S. 178; Mummendey, 1997). Durch das Selbstkonzept wird somit die subjektive Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit erfasst. Für die selbstbezogenen Wahrnehmungen und Bewertungen spielen sowohl rationale Kognitionen als auch emotional-affektive Aspekte eine Rolle. Basierend auf der Forderung nach einer insbesondere operationalisierbaren Begriffsdefinition, hat sich das Modell von Shavelson et al. (1976), das gleichfalls eine hierarchische Struktur des Selbstkonzeptes annimmt sowie eine Gliederung in Bereiche sowie Sub-Selbstkonzepte, wie schon bei James angedacht, in der Forschung etabliert und vor allem für die Durchführung von empirischen Studien durchgesetzt.

Das Modell von Shavelson et al. (1976) mit seiner mehrdimensionalen und hierarchischen Struktur erfasst die oberste Ebene des Selbstkonzeptes als globales Selbstkonzept. Marsh und Shavelson (1985) unterscheiden ebenso zwischen einer deskriptiven (z. B. „Ich hatte in der letzten Klausur zu empirischen Forschungsmethoden eine zwei.“) und einer evaluativen Komponente (z. B. „Ich bin gut in empirischen Forschungsmethoden.“) des Selbstkonzeptes. Die evaluative Komponente ist dabei vor allem affektiv-emotional geprägt und enthält dementsprechend eine Bewertung der eigenen Person insgesamt oder von eigenen Fähigkeiten in bestimmten Bereichen.

Bewertungen bezüglich der Gesamtheit des eigenen Selbst werden als Selbstwertgefühl bezeichnet, mit dem Begriff des globalen Selbstkonzeptes meist gleichgesetzt und als

solches auch empirisch gemessen (Marsh & Hattie, 1996). Dementsprechend wird seit vielen Jahren die Rosenberg-Self-Esteem-Scale (RSES) verwendet (Ferring & Filipp, 1996), die das Selbstwertgefühl einer Person erfasst. Zentrale Publikationen zum Selbstwertgefühl stammen von Ferring und Filipp, die auch eine Definition des Selbstwertgefühls liefern: Das Selbstwertgefühl bezeichnet eine „organisierte Einheit aller bereichs- und situationsspezifischen Selbstbewertungen, die die wesentliche Komponente des Selbstkonzepts abbildet“ (Ferring & Filipp, 1996, S. 3). Sie ist daher wesentlich, weil durch die Bewertungen Handlungen des Individuums sowie z. B. das Wohlbefinden beeinflusst werden (Jünemann, 2016).

Auf das globale Selbstkonzept folgt im Modell von Shavelson et al. (1976) eine Differenzierung zwischen akademischem und nichtakademischem Selbstkonzept. Während sich Ersteres weiter in fächerspezifische Kategorien untergliedern lässt, umfasst das nichtakademische Selbstkonzept wiederum das soziale, emotionale und physische Selbstkonzept. Parallel zum akademischen oder schulischen Selbstkonzept wird meist der Begriff des Fähigkeitsselbstkonzeptes verwendet, wenn es zum Beispiel um beruflich relevante Fähigkeiten geht. In der vorliegenden Arbeit wird neben dem globalen Selbstkonzept, das nachfolgend als Selbstwertgefühl bezeichnet wird, auch das Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich beruflich relevanter Fähigkeiten in Bezug auf Pädagoginnen und Pädagogen erhoben. Da es dabei um verschiedene Fähigkeitsbereiche geht, wird von berufsbezogenen Selbstkonzepten im Plural gesprochen. Eine genaue Bestimmung der Fähigkeitsbereiche (= Dimensionen), die für die vorliegende Arbeit eine Rolle spielen, erfolgt im Kapitel zur methodischen Konzeption der durchgeführten empirischen Untersuchung, indem das verwendete Erhebungsinstrument vorgestellt und mit den Überlegungen zu Grundformen pädagogischen Handelns aus Kapitel 2.5 verbunden wird.

### **4.2.2 Forschungslage und Befunde zum Selbstwertgefühl**

Es wurde bereits angedeutet, dass sich einige Disziplinen mit der Erforschung des Selbstkonzeptes, allerdings mit je unterschiedlichem Fokus, beschäftigen. Dies hat einen Einfluss darauf, welche Bereiche betrachtet werden und welches Erkenntnisinteresse verfolgt wird. So kann festgestellt werden, dass es aus entwicklungspsychologischer Perspektive vor allem um die Erforschung der kognitiven Entwicklung des Selbstkonzeptes von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter geht. Leitende Frage ist hier, wel-

che selbstbezogenen Kognitionen innerhalb der jeweiligen Entwicklungsstadien überhaupt möglich sind und wie sich diese gestalten. Zentrale Erkenntnis ist, dass Kinder „soziale Vergleichsinformationen“ (Möller & Trautwein, 2015, S. 182) noch nicht ausreichend verarbeiten und tendenziell positivere selbstbezogene Kognitionen in Bezug auf eigene Fähigkeiten aufweisen als im Jugendalter. In dieser späteren Entwicklungsphase werden die Selbstbilder realitätsgetreuer und differenzieren sich weiter aus. Zudem stellen Potreck-Rose und Jacob (2018) fest, dass auch im Erwachsenenalter, wenn sich bereits relativ stabile Selbstkonzepte entwickelt haben, diese weiterhin veränderbar sind.

Sozialpsychologisch orientierte Forschung zum Selbstkonzept betrachtet vorrangig das globale Selbstkonzept im Sinne des Selbstwertgefühls (Möller & Trautwein, 2015). Hier wird vor allem der Blick darauf gerichtet, inwiefern ein positives Selbstwertgefühl des Individuums durch Interventionen gefördert werden kann und damit eigene Ressourcen, wie beispielsweise dem Selbstwert dienliche Attributionsstile, gestärkt werden können (Heckhausen, 2013; Potreck-Rose & Jacob, 2018; Schwarzer & Jerusalem, 1982). Die Förderung der Entwicklung des Selbstwertgefühls wird damit begründet, dass ein niedriger Selbstwert das Risiko für Depressionen erhöht sowie als Prädiktor von gesundheitsgefährdendem Verhalten gesehen wird (Sowislo & Orth, 2013; Trautwein & Rost, 2003). Schütz (2000) merkt jedoch auch an, dass es nicht einfach nur um die Erhöhung des Selbstwertgefühls gehen sollte, sondern weiterhin auf die „Sozialverträglichkeit“ (Schütz, 2000, S. 223) geachtet werden muss. Ein hohes Selbstwertgefühl birgt nämlich ebenso Potenzial für Konflikte im Zusammenleben, „wenn hohes Selbstwertgefühl mit Betonung eigener Makellosigkeit und kritischer Haltung Dritten gegenüber verknüpft ist“ (Schütz, 2000, S. 222). Insgesamt wird davon ausgegangen, dass es multiple Faktoren gibt, die das Selbstkonzept beeinflussen. Studien dazu sind häufig äußerst kontextabhängig.

Möller und Trautwein (2015) schlagen mit einem zusammenfassenden Blick auf bisherige Forschung vor, die Selbstwirksamkeitserwartung in empirischen Untersuchungen als Einflussfaktor auf das Selbstwertgefühl zu berücksichtigen. Als Selbstwirksamkeitserwartung wird laut Bandura (1997) die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit beschrieben, eine Situation aufgrund der eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. „Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem,

2002, S. 35). Andersherum ist es die Kritik im Sinne eines Anzweifeln der eigenen Kompetenz sowie das Gefühl, einer Situation hilflos gegenüber zu stehen, die das Selbstwertgefühl bedrohen können (Potreck-Rose & Jacob, 2018; Schütz, 2000). Zu diesen Befunden passt auch, dass das Selbstkonzept im allgemeinen, also sowohl das Selbstwertgefühl als auch domänenspezifische Selbstkonzepte, mit Leistungen zusammenhängt (Valentine, DuBois & Cooper, 2004). Dabei wird auch vermutet, dass Rückmeldungen zu Leistungen, z. B. in Form von Noten, wiederum das Selbstkonzept beeinflussen und es sich somit um ein wechselseitiges Verhältnis handelt.

Weiterhin konnten Zusammenhänge zwischen der Dimension Neurotizismus der Big-Five Persönlichkeitsdimensionen (Rammstedt, Kemper, Klein & Beierlein, 2012) und dem Selbstwertgefühl herausgearbeitet werden (Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter & Gosling, 2001; Schmitt & Allik, 2005; Schütz & Röhner, 2014; Zeigler-Hill et al., 2015). Dabei hängt die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus negativ mit dem Selbstwertgefühl zusammen. Personen, die als neurotisch bezeichnet werden, sind insgesamt ängstlich und unsicher.

Weitere Befunde, die sich auf das Erleben von Kompetenz als Prädiktor des Selbstwertgefühls bzw. des Selbstkonzeptes beziehen, werden im nachfolgenden Kapitel zu den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen nach Deci und Ryan dargestellt.

### **4.2.3 Forschungslage und Befunde zu berufsbezogenen Selbstkonzepten**

Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zum berufsbezogenen Selbstkonzept skizziert. Es konnte generell herausgearbeitet werden, dass das berufsbezogene Selbstkonzept bzw. Fähigkeitsselbstkonzept in berufsrelevanten Bereichen einen wichtigen Prädiktor für akademischen und beruflichen Erfolg darstellt (Marsh & Martin, 2011). Ansonsten lassen sich meist Studien für das akademische Selbstkonzept bezogen auf die Schule finden, das berufsbezogene Selbstkonzept ist selten Gegenstand der Forschung. Das berufsbezogene Selbstkonzept im Fachbereich Pädagogik wurde in neuester Forschung vor allem für die Lehrerbildung mit dem Erhebungsinstrument ERBSE-L (Erhebung berufsbezogener Selbstkonzepte angehender Lehrkräfte) untersucht (Retelsdorf et al., 2014), welches auch in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit verwendet wird (vgl. Kapitel 7.2.3). Als berufsrelevante Fähigkeitsdimensionen für angehende Lehrkräfte betrachten Retelsdorf et al. (2014) die Dimensionen Fach, Erziehung,

Diagnostik, Innovation, Medien und Beratung. Diese sind angelehnt an die KMK Standards der Lehrerbildung und passen auch gut zu den in Kapitel 2.5 dargestellten Dimensionen professionellen pädagogischen Handelns. Eine weitere Beschreibung des Instruments sowie die Auswahl relevanter Dimensionen für die vorliegende Untersuchung erfolgt in Kapitel 7.2.3.

Kauper (2018), die mit diesem Instrument eine Untersuchung durchgeführt hat, beschreibt, dass „[ü]ber die Veränderungen berufsbezogener Selbstkonzepte [...] nur sehr wenig bekannt [ist]“ (S. 273). Sie zeigt in ihrer Untersuchung zur Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes von Lehramtsstudierenden durch ein Praktikum, dass geringe Einflüsse auf die Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes festgestellt werden können. Differenziert nach Fähigkeitsdimensionen stellt sie fest, dass das Fähigkeitsselbstkonzept im Bereich Fach nach dem Praktikum geringer ist als in der Kontrollgruppe ohne Praktikum, im Bereich Erziehung ist es dagegen höher. Kauper (2018) folgert, dass die eigenen fachlichen Fähigkeiten durch das Praktikum einer kritischen Betrachtung und einem Abgleich mit der Praxis unterzogen werden. Für den Bereich Erziehung kann dies jedoch nicht festgestellt werden. Hier sind die Einschätzungen der Studierenden gleichbleibend hoch.

Auch Gröschner, Schmitt und Seidel (2013), die das gleiche Erhebungsinstrument verwendet haben, kommen zu einem ähnlichen Ergebnis in Bezug auf die Dimension Erziehung. Ebenso berichten Rothland und Straub (2018) geringe, aber signifikante positive Effekte eines Praktikums im Lehramt auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.

Folglich lassen sich erste Befunde berichten, die auf eine Veränderung – sowohl eine Verringerung als auch Erhöhung – berufsbezogener Selbstkonzepte durch ein Praktikum hindeuten. Weitere Fragen wie beispielsweise, ob ein etwaiges Erleben von Kompetenz oder sozialer Eingebundenheit im Praktikum einen Einfluss auf die Wahrnehmung der eigenen berufsrelevanten Fähigkeiten besitzt, bleiben bislang jedoch unbeantwortet, dies kann jedoch aufgrund der theoretischen Überlegungen zum Selbstkonzept vermutet werden.

### 4.3 Grundlegende psychologische Bedürfnisse

In den vorherigen Kapiteln wurden bereits die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (1985, 1993) – das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit – mehrfach erwähnt. Von Bedeutung sind diese Bedürfnisse für die vorliegende Arbeit, da diese als Prädiktoren von (Studien-)Interesse sowie für Veränderungen des Selbstkonzeptes gesehen werden können. Die drei genannten grundlegenden psychologischen Bedürfnisse stehen in Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation und werden in den für diese Arbeit relevanten Grundzügen im Folgenden erläutert.

#### 4.3.1 Selbstbestimmungstheorie und grundlegende psychologische Bedürfnisse

In etwa zeitgleich zur Entwicklung der oben dargestellten Person-Gegenstands-Theorie des Interesses in den 1980er Jahren haben Deci und Ryan (1985) die Selbstbestimmungstheorie (*self-determination theory* = SDT) der Motivation entwickelt. Inzwischen kann eine breite Rezeption der SDT verzeichnet werden. So wird in neuerer Forschung der Blick auch auf weitere Zusammenhänge z. B. von Selbstbestimmung und Wohlbefinden sowie mit der Gestaltung von Beziehungen und Lebenszielen gerichtet (Ryan & Deci, 2019). Das Selbst steht dabei im Zentrum ihrer ursprünglichen Überlegungen sowie der Antrieb, der Individuen zum Handeln bewegt. Beide Forscher gehen somit der Frage nach, welche motivationalen Faktoren „psychische Energie“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223) zur Entwicklung des Selbst liefern. Sie beschreiben auch, dass sie sich damit explizit, wie auch die Münchner Forschergruppe zur Interessentheorie, gegen behavioristische Theorien wenden bzw. diese als einseitig kritisieren, da diese lediglich danach fragen, wie das Handeln durch externe Einflüsse gesteuert werden kann (Ryan & Deci, 2019). Einen wichtigen Teilbereich der Selbstbestimmungstheorie der Motivation stellen in diesem Zusammenhang die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit dar.

Ryan und Deci zeigten zu Beginn ihrer Forschung auf, dass zum einen in z. B. psychoanalytischen sowie verschiedenen Entwicklungstheorien von einer organismischen Metatheorie („*organismic metatheory*“ (Ryan & Deci, 2004, S. 5)) der Entwicklung des Selbst ausgegangen wird, während andererseits kognitiv-behavioristische Ansätze zur

Erklärung der Entwicklung des Selbst existieren. Erstgenannte Ansätze beruhen auf der Annahme, dass es der Natur des Menschen entspricht, aktiv eine zusammenhängende Struktur des Selbst zu entwickeln. Behavioristische Ansätze, so die Autoren, gehen jedoch davon aus, dass das Selbst Resultat von konditionierten Reizen und darauffolgenden Reaktionen ist (Ryan & Deci, 2004), wobei sowohl diese Reize als auch die daraus resultierenden Reaktionen aus der Interaktion mit der (sozialen) Umwelt hervorgehen.

Um beide Perspektiven zur Erklärung der Entwicklung des Selbst miteinander zu vereinen, nehmen Deci und Ryan folglich zwar an, dass alle Individuen ihrer Natur gemäß danach streben, das eigene Selbst aktiv weiterzuentwickeln, sodass dies im besten Fall als eine Einheit begriffen werden kann. Jedoch gehen sie auch davon aus, dass das „unified self“ (Ryan & Deci, 2004, S. 5) keineswegs automatisch entsteht. Die Entwicklung kann gestört werden, wodurch sich letztlich auch ein „fragmented self“ (Ryan & Deci, 2004, S. 5) herausbilden kann. Gründe dafür sehen die Forscher vor allem in der sozialen Umwelt des Individuums. Deci und Ryan (1993, S. 223) bezeichnen die SDT infolge dessen auch als „organismisch“ und „dialektisch“. Die oben genannte angeborene, fortwährende Tendenz sich und damit das Selbst weiterzuentwickeln, nennen sie auch das Streben nach „organismischer Integration“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Aufgrund der ständigen Wechselwirkung und Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt wird sie gleichermaßen auch als dialektisch bezeichnet. „Die Struktur des Selbst erweitert und verfeinert sich im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223), dabei „spielen angeborene psychologische Bedürfnisse [eine wichtige Rolle]“ (Deci & Ryan, 1993, S. 223). Als angeborene grundlegende psychologische Bedürfnisse eines jeden Menschen identifizieren Deci und Ryan (1985) das Erleben von Autonomie, Kompetenz sowie von sozialer Eingebundenheit. Diese drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse hängen wiederum mit folgenden Überlegungen zur Qualität des motivierten Handelns zusammen.

Da das Individuum sowohl als aktiv handelnd als auch Umweltreizen und sozialen Einflüssen ausgesetzt verstanden wird, beschäftigen sich Deci und Ryan näher mit der Frage nach der Art des motivierten Handelns und stellen fest, dass es „unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns“ (Deci & Ryan, 1993, S. 224) gibt. Während in vielen Theorien zwischen motiviertem (= intentionalem) Handeln und amotivierten Handlungen (= nicht-intentionalen Handlungen) unterschieden wird, differenzieren Deci und Ryan (1993) nun weiterhin nach dem Grad der Selbstbestimmung einer Handlung. Sie entwerfen ein „Kontinuum“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225) aus vollständiger

Autonomie auf der einen Seite und vollständiger (Fremd-)Kontrolle des eigenen Handelns auf der anderen Seite. Dabei gelten Handlungen, in denen das Individuum ein hohes Maß an Kontrolle erlebt, als external verursacht. Bei einer hohen Wahrnehmung von Autonomie gelten diese als internal verursacht. In diesem Zusammenhang kann schließlich zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden werden. Dabei werden „[i]ntrinsisch motivierte Verhaltensweisen [...] als interessenbestimmte Handlungen definiert [...], deren Aufrechterhaltung keine [...] externen [...] Anstöße, Versprechungen oder Drohungen [erfordern]“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). „Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225). Bei internal verursachten Handlungen nimmt das Individuum das eigene Handeln als besonders selbstbestimmt wahr.

Deci und Ryan (1993) betonen, dass die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse deshalb so wichtig sind, weil diese „eine Antwort auf die Frage [liefern], *warum* bestimmte Handlungsziele motivierend sind. Wir vermuten, daß Personen deshalb bestimmte Ziele verfolgen, weil sie auf diese Weise ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen können“ (Deci & Ryan, 1993, S. 229). Werden Individuen an der Befriedigung dieser psychologischen Bedürfnisse bei gewissen Handlungen gehindert, werden eine Integration in das Selbst und damit auch die intrinsische Motivation, dementsprechende Handlungen erneut auszuführen, gehemmt.

Im Folgenden werden die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse näher erläutert.

#### **4.3.1.1 Erleben von Autonomie**

Das Empfinden von Autonomie tritt dann ein, wenn eine Person das Gefühl hat, „that one’s behavior and resulting outcomes are self-determined, or self-caused, as opposed to being influenced or controlled by outside forces“ (Johnston & Finney, 2010, S. 280). Es geht somit darum, das Gefühl bei einer Person zu erzeugen, dass eine Handlung oder das Verhalten bzw. Folgen des Verhaltens oder der Handlung von der betreffenden Person selbst bestimmt werden und nicht durch äußere Einflüsse, Zwänge oder Begebenheiten determiniert sind. Wichtig ist hierbei jedoch zu betonen, dass es nicht um eine vollständige Losgelöstheit des Individuums aus seinem Umfeld und eine „totale Freiheit“ (Krapp, 2005c, S. 30) geht. Vielmehr ist hiermit eine Autonomie in Situationen gemeint,

die dem eigenen Kompetenzniveau entsprechen. In Bezug auf Situationen, in denen gelernt wird, bedeutet das, dass „[e]in Lernender [...] sich nur dort Handlungsfreiheit [wünscht], wo er glaubt, anstehende Aufgaben mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfolgreich bewältigen zu können“ (Krapp, 2005c, S. 30).

#### **4.3.1.2 Erleben von Kompetenz**

Kompetenzerleben tritt dann ein, wenn sich eine Person den Anforderungen einer Situation gewachsen fühlt und den Eindruck hat, diese „aus eigener Kraft bewältigen zu können“ (Krapp, 2005c, S. 30) und sich damit als „handlungsfähig“ (Krapp, 2005c, S. 30) erlebt. Das Erleben von Autonomie stellt hierfür gewissermaßen eine Voraussetzung dar. Krapp argumentiert, dass die beiden Bedürfnisse daher eng miteinander verbunden sind.

#### **4.3.1.3 Erleben sozialer Eingebundenheit**

Das dritte grundlegende psychologische Bedürfnis, das Erleben von sozialer Eingebundenheit, geht darauf zurück, dass Menschen als soziale Wesen betrachtet werden müssen, die danach streben, sich einer Personengruppe zugehörig zu fühlen und mit diesen Wertorientierungen und Ziele teilen wollen. „Man möchte von »signifikanten Anderen« akzeptiert und anerkannt werden“ (Krapp, 2005c, S. 30).

#### **4.3.1.4 Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Interesse sowie Zusammenhänge mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes**

An der oben bereits genannten Definition von intrinsischer Motivation können die Überschneidungen zur Interessentheorie, die in Kapitel 4.1 dargestellt wurde, abgelesen werden. Krapp verbindet die Überlegungen von Deci und Ryan sodann auch explizit mit der von ihm und seinen Kollegen entwickelten Interessentheorie. Er liefert somit einen Anhaltspunkt, wie die „emotionale Komponente“ (Krapp, 2005c, S. 32) zur Entwicklung und Aufrechterhaltung von situationalem und individuellem, persönlichem Interesse theoretisch präzisiert und empirisch überprüft werden kann. Krapp stellt die Annahme auf, dass

die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und die damit verbundene Wahrnehmung von Handlungen als selbstbestimmt zu einer positiven emotionalen Färbung und Wohlbefinden führt. Dies stellt eine grundlegende Voraussetzung für interesselthematische Handlungen gemäß der Münchner Interessentheorie dar. Für die praktische Gestaltung von Lernumgebungen sowie deren empirische Erforschung kann gefolgert werden, dass es nicht nur relativ allgemein gesprochen darauf ankommt, eine wie auch immer herzustellende „freundliche Lernatmosphäre“ (Krapp, 2005c, S. 33) zu schaffen, sondern ein Erleben der drei psychologischen Grundbedürfnisse zu ermöglichen und die Erfüllung in Lernsituationen auch empirisch zu überprüfen.

Da Deci und Ryan (1993) mit ihren Überlegungen den Zusammenhang zwischen der Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse und der stetigen Entwicklung des Selbst fokussieren, sind die drei oben genannten Bedürfnisse auch relevant für Veränderungen, die das Selbstkonzept betreffen. Werden Tätigkeiten und Situationen als selbstbestimmt wahrgenommen, findet also eine Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse statt, kann der Tätigkeitsvollzug – wie bereits beschrieben – als intrinsisch charakterisiert werden. Diese Tätigkeiten und damit verbundenen Gegenstände und Themen können dann auch als Teil des Selbst integriert werden (Internalisierung), während extrinsisch motivierte Prozesse nur bedingt als Teil der Kernstruktur des Selbst betrachtet werden können (Ryan & Deci, 2004).

Research on both intrinsic motivation and internalization led to consistent findings of the functional importance of supports for autonomy, competence, and relatedness in enhancing these processes, and frustrations of autonomy, competence, or relatedness to derail them (Ryan & Deci, 2019, S. 115).

Somit können die beschriebenen grundlegenden psychologischen Bedürfnisse auch für die Entwicklung und Veränderungen des Selbstkonzeptes (Selbstwertgefühl und Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) als bedeutend angesehen werden. Die ausgeführten Überlegungen zum Selbstkonzept im vorherigen Kapitel 4.2 legen zudem nahe, dass hier ein besonderer Fokus auf das Erleben von Kompetenz als Prädiktor für die Entwicklung des Selbstkonzeptes (im Sinne von Selbstwertgefühl sowie den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) zu legen ist.

### **4.3.2 Empirische Befunde zu den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen**

In diesem Teilkapitel werden empirische Befunde zu den postulierten Zusammenhängen von grundlegenden psychologischen Bedürfnissen und Interesse sowie mit dem Selbstkonzept (Selbstwertgefühl und Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) dargestellt.

#### **4.3.2.1 Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Interesse**

Bei der Auseinandersetzung mit dem empirischen Zusammenhang zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und Interesse kann festgestellt werden, dass in vielen Arbeiten Interesse mit intrinsischer Motivation gleichgesetzt wird. Interesse wird dabei als spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand aus der Umwelt definiert (Prenzel et al., 1986). Intrinsische Motivation beschreibt auf Selbstbestimmung und Volition beruhende Handlungen und wird als eine Begleiterscheinung von Interesse betrachtet (Krapp, 1999; Müller & Louw, 2004; Ryan & Deci, 2019). Die intrinsische Qualität von interessenbasierten Verhaltensweisen äußert sich darin, dass diese mit positiven Emotionen einhergehen und dass der Interessengegenstand subjektiv wertgeschätzt wird (Krapp, 1999; Ryan & Deci, 2019). Es lässt sich somit hieraus ableiten, dass das Auftreten von intrinsischer Motivation Interesse voraussetzt, sodass im Weiteren auch Studien berücksichtigt wurden, die sich mit dem Einfluss der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse auf die intrinsische Motivation beschäftigen.

Studien in Lernkontexten von Ausbildung und Studium konnten zeigen, dass die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse zu einer Steigerung der intrinsischen Motivation führt bzw. ein positiver Zusammenhang nachweisbar ist (Lewalter et al., 1998; Lewalter, 2005; Müller, 2001; Müller & Louw, 2004). Empirische Untersuchungen, die sich explizit mit Interesse nach der Person-Gegenstands-Theorie und dem Studieninteresse beschäftigen, heben die besondere Bedeutung eines positiven Kompetenzerlebens hervor (z. B. Lewalter et al., 1998; Müller, 2001). Dieses beeinflusst die Entwicklung und Aufrechterhaltung von (Studien-)Interesse am stärksten, wohingegen der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und Autonomie keine (Müller & Louw, 2004) bis geringe Bedeutung zukam (Lewalter et al., 1998) (vgl. Kapitel 4.1.4). Müller (2001) stellt jedoch auch die Bedeutung des Erlebens von Autonomie für

die Entwicklung von Interesse heraus. Zurückzuführen sind diese unterschiedlichen Befunde möglicherweise auf jeweils unterschiedliche verwendete Erhebungsinstrumente und Forschungsmethoden (z. B. qualitativer Zugang bei Lewalter et al., 1998).

### **4.3.2.2 Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Selbstkonzept**

Dass ein positives Erleben der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit kultur- und kontextübergreifend mit einem höheren Selbstwertgefühl einhergeht, können neben einzelnen Studien auch mehrere Metaanalysen bestätigen. Diese konnten feststellen, dass im Arbeitskontext zwischen der Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse und dem Selbstwertgefühl ein moderater bis starker Zusammenhang bestand (van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016), welcher auch noch im Seniorenalter nachgewiesen werden konnte (M. Tang, Wang & Guerrien, 2019).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Studie im Hochschulkontext. Diese ergab, dass sich Studierende mit einem hohen Selbstwertgefühl eher Ziele aussuchen, die ihren wahren Interessen und Werten entsprechen, sodass eine Erreichung dieser zu bedürfnisbefriedigenden Erfahrungen und damit zu einer zusätzlichen Steigerung ihres Selbstwertgefühls führte (Lin, Wu & Chen, 2015). Die positive Beziehung zwischen der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und dem Selbstwertgefühl konnten León und Núñez (2012) allerdings nur teilweise bestätigen. So stellte sich in ihrer Untersuchung heraus, dass lediglich das Erleben von sozialer Eingebundenheit einen signifikanten positiven Effekt auf das Selbstwertgefühl der Probanden hatte (León & Núñez, 2012). In anderen Studien wurde jedoch nicht nur untersucht, ob die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit einen Einfluss auf das Selbstwertgefühl hat, sondern auch ob ein Effekt bei einer Bedürfnisfrustration nachgewiesen werden kann. Bedürfnisfrustration tritt dann auf, wenn die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse durch die soziale Umwelt untergraben werden (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Es zeigte sich, dass die Frustration aller drei Grundbedürfnisse mit einem niedrigeren Selbstwertgefühl einhergeht (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Empirische Arbeiten, die sich mit dem Zusammenhang eines positiven Bedürfniserlebens und dem (berufsbezogenen) Selbstkonzept beschäftigen, sind rar. Im Rahmen ei-

ner Erhebung von Tang und Vandenberghe (2019), die im beruflichen Kontext durchgeführt wurde, wurde die Rolle des Autonomieerlebens und des Selbstkonzepts als Moderator untersucht. Die Studienergebnisse deuten darauf hin, dass die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses im organisationalen Kontext zu einer Rollenüberlastung führt, je stärker sich ein Individuum mit den Zielen des Unternehmens identifiziert. Die Beziehung zwischen Autonomiebedürfnisbefriedigung und Rollenüberlastung ist bei Individuen mit einem hohen Selbstkonzept stärker ausgeprägt als bei Personen mit einem niedrigen Selbstkonzept. Es wird dabei vermutet, dass Personen mit einem hohen Selbstkonzept eine stärkere Befriedigung ihres Autonomiebedürfnisses empfinden, da sie eher nach Möglichkeiten und Situationen suchen, in denen dieses Grundbedürfnis befriedigt wird und damit besonders hilfreich für ihre Karriere ist (W.-G. Tang & Vandenberghe, 2019). Es kann jedoch für das in vorliegender Arbeit fokussierte berufsbezogene Selbstkonzept von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen konstatiert werden, dass bislang noch keine belastbaren Befunde zu Zusammenhängen vorliegen. Aus der allgemeinen Definition kann jedoch theoretisch abgeleitet werden, dass Zusammenhänge von Selbstkonzept (Selbstwertgefühl und berufsbezogenem Selbstkonzept) sowie dem Erleben von Kompetenz und der Selbstwirksamkeitserwartung vermutet werden können. Weiteren Aufschluss über mögliche Zusammenhänge wurden durch die Durchführung der Vorstudie gewonnen, die in Kapitel 5 dargestellt wird.

### **4.3.2.3 Gestaltung von Lernumgebungen zur Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse**

In der Gesamtschau der Forschung, die sich mit Faktoren beschäftigt, die das Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse fördern, kann festgestellt werden, dass sich diese vor allem auf die Befriedigung des Autonomieerlebens fokussiert. Während autonomieförderliche Lernkontexte zudem zu einer Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse führen, gehen kontrollierende Unterrichtsumgebungen mit einer Frustration sämtlicher psychologischer Erlebensqualitäten einher. Dies kann als Begründung gesehen werden, weshalb vor allem die Förderung des Autonomieerlebens im Fokus des Forschungsinteresses steht.

Ryan und Deci (2019) fassen zusammen, dass vor allem ein Gefühl der Kontrolle einen negativen Einfluss auf das Erleben von Autonomie und damit auf die Aufrechterhaltung von intrinsischer Motivation und Interesse ausübt. Darunter können beispielsweise als

kontrollierend empfundene Belohnungen oder Lob fallen, Androhungen von Bestrafungen, aber auch Noten und Bewertungen. Als förderlich für das Erleben von Autonomie wird beispielsweise im schulischen Kontext die Perspektivübernahme und das Aufbringen von Verständnis erachtet sowie das Anbieten von Wahlmöglichkeiten bei Entscheidungen, die den Unterricht betreffen (Patall, Dent, Oyer & Wynn, 2013).

#### **4.4 Zusammenfassung**

Im vierten Kapitel der vorliegenden Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen zu (Studien-)Interesse und dem Selbstkonzept im Sinne eines übergeordneten Selbstwertgefühls sowie berufsbezogenen Selbstkonzepten dargestellt. Die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse – das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit – wurden zudem erläutert. Bisherige empirische Befunde lassen den Schluss zu, dass als Prädiktor des Studieninteresses die Persönlichkeitsdimension Offenheit gesehen werden kann, die Studienleistung, intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive sowie die soziale Orientierung als Studienwahlmotiv. Daneben scheint das Erleben von Kompetenz und Autonomie innerhalb von Lehrveranstaltungen eine Rolle zu spielen.

Es kann für das in vorliegender Arbeit fokussierte berufsbezogene Selbstkonzept von angehenden Pädagoginnen und Pädagogen konstatiert werden, dass bislang noch keine belastbaren Befunde zu Zusammenhängen vorliegen. Für das Absolvieren eines Praktikums hat sich gezeigt, dass schwache – mitunter negative – Effekte auf berufsrelevante Fähigkeitsdimensionen des Selbstkonzeptes auszumachen sind. Aus der allgemeinen Definition kann jedoch theoretisch abgeleitet werden, dass Zusammenhänge von Selbstkonzept (Selbstwertgefühl und berufsbezogenem Selbstkonzept) sowie dem Erleben von Kompetenz, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Rückmeldung über die eigenen Fähigkeiten in Form von bspw. Noten vermutet werden können. Für das Selbstwertgefühl konnten etwaige Belege bereits festgestellt werden. Zudem sollte auch die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus als Einflussfaktor berücksichtigt werden.

Im folgenden Teil der Arbeit werden zunächst Konzeption und Ergebnisse der qualitativen Vorstudie skizziert, um schließlich zu den Fragestellungen und Hypothesen der

Hauptuntersuchung überzugehen. Die Hypothesen werden sowohl aus den ersten Erkenntnissen der Vorstudie abgeleitet als auch aus den theoretischen Grundlagen sowie den bisher dargestellten empirischen Befunden.

## 5 Qualitative Vorstudie

In Anbetracht der marginalen und nicht eindeutigen Forschungslage zu Effekten von Praktika innerhalb des Pädagogikstudiums wurde eine qualitative Vorstudie durchgeführt, um die Zielvariablen Studieninteresse, Selbstwertgefühl sowie das berufsbezogene Selbstkonzept, die als „aussichtsreich“ (Kuckartz, 2010, S. 85) für die Hauptuntersuchung eingestuft wurden, einer ersten Prüfung zu unterziehen. Eine Darstellung der Ergebnisse ist bereits in Wieser (2019) erfolgt. Die Studie ist im Rahmen eines Multiplikatoren-Projekts für gute Lehre entstanden<sup>5</sup>.

Folgende Forschungsfragen wurden mit Hilfe einer genuinen Dokumentenanalyse (Döring & Bortz, 2016, S. 539) bereits vorliegender und nicht für diesen Zweck angefertigten Praktikumsberichte geprüft:

1. Nehmen die Studierenden durch das Absolvieren des Praktikums Veränderungen hinsichtlich ihres Interesses (studien- und berufsbezogen), des Selbstwertgefühls und des berufsbezogenen Selbstkonzeptes wahr?
2. Inwiefern nehmen die Studierenden einen Zusammenhang zwischen der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und der Veränderung von Interesse, Selbstwertgefühl und berufsbezogenem Selbstkonzept wahr?

Ausgewertet wurde zur Beantwortung der Forschungsfragen ein abschließendes Kapitel der Praktikumsberichte zur Reflexion des persönlichen Nutzens des Praktikums, das nicht in die Bewertung des Berichtes einfließt. Als Auswertungsmethode wurde das thematische Codieren gewählt (Kuckartz, 2010, S. 84; ausführliche Darstellung in Wieser, 2019). Im Anhang dieser Arbeit befindet sich eine Übersicht über das verwendete Kategoriensystem.

Es wurden insgesamt 119 Praktikumsberichte untersucht, wovon jeweils die Hälfte auf internes bzw. externes Praktikum entfielen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Wieser (2019) hinsichtlich der relevanten Aspekte für die Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit zusammengefasst.

---

<sup>5</sup> Multiplikatoren-Programm des Centers for Leadership and Peoplemanagement, gefördert durch Lehre@LMU mit Mitteln des BMBF, Förderkennzeichen 01PL17016.

## 5.1 Veränderungen von Studieninteresse und Selbstkonzept

Einerseits konnte herausgearbeitet werden, dass das Studieninteresse, das Selbstwertgefühl und das berufsbezogene Selbstkonzept als aussichtsreiche Konstrukte für die Eruierung des Nutzens des Praktikums im Bachelor Studiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft an der LMU genutzt werden können. In nahezu jedem Bericht wurde eines oder mehrere Konstrukte im- oder sogar explizit als subjektiv wahrgenommener Nutzen des Praktikums genannt.

Die Analyse der Kapitel zum persönlichen Nutzen des Praktikums hat andererseits jedoch gezeigt, dass die unterschiedlichen Arten des Praktikums (intern oder extern) jeweils differenziert voneinander betrachtet werden müssen. Studierende aus dem externen Praktikum können im Gegensatz zu Studierenden des internen Praktikums das Praktikum eher dazu nutzen, ihr berufsbezogenes Selbstkonzept zu stärken bzw. neue Facetten davon zu entwickeln. Sie beschreiben beispielsweise den Ausbau und die Bestätigung von relevanten Fähigkeiten für den angestrebten Beruf:

*„Zusammenfassend war die Zeit des Praktikums für die Praktikantin durchaus lehrreich und sehr nützlich für den späteren beruflichen Werdegang, denn den größten Nutzen, den die Studentin aus dieser Zeit zieht, ist, dass sie in Zukunft auf jeden Fall im Bereich der Behindertenarbeit tätig sein will“ (Praktikumsbericht\_26; externes Praktikum).*

Währenddessen sind explizite Aussagen zu einer Erweiterung des Studieninteresses lediglich bei Absolventen des internen Praktikums zu finden:

*„Ich habe dadurch ein großes Interesse für diesen Bereich der Pädagogik entwickelt und werde nun auch im Rahmen meiner Bachelorarbeit Bildungsentscheidungen empirisch untersuchen“ (TEAP\_20; internes Praktikum).*

Gerade beim Konstrukt des Interesses zeigt sich jedoch, dass die Studierenden eine solche Weiterentwicklung häufig nicht explizit ansprechen, sondern überwiegend implizit, sodass nur durch Interpretation der Aussagen durch die codierende Person darauf geschlossen werden kann. Im Sinne von Interesse wurden Aussagen interpretiert, die auf die Beschreibung der persönlichen Bedeutsamkeit der Inhalte des Pädagogikstudiums, die nun durch das Praktikum klarer geworden ist, abzielen:

*„[Name der Tutorin] ist bestrebt, mehr über didaktische Hintergründe und Wirkmechanismen der guten Semingestaltung zu erfahren, zu verstehen, wie sich spezifische Gruppendynamiken auf das Lehr- und Lernempfinden ausüben und wie es*

*Dozierenden gelingen kann, Motivation, Begeisterung und Spaß am Wissen zu vermitteln“ (SozBil\_20; internes Praktikum).*

Es kann ebenso festgestellt werden, dass das interne Praktikum zur Schärfung beruflicher Vorstellungen genutzt wird, jedoch finden sich hier tendenziell mehr Aussagen, die darauf hindeuten, dass die ausgeführte berufliche Tätigkeit und das berufsbezogene Selbstkonzept voneinander abweichen.

*„Andererseits lernte die Verfasserin neben der Beratungstätigkeit, die Aufgabe der Lehrtätigkeit kennen. Dies war ebenso interessant, führte aber nicht zu einem Interesse an diesem Beruf, da die Verfasserin sich eher in sozialen, helfenden Berufen sieht“ (SozBil\_19; internes Praktikum).*

Auch sind aus den Berichten keine expliziten Fähigkeitsdimensionen ableitbar, die die Studierenden für berufsrelevant halten. Vielmehr wird thematisiert, ob sie sich in Zukunft eine lehrende Tätigkeit bzw. eine der im Praktikum ausgeführten Tätigkeiten entsprechende berufliche Zukunft für sich selbst vorstellen können:

*„Die Beratungstätigkeit und auch das Halten von Seminaren oder Workshops ist nun ein Berufsfeld, das sich die Tutorin für sich vorstellen kann. Dies wurde vor der Tutorenausbildung nie näher in Betracht gezogen“ (SozBil\_22; internes Praktikum).*

bzw.

*„Das Praktikum in der Simmernschule war für die Praktikantin eine große Bereicherung. Sie konnte einen guten Einblick in die Arbeit in der Schule gewinnen. Eine Arbeit im Schulpädagogischen oder therapeutischen Bereich ist nun durchaus vorstellbar“ (Praktikumsbericht\_39, externes Praktikum).*

Eine wahrgenommene Steigerung des Selbstwertgefühls durch das Absolvieren des Praktikums wird in beiden Gruppen berichtet:

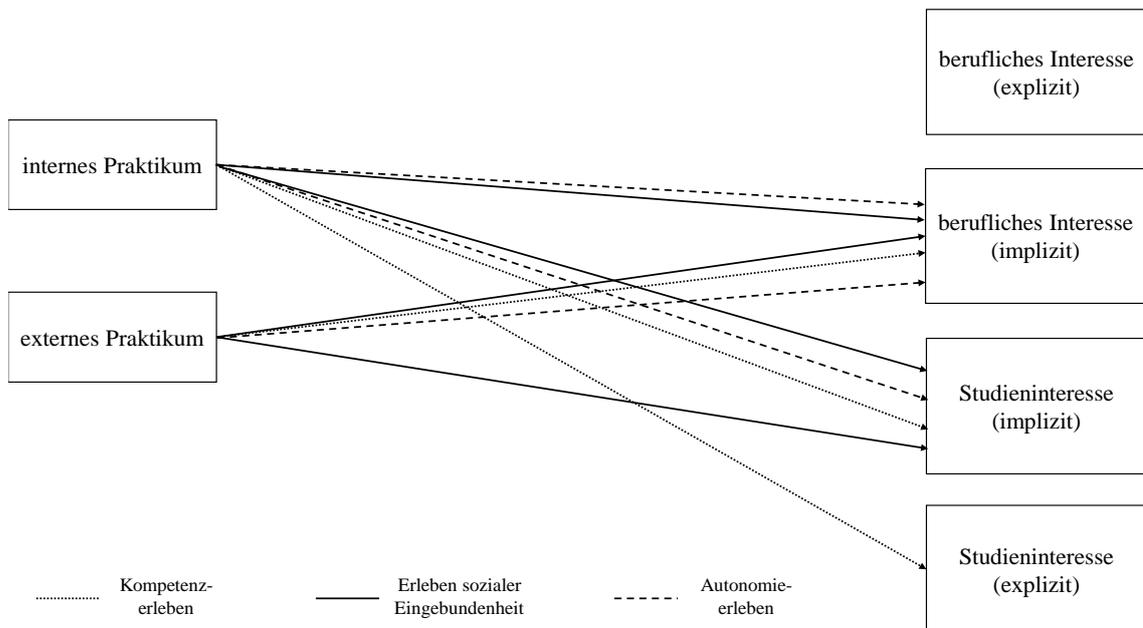
*„Ich habe das Gefühl, dass ich durch die Leitung des Begleitkurses selbstsicherer und um Einiges kompetenter geworden bin“ (TEAP\_14; internes Praktikum).*

bzw.

*„Auf der anderen gewann sie an dem Selbstvertrauen, das sie braucht, um diesen Schritt gehen zu können – noch mehr wurde ihr ihre innere Stärke bewusst“ (Praktikumsbericht\_14; externes Praktikum).*

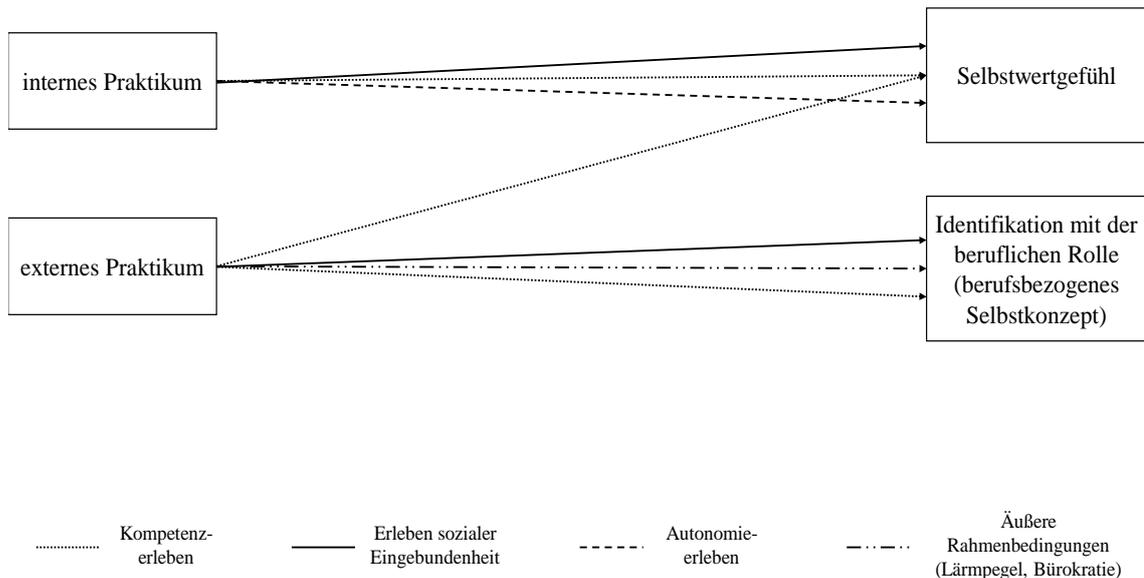
## 5.2 Zusammenhänge mit den psychologischen Grundbedürfnissen

Der theoretisch postulierte Zusammenhang der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse mit Interesse wird von den Studierenden im internen Praktikum wahrgenommen und thematisiert. Der Fokus liegt hier auf dem Studieninteresse, da dieses generell auch häufiger in den Praktikumsberichten des internen Praktikums als in denen des externen Praktikums genannt wird. Für die externe Praxisphase kann konstatiert werden, dass „überwiegend das *Kompetenzerleben* und das *Erleben sozialer Eingebundenheit* einen Einfluss auf das *berufliche Interesse*“ (Wieser, 2019, S. 243) ausübt. Das Autonomieerleben wird auch erwähnt, spielt jedoch eine untergeordnete Rolle. Die von den Studierenden thematisierten Zusammenhänge werden in Abbildung 4 verdeutlicht.



**Abbildung 4:** Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Interesse (Wieser, 2019, S. 241)

Die folgende Abbildung 5 zeigt den von den Studierenden wahrgenommenen und thematisierten Zusammenhang der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse und der Weiterentwicklung des Selbstwertgefühls sowie des berufsbezogenen Selbstkonzeptes.



**Abbildung 5:** Grundlegende psychologische Bedürfnisse und Selbstwertgefühl bzw. berufsbezogenes Selbstkonzept (Wieser, 2019, S. 244)

Die Studierenden des externen Praktikums sehen vor allem das Erleben sozialer Eingebundenheit als Grund für die Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes an:

*„Das Erlernen des professionellen Umgangs mit Klientinnen und folglich das Sammeln erster praktischer Erfahrungen in der psychosozialen Arbeit wurde von der Praktikantin als Bereicherung für die zu treffende Berufswahl empfunden. Dabei entwickelte sich während der Praktikumsphase der Wunsch, nach Beendigung des Studiums eine psychotherapeutische Ausbildung zu absolvieren“ (Praktikumsbericht\_16; externes Praktikum).*

Gleichermaßen wird diesbezüglich das Erleben von Kompetenz beschrieben:

*„Zunächst verbesserte sie ihre Kompetenzen im Bereich der Anleitung einer Gruppe von Kindern. Zudem lernte sie mit den Teilnehmenden über Emotionen zu reden und ihnen gegenüber Empathie aufzubringen. Gleichzeitig stellte sich ihr jedoch auch die Herausforderung sich emotional von den Teilnehmenden abzugrenzen. Diese Arbeit verstärkte in ihr das Interesse an sozialer und psychotherapeutischer Arbeit. Eine Kombination aus den beiden entwickelte sich zu ihrem Wunsch im späteren Berufsleben“ (Praktikumsbericht\_50; externes Praktikum).*

Das Autonomieerleben spielte ebenfalls eine (jedoch eher marginale) Rolle.

Bei Studierenden des internen Praktikums werden die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nicht mit den seltener thematisierten Änderungen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes in Zusammenhang gebracht. Das berufsbezogene Selbstkonzept

scheint hier invarianter zu sein. Hingegen werden von den Studierenden des internen Praktikums Zusammenhänge zwischen den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen und Veränderungen des Selbstwertgefühls explizit thematisiert:

*„Das selbstbestimmte, eigenständige Arbeiten war eine befreiende Erfahrung, die dem Selbstbewusstsein in Lehr-Situationen zu Gute kommt“ (SozBil 16; internes Praktikum).*

### 5.3 Schlussfolgerungen und Limitationen

Grundsätzlich kann bereits durch die Analyse der vorliegenden Praktikumsberichte festgestellt werden, dass die Studierenden im internen Praktikum einen Zuwachs des Studieninteresses durch das Absolvieren des Praktikums wahrnehmen. Dieser Befund deckt sich mit den zu Beginn der Arbeit dargestellten Erwartungen der Studierenden. Aussagen der Studierenden im internen Praktikum weisen auch darauf hin, dass sie die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse als für die Entwicklung des Interesses relevant ansehen und bestätigen somit theoretische Annahmen. Sie berichten auch von deren Relevanz in Bezug auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls. Studierende aus dem externen Praktikum thematisieren im Gegensatz dazu Interesse an Berufen nach Absolvieren des Bachelorstudiums. Ein Interesse an einem weiterführenden Masterstudium und damit auch an diesbezüglichen theoretischen Inhalten (wie beim internen Praktikum) wird hier nicht bekundet. Es wird eher beschrieben, sich nun mit den Tätigkeiten, die innerhalb des Praktikums ausgeführt wurden, mehr oder weniger identifizieren zu können und damit berufliche Perspektiven geschärft zu haben – auch wenn diese gegenläufig zur durchgeführten Tätigkeit sind. Weiterhin finden sich auch Hinweise darauf, dass die Studierenden Zusammenhänge zwischen den beiden psychologischen Grundbedürfnissen Kompetenzerleben sowie Erleben sozialer Eingebundenheit während der praktischen Tätigkeit und der Weiterentwicklung von beruflichen Interessen und einem berufsbezogenen Selbstkonzept herstellen. Ebenso werden diese beiden Grundbedürfnisse von Studierenden der beiden Gruppen in Zusammenhang mit der Entwicklung des Selbstwertgefühls genannt.

Es lässt sich insgesamt feststellen, dass die Studierenden im internen und externen Praktikum Veränderungen des Selbstwertgefühls wahrnehmen. Auch auf Interessen bezogene Veränderungen sowie Veränderungen hinsichtlich des berufsbezogenen Selbstkonzeptes werden berichtet. Für das berufsbezogene Selbstkonzept kann jedoch auch

festgestellt werden, dass die Äußerungen der Studierenden vor allem in die Richtung einer beruflichen Orientierung gingen und weniger konkrete Fähigkeiten, die sich durch das Praktikum verbessert haben, genannt wurden. Die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse haben sich als erklärende Faktoren ebenfalls als aussichtsreich für weitere Analysen erwiesen. Es kann jedoch auch konstatiert werden, dass beide Gruppen differenziert betrachtet werden müssen. Dies bedeutet zum einen, dass der Annahme nachgegangen werden muss, dass sich die unterschiedlichen Arten des Praktikums, die sich beispielsweise hinsichtlich ihres Strukturierungsgrades sowie hinsichtlich der Tätigkeiten ergeben, unterschiedlich auf die drei genannten Konstrukte auswirken. Hierbei wird zum anderen auch von Interesse sein, inwiefern bereits zu Beginn des Praktikums unterschiedliche Ausgangsniveaus von Studieninteresse, berufsbezogenen Selbstkonzepten und Selbstwertgefühl vorliegen und dies möglicherweise bereits einen Einfluss auf die Wahl der Art des Praktikums hat.

Abschließend muss auf Limitationen der Voruntersuchung verwiesen werden: Es handelte sich um die Analyse von bereits angefertigten Berichten und nicht etwa um Analysematerial, das durch leitfadengestützte Interviews entstanden ist, in denen explizit Aspekte von Studieninteresse, berufsbezogenem Selbstkonzept und Selbstwertgefühl abgefragt wurden. Eine Nicht-Nennung bedeutet somit nicht zwingend, dass die Studierenden dies nicht wahrgenommen hätten, sondern lediglich, dass dies nicht thematisiert wurde.

Auch wird hinsichtlich des berufsbezogenen Selbstkonzeptes nicht weiter spezifiziert: Letztlich ist nicht bekannt, welche Fähigkeiten als berufsrelevant von den Studierenden erachtet werden, es wird lediglich thematisiert, dass sie diese der eigenen Ansicht nach weiterentwickelt hätten, sich ihr Berufswunsch konkretisiert hätte oder sie nun wüssten, dass sie die im Praktikum ausgeführten Tätigkeiten als Beruf nach dem Studium nicht ausführen zu wollen. Solche Aussagen zielen somit eher auf eine berufliche Orientierung ab als auf eine Verringerung oder Erhöhung des Selbstkonzeptes in beruflich relevanten Dimensionen.

Ergänzend ist festzustellen, dass zwar von den Dozierenden darauf hingewiesen wird, dass das Kapitel zum persönlichen Nutzen des Praktikumsberichts nicht in die Bewertung einfließt, es ist jedoch denkbar, dass die Äußerungen auch vor dem Hintergrund

getroffen wurden, dass es sich beim Praktikumsbericht um eine benotete Prüfungsleistung mit einem Gewicht von 9 ECTS Punkten handelt.<sup>6</sup> Aussagen bezüglich des Nutzens des Praktikums könnten somit positiver ausfallen, um im letzten und abrundenden Kapitel des Berichts einen guten Eindruck bei der bewertenden Person zu hinterlassen.

Auch ist eine verzerrt positive Wahrnehmung des Praktikums im direkten Anschluss daran möglich, denn wie im Kapitel zu den Forschungstendenzen bezüglich anderer Praktika bereits dargestellt, wurden Praktikumserfahrungen in einer *Follow-Up* Befragung von den Studierenden weniger positiv beurteilt als noch direkt nach dem Absolvieren. Auch sind Fremd- und Eigenbeurteilungen in anderen Untersuchungen nicht immer deckungsgleich.

Weiterhin ist denkbar, dass die Darstellungen des Nutzens positiver formuliert werden, um das Entstehen kognitiver Dissonanzen zu vermeiden (Frey & Gaska, 2009), denn es wurde in Kapitel 2.2.2 skizziert, dass Studierende sich einen Nutzen bezüglich der Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen und im Speziellen in Bezug auf die Entwicklung von den drei geprüften Konstrukten erhoffen. Kognitive Dissonanzen werden vermieden, wenn die Erfahrungen auch den Erwartungen entsprechend ausfallen und dementsprechend gegenläufige Erfahrungen ignoriert oder verdrängt werden (Frey & Gaska, 2009). Zudem enthalten schriftlich festgehaltene Reflexionen vermutlich eher Idealvorstellungen als spontane Äußerungen in einem Interview.

Aus diesem Grund wurde die im Folgenden dargestellte Längsschnittuntersuchung und Hauptuntersuchung dieser Arbeit konzipiert. Es ist das Ziel, die subjektiven Wahrnehmungen der Studierenden mittels objektiver Erhebungsinstrumente zu prüfen, um auf diese Weise belastbare Ergebnisse zum Nutzen und zu Effekten des Praktikums zu liefern. Die Voruntersuchung konnte dennoch erste Anhaltspunkte zur Differenzierung und zu Einflussfaktoren liefern, wobei diese gerade in Bezug auf das berufsbezogene Selbstkonzept zurückhaltend interpretiert werden sollten.

---

<sup>6</sup> Insgesamt sind in dem Modul 15 ECTS zusammen mit der zugehörigen Lehrveranstaltung zu erreichen (vgl. Kapitel 3).

## 6 Fragestellungen der Hauptuntersuchung

Um Effekte des Praktikums im Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft an der LMU zu messen, wurden – wie bereits dargestellt – folgende Zielvariablen ausgewählt: Studieninteresse, Selbstwertgefühl sowie verschiedene Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes.

Im Folgenden werden zunächst die Grundannahmen dieser Arbeit, die sich aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen ergeben, erläutert, um anschließend die konkrete Formulierung der Fragestellungen und der zugehörigen Hypothesen nachvollziehbarer zu machen.

### 6.1 Grundannahmen

Aus den dargestellten theoretischen Überlegungen zu Interesse, Selbstkonzept (Selbstwertgefühl und berufsbezogenes Selbstkonzept) sowie zur SDT (*self-determination theory*) und den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen kann Folgendes geschlossen werden: Das Ausmaß der Befriedigung der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in Bezug auf Handlungen, die mit dem Studienfach (= Interessengegenstand) verbunden sind, hat einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Studieninteresse und des Selbstwertgefühls. Da Einflussfaktoren auf berufsbezogene Selbstkonzepte noch eher unerforscht sind, wird für die Identifikation von Prädiktoren der einzelnen Dimensionen auf Erkenntnisse der Vorstudie zurückgegriffen. Hier hat sich gezeigt, dass Äußerungen der Studierenden darauf hindeuten, dass vor allem die soziale Eingebundenheit sowie das Erleben von Kompetenz dafür eine Rolle spielen.

Als Handlungen in Bezug auf den Interessengegenstand des Studienfaches Pädagogik können die Grundformen pädagogischen Handelns, die zu Beginn der Arbeit (Kapitel 2.5) beschrieben wurden, gelten. Diese werden in beiden Formen des Praktikums zum einen durch die Lehrtätigkeit als Tutor bzw. Tutorin im internen Praktikum und zum anderen durch die Durchführung einer Bildungsmaßnahme im externen Praktikum ausgeführt. Durch das Lehren pädagogischer Inhalte findet zudem einerseits eine konkrete Anwendung von Lerninhalten des Pädagogikstudiums statt und andererseits eine ver-

tiefte Auseinandersetzung. Günstige Bedingungen für die Erkenntnis einer Bedeutsamkeit durch den praktischen Anwendungsbezug sind daher gegeben und bilden eine Voraussetzung für die Entwicklung von Interesse, wie in Kapitel 4.1.3 dargestellt wurde.

Allerdings können Unterschiede zwischen interner und externer Praktikumsphase vermutet werden: Dies bezieht sich zum einen auf Effekte und zum anderen auf die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Bei der Tutorentätigkeit handelt es sich um eine inhaltlich anspruchsvolle Tätigkeit mit gezielter Vorbereitung im Ausbildungssemester, wodurch ein Erleben von Kompetenz durch das Meistern einer schwierigen Aufgabe ermöglicht wird. Kompetent können sich die Studierenden nämlich nur dann wahrnehmen, wenn sie sich auch den Anforderungen gewachsen fühlen und folglich auf die Tätigkeiten vorbereitet fühlen. Weiterhin zeichnet sich die Tätigkeit im internen Praktikum durch ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (Autonomieerleben) der Studierenden aus, allerdings werden die Tutorinnen und Tutoren gezielt vorbereitet und in ihren Kleingruppen während des Einsatzes weiterhin zweiwöchentlich betreut. Die Tätigkeit im internen Praktikum wird zudem in einem Team ausgeübt, das über ein Semester lang in der Ausbildung zusammenwachsen kann. Die Tutorinnen und Tutoren sind eng in ihre Ausbildungsgruppe eingebunden (Erleben sozialer Eingebundenheit), die insgesamt über zwei Semester bestehen bleibt.

Im externen Praktikum in einem Praktikumsbetrieb außerhalb der Universität sind ebenfalls günstige Bedingungen für das Erleben der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse gegeben, da selbstverantwortlich eine praktische Tätigkeit ausgeführt werden kann (Autonomieerleben). Der Praktikumsplatz wird von Studierenden selbst gewählt. Allerdings ergeben sich hier Differenzen zum internen Praktikum, indem Studierende keine explizite Vorbereitung erhalten und ohne Kommilitonen im Betrieb sind. Es wird daher angenommen, dass sich bei der Wahrnehmung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse zwischen beiden Praktikumsphasen Unterschiede ergeben und diese daher differenziert betrachtet werden müssen. Es wird vermutet, dass das Kompetenzerleben während der Tätigkeit im internen Praktikum durch die explizite Vorbereitung höher ausfällt, ebenso das Erleben von sozialer Eingebundenheit. Im internen Praktikum wird zudem jedoch ein niedrigeres Autonomieerleben als im externen Praktikum erwartet.

## 6.2 Fragestellungen

In Kapitel 1.3 wurde bereits die Hauptfragestellung der Arbeit genannt:

Erhöhen sich durch das Absolvieren des Praktikums im Pädagogikstudium (B. A.) an der LMU das Studieninteresse, das Selbstwertgefühl sowie die Bewertungen bezüglich beruflich relevanter Fähigkeiten (Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) der Praktikantinnen und Praktikanten?

Im Folgenden wird diese Fragestellung auf Grundlage der oben dargestellten Grundannahmen spezifiziert und in drei thematisch zusammenhängende Fragenblöcke gegliedert.

### 6.2.1 Fragestellungen I – Gruppenunterschiede

Innerhalb der qualitativen Voruntersuchung konnte herausgearbeitet werden, dass die Studierenden einen anders akzentuierten Nutzen und andere Effekte des Praktikums wahrnehmen, je nachdem, ob sie sich im internen oder externen Praktikum befinden. Nicht geklärt werden konnte in der Vorstudie jedoch, ob bereits Vorunterschiede zwischen beiden Gruppen bestanden. In den Grundannahmen wurde ebenfalls dargestellt, dass aufgrund der unterschiedlichen Strukturiertheit und Einbettung in Lehrveranstaltungen womöglich Unterschiede bezüglich des Erlebens der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse bestehen. Dies leitet über zu den Fragen des Fragenkomplexes I.

1. Unterscheiden sich die beiden Gruppen der Studierenden im internen und externen Praktikum zu den jeweiligen Messzeitpunkten hinsichtlich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes?
2. Unterscheiden sich die Gruppen bezüglich der Befriedigung des Erlebens der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse?
3. Gibt es einen Unterschied zwischen den Studierenden im internen und externen Praktikum bei weiteren erhobenen Variablen (z. B. innerhalb der fünf Persönlichkeitsdimensionen („Big Five“), bezüglich ihrer der Selbstwirksamkeitserwartung oder der bisherigen Studienleistung)?

Die Beantwortung dieser Fragen dient dazu, die Stichprobe adäquat zu beschreiben und mögliche anfängliche Gruppenunterschiede, die die weiteren Veränderungen beeinflussen können, zu identifizieren. In Bezug auf die dargestellten Fragen werden folgende Hypothesen formuliert:

- Hypothese 1: Die Studierendengruppen unterscheiden sich in Bezug auf die Ausgangswerte der Hauptkonstrukte (Studieninteresse, Selbstwertgefühl, Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) nicht, wohl aber am Ende.
- Hypothese 1a: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich nicht bezüglich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes unmittelbar vor Beginn der praktischen Tätigkeit (Intergruppenvergleich von  $t_{2\text{ intern}}$  und  $t_{2\text{ extern}}$ ).
- Zusatz-Hypothese bezüglich der 2. Kohorte: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich nicht bezüglich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes vor Beginn der praktischen Tätigkeit (vor der Ausbildung und vor der Tätigkeit im internen Praktikum vs. vor der Tätigkeit und vor der begleitenden Lehrveranstaltung im externen Praktikum; Intergruppenvergleich von  $t_{0\text{ intern}}$  und  $t_{2\text{ extern}}$ ).
- Hypothese 1b: Die Studierenden unterscheiden sich nach dem Absolvieren des Praktikums hinsichtlich der Hauptkonstrukte (Studieninteresse, Selbstwertgefühl, berufsbezogenes Selbstkonzept) voneinander (Intergruppenvergleich Posttest  $t_3$ ).
- Hypothese 2: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich hinsichtlich der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.
- Hypothese 3: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich in Bezug auf die Ausgangswerte weiterer Variablen nicht (Intergruppenvergleich).

### 6.2.2 Fragestellung II – Untersuchung von Veränderungen

Folgende Frage fokussiert die potenziellen Veränderungen, die sich durch das Praktikum ergeben:

4. Ergeben sich (unterschiedliche) Veränderungen durch das Absolvieren des Praktikums hinsichtlich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls sowie bezüglich des berufsbezogenen Selbstkonzeptes?

Aus dieser Fragestellung zur Untersuchung etwaiger Veränderungen ergeben sich folgende Hypothesen für Fragenkomplex II:

- Hypothese 4a: Wird ein internes Praktikum absolviert, so erhöhen sich das Studieninteresse, das Selbstwertgefühl sowie das berufsbezogene Selbstkonzept.
- Hypothese 4b: Wird ein externes Praktikum absolviert, so erhöhen sich das Selbstwertgefühl sowie das berufsbezogene Selbstkonzept, nicht aber das Studieninteresse.

### **6.2.3 Fragestellungen III – Untersuchung von statistischen Zusammenhängen**

Der dritte Fragenkomplex befasst sich schließlich mit den Prädiktoren des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls sowie der unterschiedlichen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes. Folgenden Fragen wird nachgegangen:

5. Gibt es statistische Zusammenhänge zwischen grundlegenden psychologischen Bedürfnissen (Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit) und dem Studieninteresse sowie dem Selbstwertgefühl?
6. Gibt es statistische Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben und der sozialen Eingebundenheit und den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes?

Die daraus folgenden Hypothesen lauten:

- Hypothese 5: Je höher jeweils die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse ist, desto höher ist das Studieninteresse und das Selbstwertgefühl am Ende des Praktikums.
- Hypothese 6: Je höher das Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, desto höher ist das berufsbezogene Selbstkonzept in den Bereichen Fach, Erziehung, Medien und Beratung.

## 7 Methodische Konzeption

Im vorliegenden Kapitel wird die methodische Konzeption der durchgeführten Studie skizziert. Bei der Studie handelt es sich um eine Prä-Post-Untersuchung mit natürlichen Gruppen, da die Studierenden gemäß ihrer selbstgewählten Gruppenzugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum untersucht wurden. Eine randomisierte Aufteilung war aus organisatorischen und forschungsethischen Gründen nicht möglich. Es handelt sich zudem um eine nicht-experimentelle Studie, da zum einen – wie erwähnt – auf natürliche Gruppen zurückgegriffen wurde und zum anderen unabhängige Variablen nicht experimentell variiert werden konnten (Döring & Bortz, 2016, S. 202). Mit der damit weder experimentellen noch quasi-experimentellen Anlage der Studie gehen einige Limitationen in Bezug auf Kausalitätshypothesen einher (Döring & Bortz, 2016, S. 194). So ist die zusätzliche Erhebung von Kontrollvariablen entscheidend, um die ermittelten Effekte auf die Tutorentätigkeit bzw. die Tätigkeiten innerhalb des externen Praktikums zurückführen zu können, eine Konfundierung mit anderen Störgrößen auszuschließen und interne Validität herzustellen (Wandmacher, 2002, S. 92).

Im Folgenden werden die Erhebungszeitpunkte benannt und verwendete Erhebungsinstrumente vorgestellt. Zusammengefasst werden auch noch einmal die sich aus dem vierten Kapitel der Arbeit ergebenden erhobenen Kontrollvariablen.

### 7.1 Messzeitpunkte

Die als abhängige Variablen fungierenden Konstrukte Studieninteresse, Selbstwertgefühl sowie die verschiedenen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes werden zu zwei Zeitpunkten ( $t_2$  und  $t_3$ : externes Praktikum, internes Praktikum Kohorte I) bzw. in einer zweiten Kohorte im internen Praktikum zu drei Zeitpunkten ( $t_0$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) gemessen, um das Ausgangsniveau sowie das Niveau nach den praktischen Tätigkeiten und somit etwaige Veränderungen erfassen zu können. Dies geschieht beim internen und externen Praktikum vor Beginn der praktischen Tätigkeit und am Ende des Praktikums nach Abgabe, aber vor der Benotung des Praktikumsberichts, um durch eine etwaige gute oder schlechte Leistungsbeurteilung das Befragungsergebnis nicht zu beeinflussen.

Für das interne Praktikum war es möglich, innerhalb des Zeitraums der angelegten Studie die Befragung im darauffolgenden Jahrgang mit einer weiteren Kohorte zu wiederholen. Da bei den Studierenden des internen Praktikums, anders als im externen Praktikum, ein Ausbildungssemester dem Einsatzsemester vorgelagert ist, wurde bei der zweiten Kohorte des internen Praktikums zusätzlich vor Beginn des Ausbildungssemesters das Eingangsinteresse am Studienfach, das Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte in den Dimensionen Fach, Erziehung, Beratung und Medien erhoben (t<sub>0</sub>).

Die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wird ebenfalls bei beiden Gruppen erhoben. Hier werden jedoch unterschiedliche Bezugskontexte gewählt. Dies sind im internen Praktikum die Tutorenausbildung, die Praxisbegleitung im Einsatzsemester sowie die praktischen Tätigkeiten. Im externen Praktikum werden die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in Bezug auf die begleitende Lehrveranstaltung und die praktische Tätigkeit erhoben, da eine vorherige Ausbildung nicht vorhanden ist.

Die nachfolgenden Abbildungen 6 und 7 zeigen jeweils die Erhebungszeitpunkte im internen und externen Praktikum. Inhaltlich sind die Erhebungszeitpunkte der Hauptkonstrukte Studieninteresse, Selbstwertgefühl, berufsbezogene Selbstkonzepte sowie die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan verzeichnet.

In Kapitel 7.2 wird zusätzlich dargestellt, welche Messinstrumente zu welchem Zeitpunkt zur Erhebung von weiteren Kontrollvariablen verwendet wurde.

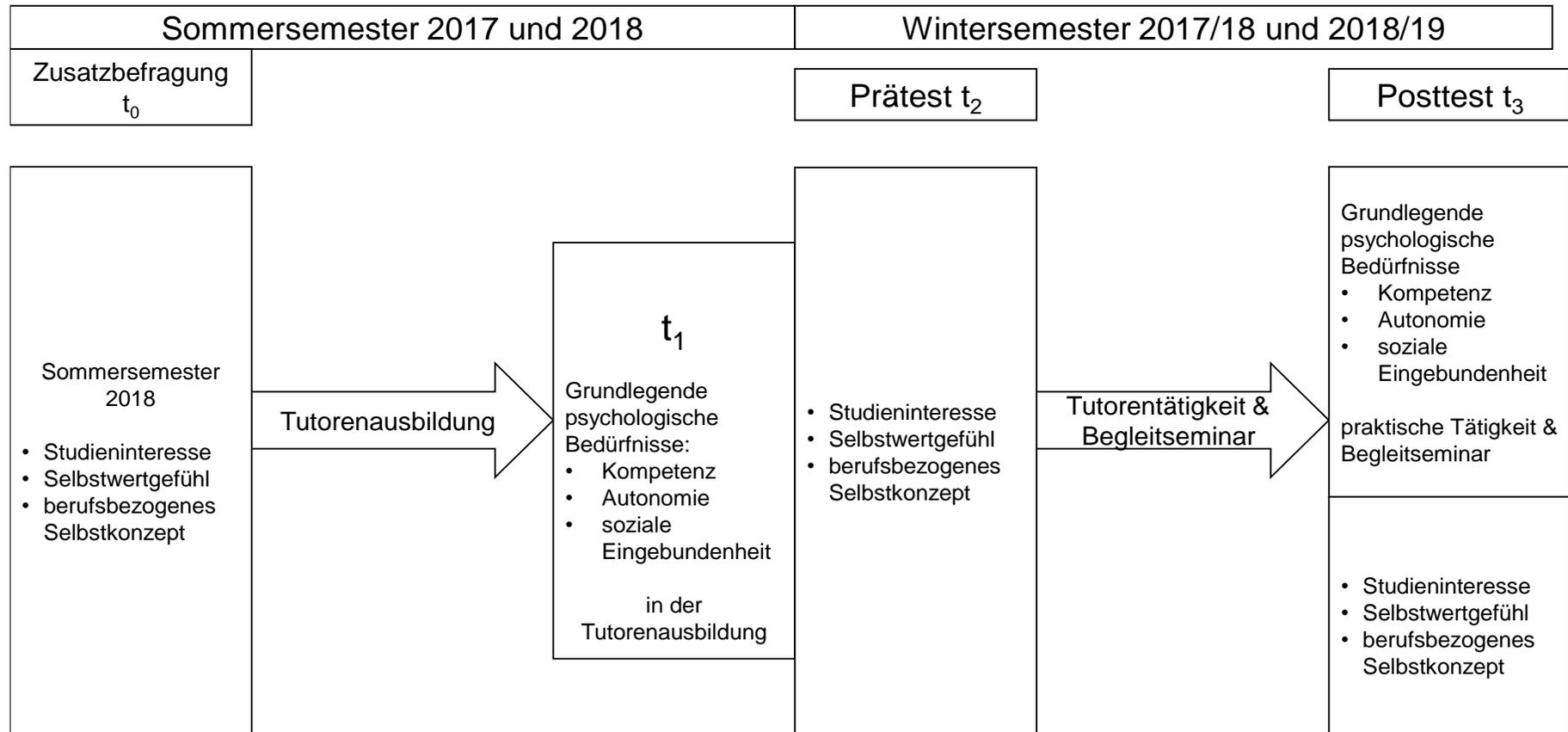
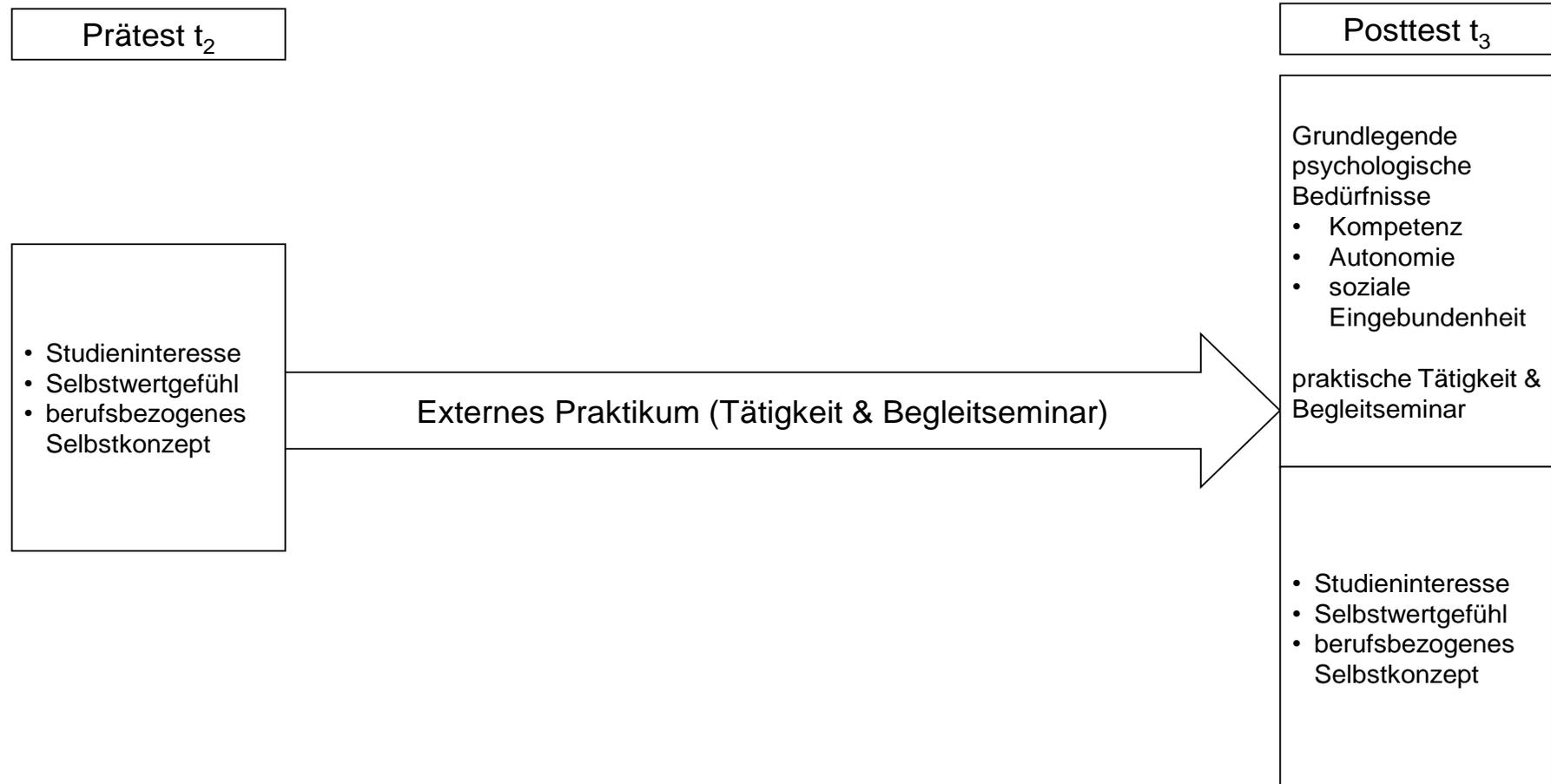


Abbildung 6: Erhebungsplan internes Praktikum



**Abbildung 7:** Erhebungsplan externes Praktikum

## 7.2 Übersicht über verwendete Skalen

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der zu den jeweiligen Zeitpunkten abgefragten Konstrukte werden im Folgenden die verwendeten Erhebungsinstrumente tabellarisch dargestellt. Zusätzlich zu den überwiegend etablierten Erhebungsinstrumenten wurden typische soziodemografische Daten wie der höchste Bildungsabschluss, Alter, Geschlecht und Fächerkombination erhoben. Um im Längsschnitt jedem Fall die Daten richtig zuzuordnen zu können, wurde jeweils noch ein persönlicher Code abgefragt. Im Anhang werden die adaptierten Erhebungsinstrumente dokumentiert. Alle weiteren, nicht veränderten Instrumente sind frei verfügbar und wurden daher nicht angehängt.

**Tabelle 3:** *Zusatzbefragung vor der Tutorenausbildung (internes Praktikum)  $t_0$*

Variablenbereiche	Erhebungsinstrument
Angaben zur Person (persönlicher Code, Alter, Geschlecht, Studienfach/Kombination, Semesterzahl)	selbst verfasst
Selbstwertgefühl (globales Selbstkonzept)	RSES in dt. überarbeiteter Fassung (Collani & Herzberg, 2003)
Studieninteresse Pädagogik	FSI (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993)
Berufsbezogenes Selbstkonzept	ERBSE-L (Retelsdorf et al., 2014)

**Tabelle 4:** *Befragung nach dem Ausbildungssemester (internes Praktikum)  $t_1$*

Variablenbereiche	Erhebungsinstrument
Angaben zur Person (persönlicher Code, Alter, Geschlecht, Studienfach/Kombination, Semesterzahl)	selbst verfasst
Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in der Tutorenausbildung	dt. Version der BMPNS (Neubauer & Voss, 2016b)

**Tabelle 5:** *Pretest intern/extern vor der praktischen Tätigkeit t<sub>2</sub>*

<b>Variablenbereiche</b>	<b>Skalen</b>
Angaben zur Person (persönlicher Code, Alter, Geschlecht, Studienfach/Kombination, Semesterzahl)	selbst verfasst
Studienzufriedenheit/Studienabbruchsneigung	selbst verfasst
Studienleistungen	selbst verfasst
Angaben zur Tätigkeit im externen Praktikum	selbst verfasst
Dimensionen der Persönlichkeit	BFI-10 (Rammstedt et al., 2012)
Selbstwirksamkeitserwartung	WIRKALL (Jerusalem & Schwarzer, 1986)
Selbstwertgefühl (globales Selbstkonzept)	RSES in dt. überarbeiteter Fassung (Collani & Herzberg, 2003)
Studieninteresse Pädagogik	FSI (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993)
Berufsbezogenes Selbstkonzept	ERBSE-L (Retelsdorf et al., 2014)

**Tabelle 6:** *Posttest intern/extern nach der praktischen Tätigkeit t<sub>3</sub>*

<b>Variablenbereiche</b>	<b>Skalen</b>
Angaben zur Person (persönlicher Code, Alter, Geschlecht, Studienfach/Kombination, Semesterzahl)	selbst verfasst
Selbstwertgefühl (globales Selbstkonzept)	RSES in dt. überarbeiteter Fassung (Collani & Herzberg, 2003)
Studienwahlmotive	Adaption „Studienwahlmotive“ von Müller (2001, S. 117)
Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse während der praktischen Tätigkeit	dt. Version der BMPNS (Neubauer & Voss, 2016b)

Variablenbereiche	Skalen
Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse während der begleitenden Lehrveranstaltung	dt. Version der BMPNS (Neubauer & Voss, 2016b)
Studieninteresse Pädagogik	FSI (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993)
Berufsbezogenes Selbstkonzept	ERBSE-L (Retelsdorf et al., 2014)

Im Folgenden werden die einzelnen Messinstrumente der Hauptkonstrukte dieser Arbeit detaillierter vorgestellt.

### 7.2.1 Fragebogen zum Studieninteresse: FSI

Das Studieninteresse wird in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe des Fragebogens zum Studieninteresse (FSI) in der Langversion erhoben (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993). Dieser wurde basierend auf der oben dargestellten Münchner Interessentheorie explizit für die Erfassung des Interesses in Bezug auf das Studium entwickelt und validiert. Die revidierte Fassung des Fragebogens beinhaltet 18 Items und weist in Bezug auf die interne Konsistenz ein exzellentes Cronbachs  $\alpha$  von .90 auf (Cronbach, 1951). Ebenso ist die Höhe der Test-Retest-Relibalität zufriedenstellend.

Anders als in den bis zur Entwicklung des FSI existierenden Erhebungsinstrumenten zu Berufsinteressen werden im FSI die entscheidenden Merkmale für das Interesse gemäß der oben dargestellten Interessentheorie berücksichtigt. Dies sind positive Gefühle, die mit dem Interessengegenstand verknüpft sind, der intrinsische Charakter des Interesses und den damit verbundenen Handlungen sowie die hohe persönliche Bedeutsamkeit des Interessengegenstandes (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993, S. 338). Eine Darstellung der Dimensionen und einer Auswahl beispielhafter Items kann der Tabelle 7 entnommen werden. Erfasst werden die Antworten mit Hilfe einer vierstufigen Skala von 0 (= trifft gar nicht zu) bis 3 (= trifft völlig zu). Zur Auswertung wird ein Mittelwert aus allen Items gebildet, wobei negativ formulierte Items umgepolt werden.

**Tabelle 7:** Übersicht über die Dimensionen des Interesses innerhalb des FSI

Dimensionen des Interesses	Items (Beispiele)
gefühlbezogene Valenzen	Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen meines Studienfaches gehört nicht gerade zu meinen Lieblingstätigkeiten.*
	Über Inhalte meines Studiums zu reden, macht mir nur selten Spaß.*
	Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Studium.
wertbezogene Valenzen	Es war für mich von großer persönlicher Bedeutung, gerade dieses Fach studieren zu können.
	Schon vor dem Studium hatte das Fachgebiet, das ich jetzt studiere, für mich einen hohen Stellenwert.
	Ich bin sicher, dass das Fachstudium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.
intrinsischer Charakter	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines Studiums auch unabhängig von Prüfungsanforderungen, intensiver beschäftigen.
	Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfaches auseinandergesetzt (z. B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).

*Anmerkungen.* \* Item wird bei Auswertung umgepolt. Antwortformat: 0 (= trifft gar nicht zu) bis 3 (= trifft völlig zu).

Faktorenanalysen haben insgesamt eine einfaktorielle Struktur des Fragebogens ergeben, wenngleich das Forscherteam analytisch eine Unterscheidung von gefühlbezogenen und wertbezogenen Valenzen sowie des intrinsischen Charakters durchaus für sinnvoll erachtet (U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993).

Abschließend weisen U. Schiefele, Krapp und Wild et al. (1993) darauf hin, dass der Fragebogen allgemein gehalten ist und sich auf kein spezielles Studienfach bezieht. Es existieren jedoch Platzhalter zum Einfügen des jeweiligen konkreten Studienfaches. Auch sei der Fragebogen leicht auf explizite Tätigkeiten zu beziehen und müsste hierfür nur geringfügig verändert werden. In der vorliegenden Untersuchung wird der Fragebogen daher auf das Studienfach Pädagogik bezogen. Diese Version des Fragebogens

wurde in der Zusatzbefragung im internen Praktikum, im Prätest sowie im Posttest bei beiden Praktikumsgruppen verwendet und befindet sich im Anhang der Arbeit.

### **7.2.2 Selbstwertgefühl – die deutsche Adaption der RSES**

Zur Erfassung verschiedener Dimensionen des Selbstkonzeptes existiert eine Vielzahl unterschiedlicher Erhebungsinstrumente. So ist beispielsweise die multidimensionale Selbstwertkala zu nennen, die 32 Items und sechs Subskalen enthält und eng mit dem Modell von Shavelson et al. (1976) verknüpft ist, da sowohl das globale Selbstkonzept erfasst wird, als auch verschiedene weitere Domänen des Selbstkonzeptes, wie beispielsweise die emotionale, soziale, leistungsbezogene und körperbezogene Selbstwertschätzung. Diese Skala wurde von Schütz und Sellin ins Deutsche übersetzt, um einige Items ergänzt und validiert (Daig, Gunzelmann & Brähler, 2008). Es ist hierbei allerdings anzumerken, dass die Skala zwar durch hohe Validität und Reliabilität überzeugen kann, theoretisch durch die Anlehnung an das Modell von Shavelson et al. (1976) fundiert sowie als einfach in Anwendung und Interpretation zu beurteilen ist. Allerdings ist mit Blick auf Untersuchungen, die dieses Erhebungsinstrument verwenden, festzustellen, dass diese vor allem bei Kindern und Jugendlichen zwischen neun und 19 Jahren zur Anwendung kommt (Anstey, 1999). Zwar geben Schütz und Sellin an, dass die deutsche revidierte Fassung auch für Erwachsene geeignet sei, in Bezug auf das Selbstwertgefühl muss jedoch für existierende Studien festgestellt werden, dass stattdessen die Rosenberg-Self-Esteem-Scale (RSES) (Ferring & Filipp, 1996) bevorzugt wird. Vor allem wird diese Skala verwendet, wenn es um die Erfassung des Selbstwertgefühls und nicht um weitere Subdimensionen geht. Dieses Erhebungsinstrument besteht aus zehn Items, die positiv und negativ formuliert und auf einer vierstufigen Skala von „trifft gar nicht zu“ (0) bis „trifft voll und ganz zu“ (3) zu beantworten sind. Aufgrund mangelnder inhaltlicher Validität wurde die RSES von Collani und Herzberg (2003) überarbeitet und ins Deutsche übersetzt, wobei diese nun durch Reliabilität und Validität überzeugen kann. In folgender Tabelle werden exemplarisch Items dieser in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Skala dargestellt.

**Tabelle 8:** Auszug aus der RSES in der deutschen Fassung von Collani und Herzberg (2003)

---

**Items (Beispiele)**

---

Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.

Hin und wieder denke ich, dass ich zu gar nichts tauge.\*

Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften.

Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.\*

---

*Anmerkung.* \* Item wird bei Auswertung umgepolt.

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um die Erfassung des Selbstwertgefühls bei Erwachsenen handelt, wird auch in vorliegender Arbeit die RSES in deutscher revidierter Fassung unverändert übernommen. Sie wird daher nicht mehr explizit im Anhang dargestellt.

### **7.2.3 Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes: ERBSE-L**

Wie bereits in den allgemeinen theoretischen Ausführungen zum Selbstkonzept beschrieben wurde, hat sich die Annahme eines hierarchisch gegliederten und domänen-spezifisch ausdifferenzierten Selbstkonzeptes durchgesetzt. Um diesem Sachverhalt Rechnung zu tragen, wird in der vorliegenden Arbeit auch das berufsbezogene Selbstkonzept erhoben, um etwaige Veränderungen der Beurteilung von berufsrelevanten Fähigkeiten durch das Praktikum ermitteln zu können.

Spezifische Fragebögen für die Messung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes von (angehenden) Pädagoginnen und Pädagogen liegen allerdings nicht vor. In Kapitel 2.5 wurde jedoch aufgezeigt, dass es laut Giesecke (2015) durchaus Formen pädagogischen Handelns gibt, die als Grundformen pädagogischen Handelns bezeichnet werden können und in allen pädagogischen Berufen ausgeführt werden, jeweils mit unterschiedlich starker Akzentuierung. Dies sind vor allem lehrende und beratende Tätigkeiten. Lindemann (2015) konnte zudem in ihrer Dissertation empirisch zeigen, dass Absolventinnen und Absolventen des Pädagogikstudiums an der LMU hauptsächlich dementspre-

chende Tätigkeiten ausüben. Diagnostische Tätigkeiten beispielsweise werden von Lindemann (2015) als fachfremde Tätigkeiten mit psychologischer Ausrichtung eingeordnet.

Um das berufsbezogene Selbstkonzept der Probandinnen und Probanden zu ermitteln, wird daher auf ein Erhebungsinstrument aus dem Bereich des Lehramts zurückgegriffen.

Der Fragebogen ERBSE-L dient der „mehrdimensionalen Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften“ (Retelsdorf et al., 2014) und basiert auf den wesentlichen beruflichen Kompetenzbereichen, die aus den Standards für die Lehrerbildung der Ständigen Konferenz des Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) abgeleitet wurden (KMK, 2004). Anlehnen lassen sich diese wiederum an die in Kapitel 2.5 dargestellten Grundformen pädagogischen Handelns. Insgesamt werden sechs Dimensionen des Selbstkonzeptes mit Hilfe des Erhebungsinstruments abgefragt. Dies sind die Bereiche Fach, Erziehung, Diagnostik, Innovation, Medien und Beratung. Untersuchungen haben gezeigt, dass der Fragebogen ERBSE-L zufriedenstellende Werte der Reliabilität und Validität aufweist (Retelsdorf et al., 2014). Für die Anwendung in der vorliegenden Untersuchung mussten die existierenden Items nur geringfügig verändert werden. Dies betraf vor allem die Items aus der Subskala Erziehung. Diese war in der ursprünglichen Version besonders auf Kinder und Jugendliche bezogen (z. B. „Ich kann gut mit Kindern und Jugendlichen umgehen“, „Ich finde auch zu „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen einen guten Zugang.“). Mit Blick auf die Tätigkeiten der Studierenden in der Erwachsenenbildung wurden hier „Kinder und Jugendliche“ durch „Menschen“ ersetzt. Es ist dadurch jedoch zu fragen, ob die Bezeichnung der Dimension als Erziehung noch adäquat ist und ob beispielsweise eine eher allgemeine Sozialkompetenz oder „Umgang mit Menschen“, wie dies auch Kauper (2018) vorschlägt, treffender wäre.

Auf der Grundlage der von Giesecke (2015) argumentierten und von Lindemann (2015) empirisch herausgearbeiteten Tätigkeiten von ehemaligen Pädagogikstudierenden werden für die vorliegende Arbeit die Dimensionen Fach, Erziehung („Umgang mit Menschen“), Medien und Beratung als relevante Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes ausgewählt.

Folgende Tabelle 9 zeigt einen Überblick über beispielhafte Items sowie die Subskalen des Fragebogens.

**Tabelle 9:** Auszug aus dem adaptierten ERBSE-L zur Erfassung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes

Dimension	Items (Beispiele)
Fach	Die Inhalte meiner Studienfächer bereiten mir keine Schwierigkeiten. Ich denke, meine Studienfächer liegen mir besonders. Was meine Studienfächer angeht, bin ich ziemlich fit.
Erziehung	Ich kann gut mit Menschen* umgehen. Ich finde auch zu schwierigen Menschen* einen guten Zugang. In Konflikten zu vermitteln liegt mir.
Medien	Ich kann Präsentationsmedien angemessen einsetzen. Ich kann meine Vorträge gut durch Medieneinsatz unterstützen. Der Umgang mit neuen Medien fällt mir leicht.
Beratung	Ich kann andere gut beraten. Andere haben immer schon meinen Rat gesucht. Anderen bei Problemen weiterzuhelfen ist etwas, was ich gut kann.

*Anmerkungen.* \* hier wurden die Begriffe „Kinder“ bzw. „Kinder und Jugendliche“ des Originals durch „Menschen“ ersetzt. Antwortformat: 1 bis 4 (= höchste Zustimmung).

#### 7.2.4 Grundlegende psychologische Bedürfnisse: BMPNS

Zu Beginn der Forschung rund um die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wurden diese vor allem domänenspezifisch erhoben (Johnston & Finney, 2010; Sheldon & Hilpert, 2012). So existiert beispielsweise die Skala zu den *basic psychological needs in work* (BPNS in work) (Deci et al., 2001) als eine der am weitesten verbreiteten Skalen, die die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse im beruflichen Kontext erfassen soll. Aus den domänenspezifischen Skalen wurden schließlich auch Skalen abgeleitet, die das Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse im Allgemeinen abfragen sollen. Hierzu zählt beispielsweise die *Basic Needs Satisfaction in General Scale* (BNSG-S), die letztlich eine Adaption der BPNS in work darstellt. Das Fehlen jedoch von psychometrischen Untersuchungen der Skalen lässt einige Fragen offen. Es kann festgestellt werden: So anerkannt und verbreitet die Theorie der Selbstbestimmung mit den grundlegenden Bedürfnissen ist, umso weniger Aufmerksamkeit haben die Messinstrumente zur Erhebung derselben erfahren. Beispielsweise werden in

der Untersuchung von Müller (2001), die bereits im theoretischen Teil der Arbeit zitiert wurde, die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse als Einflussfaktoren auf das Studieninteresse erhoben, allerdings werden nicht validierte Skalen verwendet.

Kritik zieht vor allem die am häufigsten verwendete Skala zur Messung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse auf sich:

Given its use, one may assume the BNSG-S [Anm. d. Verf.: *Basic Needs Satisfaction in General Scale*] has been extensively studied. Interestingly, there has not been any rigorous study of the psychometric properties of the scale. That is, that there are no known factor analytic studies of the BNSG-S. [...] Unfortunately, similar to the BNSG-S, there are no studies that have examined the factor structure of the BNSW-S [Anm. d. Verf.: *Basic Needs Satisfaction in Work Scale*] (Johnston & Finney, 2010, S. 281).

Kritisiert wird somit vor allem die unklare Faktorenstruktur und Dimensionalität des Instruments. Hier ist zu fragen, ob es sich bei der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse um ein gesamt zu betrachtendes Konstrukt handelt, bei dem die drei Faktoren Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Erleben sozialer Eingebundenheit zusammengefasst werden können oder ob diese getrennt betrachtet werden müssen. Bisher mangelt es an faktorenanalytischen Untersuchungen der englischsprachigen Skalen. Eine validierte deutsche Fassung der von Deci und Ryan entworfenen Skalen steht bisweilen ebenfalls aus.

Resultierend aus dieser Kritik haben Sheldon und Hilpert (2012) die gleichsam englischsprachige *Balanced Measure of Psychological Needs Scale (BMPNS)* entwickelt, die eine ausgewogene Anzahl an Items für die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse beinhaltet und haben diese validiert. Wiederum haben Neubauer und Voss (2016b) das Erhebungsinstrument ins Deutsche übersetzt und eine Validierung sowie Untersuchung der Faktorenstruktur vorgenommen. Die BMPNS weist gemäß der Untersuchungen von Neubauer und Voss (2016b) eine dreidimensionalen Struktur auf, allerdings plädieren die Autoren für die Berücksichtigung einer sechsdimensionalen Struktur. Die Skala besteht aus 18 Items und erfasst die Ergebnisse auf einer siebenstufigen Likert-Skala<sup>7</sup>. Die BMPNS besteht sowohl aus positiv als auch negativ formulierten Items.

---

<sup>7</sup> Im englischsprachigen Original werden die Ergebnisse mit einer fünfstufigen Likert-Skala erfasst. Eine Begründung für die Änderung in eine siebenstufige Skala liefern Neubauer und Voss (2016b) indes nicht. Für die Erhebung in der vorliegenden Untersuchung wurde die von Neubauer und Voss berichtete siebenstufige Likert-Skala übernommen.

Sechs Dimensionen konnten deshalb identifiziert werden, da neben der Befriedigung der drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (*satisfaction*) auch die Frustration (*dissatisfaction*) bzw. Unzufriedenheit mit der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit erhoben wird. Neubauer und Voss (2016b) stellen dar, dass es sich bei der Bedürfnisbefriedigung und bei der Bedürfnisfrustration nicht um zwei Gegenpole handelt, sondern um zwei getrennt voneinander zu betrachtende Konstrukte. Laut Neubauer und Voss (2016b) gibt es Anhaltspunkte dafür, dass diese beiden Dimensionen *satisfaction* und *dissatisfaction* des jeweiligen psychologischen Grundbedürfnisses das menschliche Verhalten unterschiedlich beeinflussen und daher konzeptionell als getrennte Dimensionen aufgefasst werden sollten (Neubauer & Voss, 2016a).

Insgesamt weist die deutsche Version der Skala eine zufriedenstellende interne Konsistenz auf, wobei die Werte mit denen der Originalskala von Sheldon und Hilpert (2012) nahezu identisch sind. Auch die gute Replizierbarkeit der Faktorenstruktur deutet auf eine stabile Konstruktvalidität hin (Neubauer & Voss, 2016b). Die deutsche revidierte Version der BMPNS erweist sich folglich insgesamt als valide und reliabel, sowohl wenn *satisfaction* und *dissatisfaction* zusammengenommen betrachtet werden und von einer insgesamt dreidimensionalen Struktur ausgegangen wird als auch wenn *satisfaction* und *dissatisfaction* bei den drei Bedürfnissen als zu trennende Faktoren betrachtet werden und dementsprechend eine sechsdimensionale Struktur angenommen wird (Neubauer & Voss, 2016b). Tabelle 10 zeigt exemplarisch eine Auswahl von Items der Subskalen und Dimensionen *satisfaction* und *dissatisfaction*.

**Tabelle 10:** Auszug aus der BMPNS (Neubauer & Voss, 2016b)

Subskala	Dimension	Items (Beispiele)
soziale Eingebundenheit	<i>satisfaction</i>	Ich hatte das Gefühl in Kontakt mit Menschen zu sein, die mir nahe stehen.
		Ich habe eine starke Vertrautheit mit den Menschen verspürt, mit denen ich Zeit verbracht habe.
	<i>dissatisfaction</i>	Andere Menschen haben mich zurückgewiesen oder ausgegrenzt.*
		Ich habe mich von einem oder mehreren mir wichtigen Menschen nicht wertgeschätzt gefühlt.*
Kompetenz	<i>satisfaction</i>	Ich habe erfolgreich eine schwierige Aufgabe oder ein schwieriges Projekt abgeschlossen.
		Ich war erfolgreich, selbst bei schwierigen Dingen.
	<i>dissatisfaction</i>	Ich hatte das Gefühl, bei irgendetwas versagt zu haben oder nicht gut in etwas zu sein.*
		Ich habe etwas Dummes gemacht und mich deshalb inkompetent gefühlt.*
Autonomie	<i>satisfaction</i>	Ich hatte den Freiraum Dinge so zu tun, wie ich es wollte.
		Ich habe wirklich das getan, was mich interessiert.
	<i>dissatisfaction</i>	Andere Menschen haben mir vorgeschrieben, was ich tun soll.*
		Ich musste Dinge gegen meinen Willen tun.*

*Anmerkungen.* \* Item wird bei Auswertung umgepolt. Antwortformat: 1–7 (= hohe Zustimmung).

Folgendes kann für die vorliegende Arbeit festgehalten werden: Mangels Alternativer validierter deutscher Erhebungsinstrumente für die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wird die Skala von Neubauer und Voss (2016b) verwendet.

Da eine dreidimensionale Struktur mittels faktorenanalytischer Verfahren bestätigt werden konnte, werden die Dimensionen *satisfaction* und *dissatisfaction* zusammengefasst. Kompetenzerleben, Autonomieerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit werden jedoch als zu trennende Konstrukte behandelt. Auch konnten bislang keine Studien dazu gefunden werden, inwiefern sich explizit die Dimensionen der Frustration des jeweiligen Erlebens auf das Studieninteresse, Selbstwertgefühl oder das berufsbezogene Selbstkonzept auswirkt.

Ebenso spielen methodische Überlegungen eine Rolle für die Anwendung einer dreistatt sechsdimensionalen Skala: Da die Stichprobe der durchgeführten Untersuchung eher als klein angesehen werden kann und dies gerade bei der Aufnahme von einer zu großen Zahl an Prädiktoren in die Regressionsmodelle zu Problemen führen kann, wird die reduzierte dreifaktorielle Struktur favorisiert. Eine solche Vorgehensweise empfehlen Neubauer und Voss (2016b) ebenfalls in ihrem Fazit:

Hence, we conclude that the BMPN can be used to assess either fulfillment of the three needs, or the three needs split up into their satisfaction and dissatisfaction subscales. Although the sixfactor solution should be preferred, a three-factor solution is acceptable if necessary: For example, with small sample sizes, using the six scores as predictors of an outcome might overload the model (Neubauer & Voss, 2016b, S. 64).

Die Items der Dimension *dissatisfaction* werden daher jeweils umgepolt und Mittelwerte über die sechs Items je grundlegendem psychologischem Bedürfnis gebildet.

### 7.2.5 Erhobene Kontrollvariablen

In Kapitel 4 wurden sowohl die theoretischen Grundlagen zu den Zielvariablen des Praktikums (Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte) als auch empirische Befunde zu möglichen Einflussvariablen dargestellt. Neben den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit existieren somit weitere Variablen, die als Prädiktoren der genannten Zielvariablen gelten können. Diese wurden in der vorliegenden Untersuchung zusätzlich erhoben und in die Analysen in Kapitel 8 dieser Arbeit als Kontrollvariablen einbezogen.

Für das Studieninteresse konnte neben der Bedeutung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse auf die Interessenentwicklung ein Zusammenhang mit der Persönlichkeitsdimension Offenheit für Neues, mit personenbezogenen intrinsischen Studienwahlmotiven sowie dem Studienwahlmotiv soziale Orientierung festgestellt werden (Müller, 2001) (vgl. Kapitel 4.1.4).

Als Variable, bei der ein Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl herausgearbeitet werden konnte, gilt die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus (negativer Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl) (Rammstedt et al., 2012; Zeigler-Hill et al., 2015). Zusätzlich erwies sich in anderen Studien auch die Selbstwirksamkeitserwartung als ein Prädiktor des Selbstwertgefühls (Potreck-Rose & Jacob, 2018). Auch Rückmeldungen

zur eigenen Person wie beispielsweise Noten können neben dem Erleben von Kompetenz als Prädiktor des Selbstwertgefühls vermutet werden.

### 7.2.5.1 Persönlichkeitsdimensionen (BFI-10)

Die Persönlichkeitsdimensionen Offenheit für Neues und Neurotizismus werden mit Hilfe der Kurzskala BFI-10 (Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2013) erhoben. Es handelt sich dabei um eine „ultra-ökonomische“ (Rammstedt et al., 2013, S. 233) Skala, die eine kurze Bearbeitungszeit der Probanden erfordert und daher vor allem in umfangreichen *Large-Scale-Assessments* eingesetzt wird. Die Skala kann zudem durch zufriedenstellende psychometrische Kennwerte sowie Konstrukt- und Kriteriumsvalidität überzeugen (Rammstedt et al., 2013, S. 233). Als Antwortformat wird eine fünfstufige Likert-Skala verwendet mit den Ausprägungen 1 = trifft überhaupt nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu. Zur Auswertung werden für jede der fünf Dimensionen Mittelwerte aus den zugehörigen Items gebildet. Diese werden, falls nötig, vor der Auswertung umgepolt.

In folgender Tabelle werden beispielhafte Items der Skala dargestellt sowie die Definitionen für die Persönlichkeitsdimensionen.

**Tabelle 11:** *BFI-10 Dimensionen der Persönlichkeit, Definitionen und Items der Dimensionen Offenheit und Neurotizismus (Rammstedt et al., 2013)*

Dimension	Definition/Beschreibung	Items
Neurotizismus	„Personen mit hoher Ausprägung auf diesem Faktor neigen zu Unsicherheit, reagieren eher nervös, ängstlich und deprimiert“ (Rammstedt et al., 2013, S. 234).	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.*  Ich werde leicht nervös und unsicher.
Offenheit	„Offenheit für Erfahrungen umfasst Aspekte wie das Interesse an neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken. Personen mit einer hohen Ausprägung auf diesem Faktor sind wissbegierig, phantasievoll, intellektuell und künstlerisch interessiert“ (Rammstedt et al., 2013, S. 234).	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.*  Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.

*Anmerkung.* \* Item wird bei Auswertung umgepolt.

### 7.2.5.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeitserwartung als möglicher Prädiktor des Selbstwertgefühls wird mit Hilfe der von Schwarzer und Jerusalem (1999) entwickelten Skala erhoben. Das Instrument zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung kann durch zufriedenstellende Werte der Reliabilität und Validität überzeugen. Die Skala wird von den Autoren als eindimensional beschrieben, alle Items sind positiv formuliert und auf einer Skala von 1 (= stimmt nicht) bis 4 (= stimmt genau) zu beantworten. Zur Auswertung wird ein Summenwert eines jeden Probanden gebildet, wodurch die Gesamtsumme bei zehn Items in einem Wertebereich zwischen 10 und 40 (= hohe Selbstwirksamkeitserwartung) liegen kann. Die Skala beruht zu dem auf den theoretischen Überlegungen von Bandura (1997) zur Selbstwirksamkeitserwartung. „Die Skala misst die subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Jerusalem & Schwarzer, 2003, S. 2). Tabelle 12 zeigt eine Auswahl beispielhafter Items.

**Tabelle 12:** *Auszug aus der Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Jerusalem & Schwarzer, 2003)*

---

Item
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.

---

### 7.2.5.3 Studienwahlmotive

Es wurde eingangs dargestellt, dass von Müller (2001) herausgearbeitet werden konnte, dass die anfänglichen Studienwahlmotive sowie das Studieninteresse in einem substantiellen Zusammenhang stehen. Dabei konnten in der an der LMU sowie an der Universität der Bundeswehr in München durchgeführten Untersuchung bei Pädagogikstudierenden positive Zusammenhänge zwischen sozialer Orientierung als Studienwahlmotiv und dem Studieninteresse sowie personenbezogenen intrinsischen Studienwahlmotiven und dem Studieninteresse nachgewiesen werden. Müller (2001) schreibt hierzu:

Wer bei der Wahl des Studiengangs kaum Anfangsinteresse zeigt oder das Fach als geringeres Übel wählt, wird auch später im Studium nur schwer Interesse an der Pädagogik entwickeln (Müller, 2001, S. 174).

Für die vorliegende Untersuchung wurden die Items zu den Studienwahlmotiven aus Müller (2001) adaptiert. Teilweise waren diese nicht auf den Kontext des Pädagogikstudiums an der LMU anwendbar, da Items enthalten waren, die speziell die Berufsabsichten einer Offizierslaufbahn an der Universität der Bundeswehr berücksichtigt haben. Berufsziel und beruflicher Status wurden als weitere mögliche Studienwahlmotive abgefragt.

In Folgender Tabelle werden die Items und Dimensionen beispielhaft dargestellt. Die vollständige Skala zu den Studienwahlmotiven befindet sich im Anhang.

**Tabelle 13:** *Auszug aus der Skala zur Erfassung der Studienwahlmotive nach Müller (2001)*

---

<b>Dimension</b>	<b>Item</b>
	Ich habe das Studium gewählt...
	... aufgrund persönlicher Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.
intrinsische personenbezogene Motive	... weil der Studiengang meinen persönlichen Begabungen und Neigungen entspricht.
	... weil hinter der Wahl des Studiengangs ein bestimmtes Berufsziel steckt.
Berufsziel	... weil pädagogische Berufe in Zukunft mehr Bedeutung gewinnen werden.
	... um später eine leitende Position zu erlangen.
beruflicher Status	... in Erwartung eines guten Einkommens.
	... da es mir Freude macht, anderen Menschen zu helfen
soziale Orientierung	... um zu einer gerechteren Gesellschaft beizutragen.

---

*Anmerkung.* Antwortformat: 1–5 (= hohe Zustimmung).

Aufgrund der Adaption der Skala wurde im folgenden Kapitel 8 der Arbeit für jedes Dimensionen Cronbachs Alpha berechnet. Alle Items sind positiv formuliert, müssen daher nicht umgepolt werden. Zur Auswertung wird pro Dimension ein Mittelwert gebildet.

## 8 Ergebnisse

Im Folgenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse dargestellt. Zunächst wird die Stichprobe beschrieben (Kapitel 8.1), indem grundlegende Informationen z. B. zu Stichprobengröße, Geschlechterverteilung und Alter der Probanden geliefert werden. Außerdem wird dargestellt, welche Tätigkeiten die Studierenden im externen Praktikum ausgeführt haben.

Anschließend wird der Frage nach etwaigen Gruppenunterschieden zwischen Studierenden im internen und externen Praktikum (Fragestellungen I) nachgegangen. Hierzu wurden t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet (Kapitel 8.2).

Im nachfolgenden Kapitel 8.3 wird auf Veränderungen zwischen Zusatzbefragung, Prä- und Posttest eingegangen. Als statistische Verfahren zur Prüfung der formulierten Hypothesen aus Fragenblock II wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung (rmANOVA) sowie t-Tests für abhängige Stichproben durchgeführt.

Die Darstellung von Zusammenhängen zwischen den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen (im Folgenden als BPN abgekürzt) mit dem Studieninteresse, Selbstwertgefühl und den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes (im Folgenden als BSK abgekürzt) erfolgt im letzten Kapitel der Ergebnisdarstellung (Kapitel 8.4). Es wurden dazu Korrelationen (Pearson) berechnet sowie hierarchische lineare Regressionsanalysen. Für die Aufbereitung und Auswertung der Daten wurde die Software SPSS in der Version 25 verwendet. Alle inferenzstatistischen Signifikanzprüfungen beruhen auf einem *a priori* festgelegten  $\alpha$ -Fehler Niveau von .05.

### 8.1 Beschreibung der Stichprobe

#### 8.1.1 Stichprobengröße

Zur Beschreibung der Stichprobe werden die Daten aus dem Prätest zum Zeitpunkt  $t_2$  herangezogen, da zu diesem Erhebungszeitpunkt auch die überwiegende Anzahl der Kontrollvariablen erhoben wurde. Den Prätest ( $t_2$ ) vor Beginn der Tätigkeiten haben insgesamt  $n = 109$  Bachelorstudierende der Pädagogik/Bildungswissenschaft an der LMU

ausgefüllt. 62 der Studierenden befanden sich im internen Praktikum, 47 im externen Praktikum. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 91 Prozent im internen und 78 Prozent im externen Praktikum<sup>8</sup>. Eine Erklärung für die höhere Rücklaufquote im internen Praktikum könnte die Befragung der Studierenden innerhalb der ersten Ausbildungssitzung sein. Die Anwesenheit ist verpflichtend, um den zugeteilten Platz zu behalten. Eine Paper-Pencil-Befragung war aus organisatorischen Gründen im externen Praktikum nicht möglich, da die Studierenden zu individuellen Zeitpunkten ihr Praktikum beginnen. Daher wurden diese per E-Mail zur Online-Befragung vor Beginn ihres Praktikums eingeladen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich dadurch eine Selbstselektion der Befragten im externen Praktikum ergibt, da vor allem engagiertere Personen der Einladung folgen könnten (Pötschke, 2010). Folgende Tabelle zeigt die jeweiligen Stichprobengrößen für die weiteren Erhebungszeitpunkte.

**Tabelle 14:** Übersicht über die Stichprobengröße der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte

Praktikumsart	Zusatzbefragung $t_0$	emotionales Erleben in der Ausbildung $t_1$	Prätest $t_2$	Posttest $t_3$
intern	40	61	62	59
extern	in Prätest abgefragt	in Posttest abgefragt	47	37
$\Sigma$			109	96

Datensätze von Studierenden, die sowohl am Prä- ( $t_2$ ) als auch am Posttest ( $t_3$ ) teilgenommen haben, liegen insgesamt von  $n = 87$  Bachelorstudierenden vor. Für das interne Praktikum sind dies  $n = 55$  Fälle, für das externe Praktikum beläuft sich die Anzahl der Fälle auf  $n = 32$ . Nicht alle Studierenden des externen Praktikums, die am Posttest teilgenommen haben, haben auch den Prätest ausgefüllt und *vice versa*. Weitere unvollständige Datensätze sind auf fehlerhafte persönliche Codes zurückzuführen. Die Analyse fehlender Werte hat gezeigt, dass unter 5 Prozent fehlende Werte vorliegen, weshalb keine weiteren Imputationen durchgeführt werden (Leonhart, 2009).

---

<sup>8</sup> Es befanden sich laut Auskunft der zuständigen Lehrpersonen 68 Studierende im externen Praktikum und insgesamt 65 Studierende im internen Praktikum.

### 8.1.2 Alter, Geschlecht und Nebenfach

Die befragten Bachelorstudierenden sind im Mittel zum Zeitpunkt des Prätests  $t_2$   $M = 22.9$  ( $SD = 3.5$ ) Jahre alt. Das niedrigste Alter liegt bei 19 Jahren, das höchste bei 39. Mehr als zwei Drittel der Studierenden (72 Prozent) sind 19 bis 23 Jahre alt. Der Großteil der Studierenden hat noch keinen höheren Bildungsabschluss erlangt als das Abitur. Vier der Studierenden besitzen bereits einen Bachelor-, zwei Studierende einen Diplom-Abschluss. Zudem sind 102 (93 Prozent) Studierende weiblich, sechs männlich (6 Prozent), eine Angabe entfällt auf „sonstige“ (1 Prozent). Dies entspricht in etwa der Geschlechterverteilung der insgesamt jeweils im entsprechenden Semester eingeschriebenen Studierenden der Pädagogik/Bildungswissenschaft an der LMU in München.<sup>9</sup>

Die Studierenden befinden sich überwiegend im fünften Semester zu Beginn der Tätigkeiten im Praktikum (54 Prozent) oder im dritten Semester (29 Prozent). Dies entspricht der Vorgabe im Studienplan der Studierenden.

Im Nebenfach studieren die Befragten vor allem weitere sozial- bzw. geisteswissenschaftlich ausgerichtete Fächer: 39 Prozent der Studierenden haben Soziologie im Nebenfach, 27 Prozent das Fach Sprache, Literatur, Kultur. Am dritthäufigsten ist die Wahl des Nebenfaches Kunst, Musik, Theater (13 Prozent). Psychologie als Nebenfach belegen lediglich 6 Prozent der befragten Studierenden.

### 8.1.3 Wunschstudium und Studienzufriedenheit

91 (83.5 Prozent) der 109 der Studierenden geben an, dass es sich bei dem gewählten Studium Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.) um ihren Wunschstudiengang handelt. 26 Studierende haben vorher bereits ein anderes Fach studiert. Es zeigt sich zudem, dass die Mehrheit der Studierenden zufrieden mit dem gewählten Studienfach ist. Auf einer siebenstufigen Likert-Skala liegt der Mittelwert der Studierenden bei  $M = 5.18$

---

<sup>9</sup> Informationen aus dem Referat VIII.1 – Universitätsstruktur, Strategisches Berichtswesen der LMU München. Die Geschlechterverteilung liegt in den relevanten Kohorten 2017 und 2018 bei 87 Frauen (92 Prozent) und 8 Männern (8 Prozent), respektive 95 Frauen (88 Prozent) und 13 Männern (12 Prozent).

## Ergebnisse

( $SD = 1.13$ ). Dementsprechend denken die Studierenden auch tendenziell selten an einen Studienabbruch ( $M = 2.30$ ,  $SD = 1.47$ ; vgl. Tabelle 15).

**Tabelle 15:** Studienzufriedenheit und Studienabbruchsneigung gesamt

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>
Wie zufrieden sind Sie mit der Wahl Ihres Studiengangs allgemein? (Studienzufriedenheit) (1 = „überhaupt nicht zufrieden“ bis 7 = „vollkommen zufrieden“)	5.18	1.13
Wie oft denken Sie an einen Studienabbruch? (Studienabbruchsneigung) (1 = „nie“ bis 7 = „sehr oft“)	2.30	1.47

Anmerkung.  $n = 109$ .

Werden die Studierenden nach Praktikumsgruppen aufgeteilt betrachtet, so zeigt sich, dass tendenziell die Abbruchsneigung der Studierenden im externen Praktikum höher und die Zufriedenheit entsprechend geringer ist (vgl. Tabelle 16).

**Tabelle 16:** Studienzufriedenheit und Studienabbruchsneigung aufgeteilt nach Gruppen

Item	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Studienzufriedenheit	intern	62	5.24	1.17
	extern	47	5.11	1.09
Studienabbruchsneigung	intern	62	2.15	1.46
	extern	47	2.51	1.47

Auf die offene Frage nach den Gründen für die (Un-)Zufriedenheit antworteten insgesamt 93 der 109 Studierenden. Als häufigste Ursache für die Unzufriedenheit mit dem Studium wird der von den Studierenden bemängelte Praxisbezug genannt (21 Antworten). Dieser Befund entspricht somit dem bereits in anderen Studien beobachteten Wunsch nach mehr Praxis, gerade in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Auch wird dementsprechend der hohe Anteil an empirischen Forschungsmethoden und Statistik kritisiert (14 Antworten) sowie der wissenschaftliche Anspruch und die wahrgenommene Theorielast (15 Antworten).

Sieben der Studierenden geben zudem an, dass das Studium Mittel zum Zweck ist, um den Berufswunsch als Kinder- und Jugendtherapeut bzw. -therapeutin zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang wird jedoch auch thematisiert, dass Psychologie der erste Studienwunsch war, aufgrund des *Numerus Clausus* jedoch nicht studiert werden konnte (8 Antworten):

*„Bevorzugt hätte ich Psychologie studiert, da hier jedoch der NC sehr niedrig ist, habe ich mich für Pädagogik entschieden. Auf diesem Weg kann ich auch meinen Wunsch, die KJP-Ausbildung [Anm. d. Verf.: Ausbildung zum Kinder- und Jugendtherapeuten] zu machen, erfüllen“ (Code des Falls: co19ne).*

Weitere Gründe, die die Unzufriedenheit betreffen, sind Kritik bezüglich der Organisation des Studiums (z. B. lange Wartezeiten auf wichtige Informationen, mangelnde Struktur; 14 Antworten) oder auch persönliche Gründe (10 Antworten). Darunter fallen z. B. Ängste, Heimweh, mangelndes Interesse, eigenes Durchhaltevermögen oder schlechte Leistungen. Ein weiterer, genannter Aspekt sind unsichere Berufsaussichten (9 Antworten).

Als häufigster Grund für die Zufriedenheit mit dem Studium geben die Studierende die Inhalte und die damit verbundene Themenvielfalt an (21 Antworten). Dies deutet auf ein grundsätzliches Interesse der Studierenden sowie eine daraus resultierende Studienzufriedenheit hin. Diese Ergebnisse entsprechen denen von Müller (2001), der die Zufriedenheit mit dem Studium als Resultat eines hohen Studieninteresses, das mit intrinsischer Motivation einhergeht, betrachtet. Drei Studierende nennen zudem die Atmosphäre und das gute Verhältnis zu den Lehrenden als Grund für ihre Zufriedenheit. Es zeigt sich auch, dass konkrete Berufsaussichten, die die Studierenden haben, zu ihrer Zufriedenheit beitragen (8 Antworten).

### **8.1.4 Tätigkeiten und Zielgruppe im externen Praktikum**

Während die Tätigkeiten im internen Praktikum durch die Arbeit als Tutor bzw. Tutorin klar umrissen ist, kann mittels Auswertung der offenen Fragen nachvollzogen werden, welchen Tätigkeiten die Studierenden im externen Praktikum nachgegangen sind. Alle der 47 Befragten antworteten auf diese Frage.

Mehr als die Hälfte der Studierenden ist, wie Tabelle 17 entnommen werden kann, dabei unterrichtend tätig, wobei auch die Studierenden, die ansonsten administrative, oder beratend-therapeutische Tätigkeiten angaben, zumindest einmal während des Praktikums

## Ergebnisse

---

eine Bildungsmaßnahme durchführen mussten. Genauso gaben Studierende, die lehrende Tätigkeiten bei ihrer Beschreibung betont haben, an, dass sie teils auch administrative Tätigkeiten zur Durchführung ihres Unterrichts ausgeführt haben.

**Tabelle 17:** *Übersicht über Art und Häufigkeiten der Tätigkeiten im externen Praktikum*

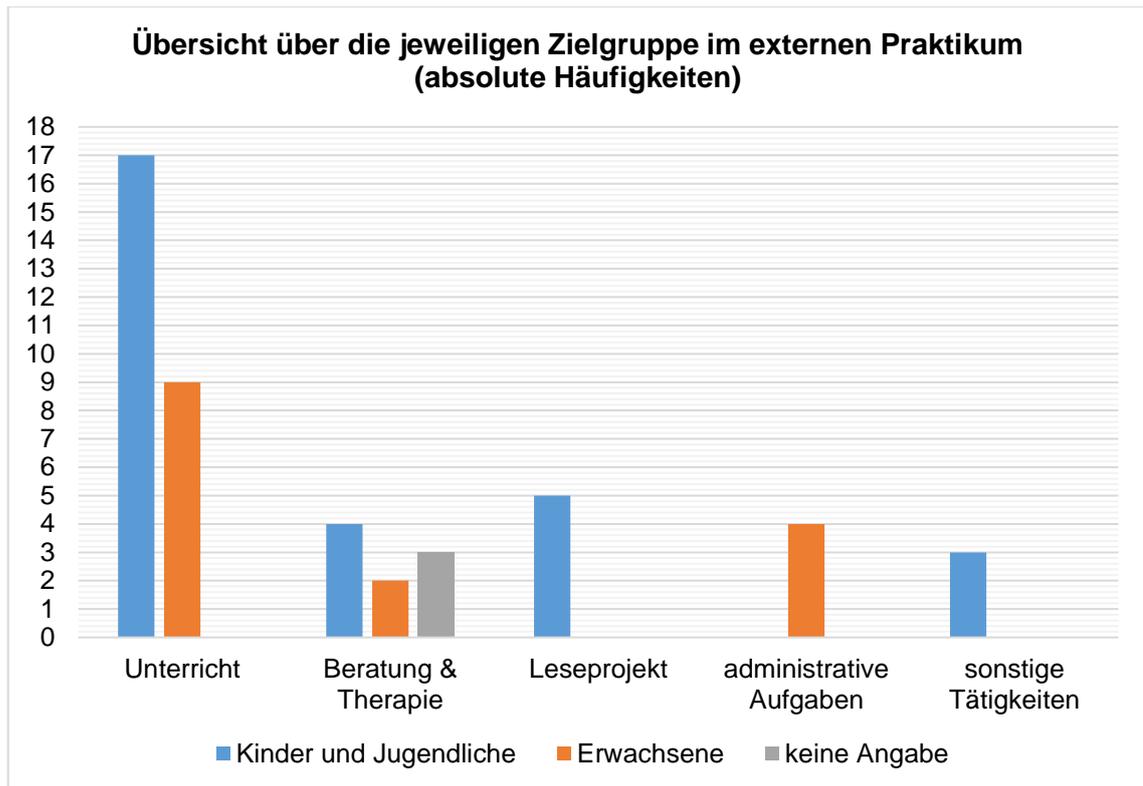
---

<b>Tätigkeitsbereich (Schwerpunkt)</b>	<b>Anzahl (absolute Häufigkeiten)</b>
Unterricht/Lehre (Kinder, Jugendliche und Erwachsene)	26
Leseprojekt mit straffälligen Jugendlichen	5
beratend-therapeutische Tätigkeiten	9
administrative Aufgaben (Recruiting, Bildungsmanagement)	4
sonstige Tätigkeiten (z. B. lediglich als „Betreuung“ beschrieben)	3

---

*Anmerkung.*  $n = 47$ .

Der Großteil der Studierenden arbeitet mit Kindern und Jugendlichen als Zielgruppe. Dies geschieht sowohl im schulischen Bereich als auch in außerschulischen Projekten z. B. im Strafvollzug oder in frühpädagogischen Einrichtungen (vgl. Abbildung 8).



**Abbildung 8:** Übersicht über die jeweilige Zielgruppe im externen Praktikum (absolute Häufigkeiten),  $n = 47$

Als beratend-therapeutische Tätigkeiten werden beispielsweise die Arbeit im Opferschutz und mit Traumatisierten eingeordnet. Lindemann (2015) stellt allerdings fest, dass solche Tätigkeiten fachfremden psychologischen Beschäftigungen entsprechen.

Die Übersichten (Tabelle 17 und Abbildung 8) zeigen, dass die Mehrheit der Praktikantinnen und Praktikanten im externen Praktikum insgesamt unterrichtend tätig ist und mit Kindern oder Jugendlichen als Zielgruppe arbeitet.

## 8.2 Fragestellungen I – Untersuchung von Gruppenunterschieden

Aus den theoretischen Grundlagen sowie der Vorstudie zu der vorliegenden Arbeit lassen sich keine Schlussfolgerungen ableiten, dass zwischen den Studierenden bereits zu Beginn des Praktikums Unterschiede vorliegen würden. Da sich jedoch in der Vorstudie Unterschiede bezüglich des wahrgenommenen Nutzens zwischen beiden Gruppen nach dem Absolvieren des Praktikums finden ließen, werden im ersten Fragenkomplex die

Ausgangsvoraussetzungen der Studierenden untersucht und einem Intergruppenvergleich unterzogen. Auch werden Unterschiede zwischen den Studierendengruppen im Posttest untersucht.

### **8.2.1 Gruppenunterschiede: Studieninteresse, Selbstwertgefühl und Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes**

Unterscheiden sich die beiden Gruppen der Studierenden im internen und externen Praktikum zu den jeweiligen Messzeitpunkten hinsichtlich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes?

Zu dieser ersten Fragestellung wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

**Hypothese 1:** Die Studierendengruppen unterscheiden sich in Bezug auf die Ausgangswerte der Hauptkonstrukte (Studieninteresse, Selbstwertgefühl, Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes) nicht, wohl aber am Ende.

**Hypothese 1a:** Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich nicht bezüglich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes unmittelbar vor Beginn der praktischen Tätigkeit (Intergruppenvergleich von  $t_{2 \text{ intern}}$  und  $t_{2 \text{ extern}}$ ).

**Zusatz-Hypothese** bezüglich der 2. Kohorte: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich nicht bezüglich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes vor Beginn der praktischen Tätigkeit (vor der Ausbildung und vor der Tätigkeit im internen Praktikum vs. vor der Tätigkeit und vor der begleitenden Lehrveranstaltung im externen Praktikum; Intergruppenvergleich von  $t_{0 \text{ intern}}$  und  $t_{2 \text{ extern}}$ ).

Um die erste Hypothese bezüglich möglicher Gruppenunterschiede hinsichtlich der Hauptkonstrukte Studieninteresse, Selbstwertgefühl und der unterschiedlichen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes zu prüfen, werden für die einzelnen Erhebungszeitpunkte  $t_0$ ,  $t_2$  und  $t_3$  (Zusatzbefragung, Prä- und Posttest) jeweils t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

### 8.2.1.1 Gruppenunterschiede im Ausgangsniveau von Studieninteresse, Selbstwertgefühl und den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes

Tabelle 18 liefert eine Übersicht über Stichprobengröße, Mittelwerte und Standardabweichungen für das Studieninteresse, Selbstwertgefühl und die Dimensionen des BSK zum Zeitpunkt des Prätests ( $t_2$ ). In Klammern werden jeweils die Werte der Zusatzbefragung ( $t_0$ ) im internen Praktikum aufgeführt. Zudem wird Cronbachs  $\alpha$  als Kennwert für die Reliabilität der Skalen angegeben, da diese geringfügig adaptiert wurden.

**Tabelle 18:** Mittelwerte für die Hauptkonstrukte im internen und externen Praktikum im Prätest ( $t_2$ ) und in der (Zusatzbefragung ( $t_{0\text{ intern}}$ ))

Konstrukt	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$
Studieninteresse	intern	62 (40)	1.74 (1.80)	.55 (.47)	.92
	extern	47	1.75	.55	
Selbstwertgefühl	intern	62 (40)	21.61 (21.88)	5.43 (5.53)	.88
	extern	47	24.62	3.73	
BSK Fach	intern	62 (40)	2.83 (2.80)	.47 (.43)	.79
	extern	47	2.74	.52	
BSK Erziehung	intern	62 (40)	3.33 (3.29)	.43 (.46)	.70
	extern	47	3.30	.48	
BSK Medien	intern	62 (40)	3.21 (3.08)	.54 (.65)	.87
	extern	47	3.32	.56	
BSK Beratung	intern	62 (40)	3.41 (3.46)	.54 (.42)	.88
	extern	47	3.34	.64	

Anmerkungen.  $\alpha$  = Cronbachs  $\alpha$ .

## Ergebnisse

Mögliche Wertebereiche: Studieninteresse 0–3 (= hohe Zustimmung), Selbstwertgefühl 0–30 (= hohes Selbstwertgefühl), BSK 1–4 (= hohe Zustimmung).

Insgesamt weisen die verwendeten Erhebungsinstrumente eine akzeptable bis gute interne Konsistenz auf (Döring & Bortz, 2016). Eine erste deskriptive Betrachtung der Daten in der obigen Tabelle zeigt, dass sich die Studierenden vor allem bezüglich des Selbstwertgefühls unterscheiden.

### 8.2.1.1.1 Studieninteresse – Gruppenunterschiede im Ausgangsniveau

**Zu Hypothese 1a:** Für das Studieninteresse ergibt sich für beide Studierendengruppen zum Zeitpunkt  $t_2$  ein etwa gleicher Mittelwert (vgl. Tabelle 19). Ein t-Test für unabhängige Stichproben ist dementsprechend nicht signifikant ( $t(107) = -.08, p = .937$ ). Die Studierenden unterscheiden sich vor der Ausübung der praktischen Tätigkeit in Bezug auf das Studieninteresse nicht.

**Tabelle 19:** *t-Test für unabhängige Stichproben Studieninteresse  $t_2$  intern/extern*

Skala	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Studieninteresse $t_2$ intern	62	1.74	.55	107	-.08	.937
Studieninteresse $t_2$ extern	47	1.75	.55			

*Anmerkung.* möglicher Wertebereich: 0–3 (= hohe Zustimmung).

**Zur Zusatz-Hypothese:** Ein weiterer t-Test für unabhängige Stichproben, bei dem die Daten des Studieninteresses des Zeitpunktes  $t_0$  aus dem internen und des Zeitpunktes  $t_2$  aus dem externen Praktikum verglichen werden, ist bezüglich des Studieninteresses ebenfalls nicht signifikant ( $t(85) = .47, p = .639$ ; vgl. Tabelle 20).

**Tabelle 20:** *t-Test für unabhängige Stichproben Studieninteresse  $t_0$  intern und  $t_2$  extern*

Skala	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Studieninteresse $t_0$ intern	40	1.80	.47	85	.47	.639
Studieninteresse $t_2$ extern	47	1.75	.55			

*Anmerkung.* möglicher Wertebereich: 0–3 (= hohe Zustimmung).

Somit gibt es keinen statistischen Beleg für einen signifikanten Unterschied zwischen Studierenden im internen und externen Praktikum hinsichtlich des Studieninteresses vor dem Beginn des Praktikums. Die Hypothesen 1a und die zugehörige Zusatz-Hypothese dürfen daher in Bezug auf das Studieninteresse nicht verworfen werden.

### 8.2.1.1.2 Selbstwertgefühl – Gruppenunterschiede im Ausgangsniveau

**Zu Hypothese 1a:** Auch für das Selbstwertgefühl wird ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Die Kennwerte können der nachfolgenden Tabelle 21 entnommen werden.

**Tabelle 21:** *t-Test für unabhängige Stichproben Selbstwertgefühl  $t_{2 \text{ intern/extern}}$*

Skala	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Selbstwertgefühl $t_{2 \text{ intern}}$	62	21.61	5.43	107	-3.42	.001**	-.66
Selbstwertgefühl $t_{2 \text{ extern}}$	47	24.62	3.73				

*Anmerkungen.* möglicher Wertebereich: 0–30 (= hohes Selbstwertgefühl).

\*\*  $p < .01$

Der berechnete t-Test für unabhängige Stichprobe ist signifikant ( $t(107) = -3.42, p = .001$ ). Der Levene-Test auf Varianzhomogenität ist hierbei jedoch ebenfalls signifikant, somit liegt die Voraussetzung der Varianzhomogenität für einen t-Test nicht vor. Die Verletzung der Varianzhomogenität ist problematisch, wenn beide Gruppen, die miteinander verglichen werden, ungleich groß sind. Der t-Test ist bei ungleicher Gruppengröße nicht mehr robust gegen Verletzungen der Voraussetzungen (Bortz & Schuster, 2010, S. 122).

Es wird daher ergänzend ein Mann-Whitney-*U* Test berechnet. Auch dieser erweist sich als signifikant ( $z = -3.05, p = .002$ ). Somit ergibt sich ein statistisch nachweisbarer Unterschied zwischen Studierenden im internen und externen Praktikum. Studierende des internen Praktikums (Median = 23.00) weisen gegenüber den Studierenden im externen Praktikum (Median = 26.00) zum Zeitpunkt  $t_2$  ein niedrigeres Selbstwertgefühl auf (vgl. Tabelle 21). Die Effektstärke nach Cohen liegt bei  $d = -.66$ . Folglich handelt es sich um einen mittleren Effekt.

**Zur Zusatz-Hypothese:** Ein t-Test für unabhängige Stichproben ist in Bezug auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen beim Selbstwertgefühl zum Zeitpunkt  $t_0$  des internen Praktikums verglichen mit dem Zeitpunkt  $t_2$  des externen Praktikums ( $t(85) = -2.74, p = .007$ ) ebenfalls signifikant (vgl. Tabelle 22).

**Tabelle 22:** *t-Test für unabhängige Stichproben Selbstwertgefühl  $t_{0\text{ intern}}$  und  $t_{2\text{ extern}}$*

Skala	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Selbstwertgefühl $t_{0\text{ intern}}$	40	21.88	5.53	85	-2.74	.007**	-.59
Selbstwertgefühl $t_{2\text{ extern}}$	47	24.62	3.73				

*Anmerkungen.* möglicher Wertebereich: 0–30 (= hohes Selbstwertgefühl).

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Die Studierenden im internen Praktikum weisen vor dem Beginn der Ausbildung ein geringeres Selbstwertgefühl auf als die Studierenden im externen Praktikum vor dem Beginn des gesamten Praktikums (vgl. Tabelle 22). Die Effektstärke nach Cohen liegt bei  $d = -.59$ . Es handelt sich daher um einen mittleren Effekt.

Beide Hypothesen 1a und die Zusatz-Hypothese werden daher verworfen: Es gibt in Bezug auf das Selbstwertgefühl zwischen beiden Gruppen bereits vor Beginn der praktischen Tätigkeit signifikante Unterschiede. Das Ausgangsniveau des Selbstwertgefühls ist bei den Studierenden im internen Praktikum sowohl zum Zeitpunkt  $t_0$  vor der Ausbildung als auch nach der Ausbildung zum Zeitpunkt  $t_{2\text{ intern}}$  verglichen mit den Studierenden im externen Praktikum zum Zeitpunkt  $t_{2\text{ extern}}$  signifikant niedriger.

### 8.2.1.1.3 Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes (BSK) – Gruppenunterschiede im Ausgangsniveau

**Zu Hypothese 1a:** Mittels t-Tests für unabhängige Stichproben können keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Dimensionen des BSK Fach ( $t(107) = .93, p = .354$ ), Erziehung ( $t(107) = .33, p = .743$ ), Medien ( $t(107) = 1.04, p = .302$ ) und Beratung ( $t(107) = .61, p = .542$ ) zwischen den beiden Gruppen zum Zeitpunkt  $t_{2\text{ intern}}$  und  $t_{2\text{ extern}}$  gefunden werden (vgl. Tabelle 23).

**Tabelle 23:** *t-Test für unabhängige Stichproben Dimensionen des BSK  $t_{2 \text{ intern/extern}}$* 

Skala	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
BSK Fach	intern $t_2$	62	2.83	.47	107	.93	.354
	extern $t_2$	47	2.74	.52			
BSK Erziehung	intern $t_2$	62	3.33	.43	107	.33	.743
	extern $t_2$	47	3.30	.48			
BSK Medien	intern $t_2$	62	3.21	.54	107	-1.04	.302
	extern $t_2$	47	3.32	.56			
BSK Beratung	intern $t_2$	62	3.41	.53	107	.61	.542
	extern $t_2$	47	3.34	.64			

**Zur Zusatz-Hypothese:** Werden die Daten der Zeitpunkte  $t_{0 \text{ intern}}$  und  $t_{2 \text{ extern}}$  in einem t-Test für unabhängige Stichproben verglichen, lassen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Dimensionen Fach ( $t(85) = .53$ ,  $p = .598$ ), Erziehung ( $t(85) = -.10$ ,  $p = .919$ ) und Medien ( $t(85) = -1.83$ ,  $p = .071$ ) finden (vgl. Tabelle 24).

Für die Dimension Beratung ist der Levene-Test auf Varianzhomogenität signifikant. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse des t-Tests für unabhängige Stichproben mit Welch-Korrektur berichtet, da die Gruppen ansonsten in etwa gleich groß sind und der t-Test dann, trotz Verletzung der Voraussetzung der Varianzhomogenität, als robust gelten kann (Bortz & Schuster, 2010). Auch für die Dimension Beratung gibt es allerdings keine signifikanten Unterschiede ( $t(80.25) = -1.04$ ,  $p = .302$ ).

**Tabelle 24:** *t-Test für unabhängige Stichproben Dimensionen des BSK  $t_{0\text{ intern}}/t_{2\text{ extern}}$* 

Skala	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
BSK Fach	intern $t_0$	40	2.80	.43	85	.53	.598
	extern $t_2$	47	2.74	.52			
BSK Erziehung	intern $t_0$	40	3.29	.46	85	-.10	.919
	extern $t_2$	47	3.30	.48			
BSK Medien	intern $t_0$	40	3.08	.65	85	-1.83	.071
	extern $t_2$	47	3.32	.56			
BSK Beratung	intern $t_0$	40	3.46	.42	80.25	1.04	.302
	extern $t_2$	47	3.36	.56			

Für die Dimensionen des BSK ergeben sich folglich zu keinem der Zeitpunkte statistisch nachweisbare Gruppenunterschiede zwischen Studierenden im internen und externen Praktikum, weshalb die Hypothesen 1a und die Zusatz-Hypothese in Bezug auf die Dimensionen des BSK nicht verworfen werden dürfen.

### 8.2.1.2 Gruppenunterschiede nach dem Praktikum: Studieninteresse, Selbstwertgefühl und Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes

In diesem Kapitel werden Gruppenunterschiede zwischen Studierenden im internen und externen Praktikum zum Zeitpunkt des Posttests dargestellt.

Die entsprechende Hypothese dazu lautet:

**Hypothese 1b:** Die Studierenden unterscheiden sich nach dem Absolvieren des Praktikums hinsichtlich der Hauptkonstrukte (Studieninteresse, Selbstwertgefühl, berufsbezogenes Selbstkonzept) voneinander (Intergruppenvergleich Posttest  $t_3$ ).

Nachfolgende Tabelle 25 gibt Auskunft über Stichprobengröße, Mittelwerte und Standardabweichungen der Konstrukte Studieninteresse, Selbstwertgefühl und der verschiedenen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes im Posttest.

**Tabelle 25:** Mittelwerte für die Hauptkonstrukte im internen und externen Praktikum im Posttest ( $t_3$ )

Skala	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Studieninteresse	intern	59	1.82	.54
	extern	37	1.84	.55
Selbstwertgefühl	intern	59	21.02	3.21
	extern	37	24.62	3.68
BSK Fach	intern	59	2.98	.43
	extern	37	2.88	.39
BSK Erziehung	intern	59	3.39	.46
	extern	37	3.35	.44
BSK Medien	intern	59	3.44	.50
	extern	37	3.41	.52
BSK Beratung	intern	59	3.48	.46
	extern	37	3.36	.56

*Anmerkungen.* mögliche Wertebereiche: Studieninteresse 0–3 (= hohe Zustimmung), Selbstwertgefühl 0–30 (= hohes Selbstwertgefühl), BSK 1–4 (= hohe Zustimmung).

Eine erste deskriptive Betrachtung der Daten in der obigen Tabelle 25 zeigt, dass sich die Studierenden auch nach Abschluss der praktischen Tätigkeit vor allem bezüglich des Selbstwertgefühls unterscheiden.

Hypothese 1b wird ebenfalls mittels t-Tests für unabhängige Stichproben geprüft. Zunächst werden die Ergebnisse der Analysen für das Studieninteresse, anschließend für das Selbstwertgefühl und schließlich für die Dimensionen des BSK dargestellt.

### 8.2.1.2.1 Studieninteresse – Gruppenunterschiede nach dem Praktikum

Werden die Mittelwerte des Studieninteresses nach dem Absolvieren des Praktikums rein deskriptiv betrachtet, unterscheiden sich diese zwischen internem und externem Praktikum kaum (vgl. Tabelle 25). Entsprechend ist auch ein t-Test für unabhängige Stichproben nicht signifikant ( $t(94) = -.22, p = .828$ ), somit gibt es keinen statistischen

## Ergebnisse

Beleg für einen Unterschied zwischen den Gruppen nach dem Absolvieren des Praktikums (vgl. Tabelle 26).

**Tabelle 26:** *t*-Test für unabhängige Stichproben Studieninteresse Posttest  $t_3$

Skala	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Studieninteresse $t_{3 \text{ intern}}$	59	1.82	.54	94	-.218	.828
Studieninteresse $t_{3 \text{ extern}}$	47	1.84	.55			

Anmerkung. möglicher Wertebereich: 0–3 (= hohe Zustimmung).

### 8.2.1.2.2 Selbstwertgefühl – Gruppenunterschiede nach dem Praktikum

Die Studierenden im internen Praktikum weisen auch nach dem Absolvieren des Praktikums ein geringeres Selbstwertgefühl auf als die Studierenden im externen Praktikum (vgl. Tabelle 25 und Tabelle 27). Tabelle 27 enthält die Kennwerte des t-Tests für unabhängige Stichproben für das Selbstwertgefühl im Posttest.

**Tabelle 27:** *t*-Test für unabhängige Stichproben Selbstwertgefühl Posttest  $t_3$

Skala	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Selbstwertgefühl $t_{3 \text{ intern}}$	59	21.02	3.21	94	-5.05	.000***	-1.06
Selbstwertgefühl $t_{3 \text{ extern}}$	37	24.62	3.68				

Anmerkungen. möglicher Wertebereich: 0–30 (= hohes Selbstwertgefühl).

\*\*\*  $p < .001$

Ein t-Test für unabhängige Stichproben ist signifikant ( $t(94) = -5.05$ ,  $p < .001$ ). Das Selbstwertgefühl ist im externen Praktikum auch im Posttest signifikant höher als im internen Praktikum. Es handelt sich hierbei zudem um einen großen Effekt ( $d = -1.06$ ).

Es gibt somit in Bezug auf das Selbstwertgefühl zwischen beiden Gruppen auch nach dem Absolvieren des Praktikums signifikante Unterschiede, weshalb Hypothese 1b in diesem Punkt nicht verworfen werden darf.

### 8.2.1.2.3 Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes (BSK) – Gruppenunterschiede nach dem Praktikum

Für das BSK im Posttest ergeben sich für alle Dimensionen Fach ( $t(94) = 1.14, p = .256$ ), Erziehung ( $t(94) = .43, p = .669$ ), Medien ( $t(94) = .25, p = .804$ ) und Beratung ( $t(94) = 1.14, p = .258$ ) keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen internem und externem Praktikum im Posttest.

**Tabelle 28:** *t-Test für unabhängige Stichproben Dimensionen des BSK im Posttest  $t_3$*

Skala	Gruppe	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
BSK Fach	intern	59	2.98	.43	94	1.14	.256
	extern	37	2.88	.39			
BSK Erziehung	intern	59	3.39	.45	94	.43	.669
	extern	37	3.35	.44			
BSK Medien	intern	59	3.44	.50	94	.25	.804
	extern	37	3.41	.52			
BSK Beratung	intern	59	3.48	.46	94	1.14	.258
	extern	37	3.36	.56			

Für Hypothese 1b bedeutet dies, dass diese in Bezug auf das Studieninteresse und die Dimensionen des BSK verworfen werden muss. Für das Selbstwertgefühl kann sie angenommen werden.

### 8.2.2 Gruppenunterschiede: Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse

Unterscheiden sich die Gruppen bezüglich der Befriedigung des Erlebens der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse?

Um diese Fragestellung 2 zu beantworten, wird zunächst die Befriedigung der BPN innerhalb der begleitenden Lehrveranstaltung im Einsatzsemester und anschließend die Befriedigung der BPN während der praktischen Tätigkeit bei beiden Gruppen miteinander

der verglichen. Im Kapitel zu den Grundannahmen der Fragestellungen wurde dargestellt, dass vermutet wird, dass die Studierenden sich im internen Praktikum während der praktischen Tätigkeit kompetenter fühlen müssten, da sie ein Ausbildungssemester zur Vorbereitung durchlaufen und dass ebenso eine höhere Befriedigung der sozialen Eingebundenheit gefunden werden müsste.

Folgende Hypothese wurde dazu formuliert:

**Hypothese 2:** Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich hinsichtlich der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.

Zur Prüfung dieser Hypothese wurden erneut t-Tests für unabhängige Stichproben in Bezug auf die BPN durchgeführt. Nachfolgende Tabelle 29 gibt Auskunft über die Kennwerte der t-Tests bezüglich der Befriedigung der BPN während der praktischen Tätigkeit und der begleitenden Lehrveranstaltung im Einsatzsemester.

## Ergebnisse

**Tabelle 29:** *t*-Test für unabhängige Stichproben BPN während der begleitenden Lehrveranstaltung (LV) und praktischen Tätigkeit (PT), Erhebungszeitpunkt  $t_3$

Dimension	Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Co-hen's <i>d</i>
Kompetenzerleben (LV)	intern	5.94	.80	1.72	93	.088	
	extern	5.66	.74				
Autonomieerleben (LV)	intern	5.40	.89	3.56	93	.001**	.75
	extern	4.67	1.08				
soziale Eingebundenheit (LV)	intern	5.86	.82	2.45	93	.016*	.52
	extern	5.44	.82				
Kompetenzerleben (PT)	intern	5.87	.79	-.55	92	.585	
	extern	5.96	.85				
Autonomieerleben (PT)	intern	5.41	.90	-.44	92	.659	
	extern	5.50	1.15				
soziale Eingebundenheit (PT)	intern	5.75	.86	.32	92	.752	
	extern	5.69	1.05				

*Anmerkungen.* möglicher Wertebereich: 1–7 (= hohe Zustimmung).

$n_{\text{intern}} = 59-58$ ,  $n_{\text{extern}} = 36$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Die berechneten *t*-Tests für unabhängige Stichproben zeigen signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen für das Erleben von Autonomie ( $t(93) = 3.56$ ,  $p = .001$ ) und hinsichtlich des Erlebens von sozialer Eingebundenheit in den begleitenden Lehrveranstaltungen im Einsatzsemester ( $t(93) = 2.45$ ,  $p = .016$ ). Das Autonomieerleben ist in der betreffenden Lehrveranstaltung im internen Praktikum höher als im externen Praktikum, wobei es sich hier um einen mittleren Effekt ( $d = .75$ ) handelt. Auch das Erleben von

## Ergebnisse

sozialer Eingebundenheit in dieser Lehrveranstaltung wird im internen Praktikum positiver bewertet. Bei diesem Mittelwertunterschied handelt es sich um einen mittleren Effekt ( $d = .52$ ).

Wie der obigen Tabelle 29 allerdings auch entnommen werden kann, gibt es bezüglich des Erlebens der drei BPN während der praktischen Tätigkeit entgegen der Erwartung zwischen beiden Gruppen keine signifikanten Unterschiede.

Werden zudem die begleitende Lehrveranstaltung im externen Praktikum mit der Ausbildung im internen Praktikum mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben miteinander verglichen, ergeben sich folgende Kennwerte (vgl. Tabelle 30).

**Tabelle 30:** *t-Test für unabhängige Stichproben BPN während der Lehrveranstaltung extern (LV) und Ausbildung intern*

Dimension	Gruppe	M	SD	T	df	p	Cohen's d
Kompetenzerleben (LV extern vs. Ausbildung intern)	intern	5.23	.96	-2.26	92	.026*	-.48
	extern	5.66	.74				
Autonomieerleben (LV extern vs. Ausbildung intern)	intern	4.99	.88	1.54	92	.126	
	extern	4.67	1.08				
soziale Eingebundenheit (LV extern vs. Ausbildung intern)	intern	5.63	.84	1.07	92	.287	
	extern	5.44	.82				

*Anmerkungen.* möglicher Wertebereich: 1–7 (= hohe Zustimmung).

$n_{\text{intern}} = 58$ ,  $n_{\text{extern}} = 36$

\*  $p < .05$

Bei diesem Vergleich zeigt sich, dass die Studierenden im internen Praktikum während der Tutorenausbildung ( $t_1$ ) ein geringeres Erleben von Kompetenz angeben als die Studierenden im externen Praktikum in der begleitenden Lehrveranstaltung im Einsatzsemester ( $t_3$ ). Dieser Unterschied ist mit einem mittleren Effekt von  $d = -.48$  statistisch signifikant ( $t(92) = -2.26$ ,  $p = .026$ ).

### 8.2.3 Weitere Gruppenunterschiede

Gibt es einen Unterschied zwischen den Studierenden im internen und externen Praktikum bei weiteren erhobenen Variablen (z. B. innerhalb der fünf Persönlichkeitsdimensionen („Big Five“), bezüglich ihrer der Selbstwirksamkeitserwartung oder der bisherigen Studienleistung)?

Um Fragestellung 3 zu prüfen, wurden neben den Hauptkonstrukten Studieninteresse, Selbstwertgefühl sowie den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes in Prä- und Posttest zudem verschiedene Kontrollvariablen erhoben.

In diesem Kapitel werden ausgewählte Vergleiche zwischen den beiden Gruppen der Studierenden aus dem internen und aus dem externen Praktikum dargestellt. Dies dient zudem der präziseren Beschreibung der Stichprobe und damit der Zielgruppe des Praktikums.

Folgende Hypothese wurde dazu formuliert:

**Hypothese 3:** Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich in Bezug auf die Ausgangswerte weiterer Variablen nicht.

#### 8.2.3.1 Dimensionen der Persönlichkeit

Tabelle 31 können die Mittelwerte und Standardabweichungen der erhobenen Dimensionen der Persönlichkeit Extraversion, Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrungen, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit entnommen werden. Diese wurden als Kontrollvariablen im Prätest ( $t_2$ ) erhoben, da Müller (2001) einen Zusammenhang von Studieninteresse und der Persönlichkeitsdimension Offenheit nachweisen konnte. Zudem wird angenommen, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus und Selbstwertgefühl besteht.

**Tabelle 31:** *t*-Test für unabhängige Stichproben BFI-10, Erhebungszeitpunkt  $t_2$ 

Persönlichkeitsdimension	Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Extraversion	intern	3.43	.92	-1.26	107	.209	
	extern	3.66	.98				
Verträglichkeit	intern	3.44	.83	-1.23	107	.220	
	extern	3.64	.80				
Neurotizismus	intern	3.23	1.03	2.67	107	.009*	.51
	extern	2.73	.83				
Offenheit für Erfahrungen	intern	3.63	.95	-1.70	107	.092	
	extern	3.94	.91				
Gewissenhaftigkeit	intern	3.77	.74	-1.12	107	.264	
	extern	3.94	.84				

*Anmerkungen.* möglicher Wertebereich: 1–5 (= hohe Zustimmung).

$n_{\text{intern}} = 62$ ,  $n_{\text{extern}} = 47$

\*  $p < .05$

Zur Überprüfung von grundlegenden Gruppenunterschieden hinsichtlich der fünf Dimensionen der Persönlichkeit wurden *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich zunächst in keiner der vier Dimensionen der Persönlichkeit Extraversion ( $t(107) = -1.26$ ,  $p = .209$ ), Verträglichkeit ( $t(107) = -1.23$ ,  $p = .220$ ), Offenheit für Erfahrungen ( $t(107) = -1.70$ ,  $p = .092$ ) und Gewissenhaftigkeit ( $t(107) = -1.12$ ,  $p = .264$ ) voneinander.

Allein hinsichtlich der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus lässt sich ein Gruppenunterschied feststellen. Dieser festgestellte Gruppenunterschied zwischen Studierenden des internen und externen Praktikums ist nach Cohen mit einem mittleren Effekt ( $d = .51$ ) statistisch signifikant ( $t(107) = 2.67$ ,  $p = .009$ ). Die Studierenden im internen Praktikum weisen einen höheren Wert bei der Dimension Neurotizismus ( $M = 3.23$ ,  $SD = 1.04$ ) auf

als Studierende im externen Praktikum ( $M = 2.73$ ,  $SD = .83$ ), sie zeigen also mehr Unsicherheit.<sup>10</sup>

### 8.2.3.2 Selbstwirksamkeitserwartung

Im Theorieteil der Arbeit wurde dargestellt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl sowie der Selbstwirksamkeitserwartung besteht (Potreck-Rose & Jacob, 2018). Daher wurde diese als weitere Kontrollvariable erhoben. Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergibt, dass Studierende im internen Praktikum ( $M = 27.95$ ,  $SD = 4.12$ ) eine niedrigere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen als Studierende im externen Praktikum ( $M = 30.00$ ,  $SD = 3.09$ ).<sup>11</sup> Ein t-Test für unabhängige Stichproben hat gezeigt, dass dieser Unterschied statistisch signifikant ist ( $t(107) = -2.85$ ,  $p = .005$ ). Allerdings ist hier der Levene-Test auf Varianzgleichheit signifikant. Daher wurde ergänzend der nicht-parametrische Mann-Whitney-*U* Test durchgeführt, da neben den nicht gleichen Varianzen auch ungleich große Gruppen vorliegen (Bortz & Schuster, 2010). Auch dieser erweist sich als signifikant ( $z = -2.46$ ,  $p = .014$ ). Die Studierenden im externen Praktikum weisen eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (Median = 30.00) als die Studierenden im internen Praktikum (Median = 29.00) auf. Die Effektstärke liegt hier bei  $d = .49$  und kann gemäß der Klassifizierung von Cohen als mittlerer Effekt eingestuft werden.

### 8.2.3.3 Studienwahlmotive

Die Studierenden wurden im Posttest zudem bezüglich ihrer Studienwahlmotive befragt. Da ansonsten keine etablierten Instrumente vorliegen, wurden diese von Müller (2001) adaptiert. Dabei mussten teilweise Items geändert oder weggelassen werden, da sich

---

<sup>10</sup> In einer deskriptiven Betrachtung zeigen sich in der Dimensionen Neurotizismus zudem Unterschiede zu den Mittelwerten der Normierungsstichprobe (Rammstedt et al., 2012). Der Normwert der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus für Frauen zwischen 18 und 35 liegt bei  $M = 2.41$ ,  $SD = .71$ .

<sup>11</sup> möglicher Wertebereich Selbstwirksamkeitserwartung: 10–40 (= hohe Selbstwirksamkeitserwartung).

diese spezifisch auf das Studium an der Universität der Bundeswehr und den damit angestrebten Offiziersberuf bezogen. Es wurden extrinsische Motive für die Studienwahl abgefragt (konkretes Berufsziel, Erreichen eines beruflichen Status) sowie intrinsische Motive, die zum einen eine soziale Orientierung betreffen (z. B. „da es mir Freude macht, anderen Menschen zu helfen.“), zum anderen wurden intrinsische personenbezogene Motive abgefragt. Darunter fallen auf die Frage nach dem Grund für die Studienwahl beispielsweise Aussagen wie: „... wegen des persönlichen Interesses am Studienfach“. Problematisch ist jedoch, dass die Dimensionen soziale Orientierung (Cronbachs  $\alpha = .60$ ) und konkretes Berufsziel (Cronbachs  $\alpha = .67$ ) eine fragwürdige interne Konsistenz aufweisen. Lediglich das Motiv der intrinsischen personenbezogenen Motive weist eine akzeptable interne Konsistenz auf (Cronbachs  $\alpha = .75$ ). Mangels Alternativen werden die Skalen dennoch verwendet.

Zur Prüfung von Gruppenunterschieden bezüglich der genannten Studienwahlmotive werden erneut t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Die Kennwerte sind Tabelle 32 zu entnehmen.

**Tabelle 32:** *t-Test für unabhängige Stichproben Studienwahlmotive*

Studienwahlmotiv	Gruppe	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
soziale Orientierung	intern	3.87	.74	.11	94	.915
	extern	3.86	.78			
konkretes Berufsziel	intern	3.33	.96	.24	94	.815
	extern	3.28	.92			
beruflicher Status	intern	2.97	.69	1.31	94	.194
	extern	2.76	.81			
intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive	intern	3.71	.60	1.10	94	.276
	extern	3.56	.66			

*Anmerkungen.* möglicher Wertebereich: 1–5 (= hohe Zustimmung).  
 $n_{\text{intern}} = 59$ ,  $n_{\text{extern}} = 37$

Wie obiger Tabelle 32 zu entnehmen ist, unterscheiden sich die Studierenden bei keinem der Studienwahlmotive signifikant.

#### **8.2.3.4 Studienleistungen**

Auch die Studienleistungen in Form der Noten der Module wurde abgefragt. Ein t-Test für unabhängige Stichproben zeigt, dass es zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich des Notendurchschnitts aller bis zum Befragungszeitpunkt erbrachten Leistungen keine signifikanten Unterschiede gibt ( $t(106) = -1.22, p = .224$ ). Der Notendurchschnitt im internen Praktikum liegt bei  $M = 2.51, SD = .58$  und im externen Praktikum bei  $M = 2.65, SD = .53$ .

#### **8.2.4 Zusammenfassung**

Insgesamt weisen die Studierenden, die sich für das externe Praktikum entschieden haben, ein höheres Selbstwertgefühl auf als die Studierenden im internen Praktikum. Der Effekt ist zudem größer, wenn das Selbstwertgefühl der Studierenden nicht nur zu Beginn der Ausbildung, sondern nach der Ausbildung im internen Praktikum mit dem Selbstwertgefühl der Studierenden im externen Praktikum zu Beginn des Praktikums verglichen wird. Hinsichtlich des Studieninteresses und beruflich relevanter Dimensionen des Selbstkonzeptes unterscheiden sich die Studierendengruppen statistisch nicht signifikant.

Die beiden Studierendengruppen unterscheiden sich bezüglich der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse während der praktischen Tätigkeit nicht. Werden jedoch die Lehrveranstaltungen miteinander verglichen, so konnte gezeigt werden, dass die Studierenden im internen Praktikum eine höhere Befriedigung des Erlebens von sozialer Eingebundenheit sowie Autonomie in der Lehrveranstaltung im Einsatzsemester erleben als die Studierenden in der begleitenden Lehrveranstaltung des externen Praktikums. Zudem scheint das Erleben von Kompetenz in der Ausbildung im internen Praktikum geringer zu sein als das Erleben von Kompetenz in der begleitenden Lehrveranstaltung des externen Praktikums.

Es konnte auch herausgefunden werden, dass die Studierenden im internen Praktikum einen höheren Wert in der Dimension Neurotizismus aufweisen, d. h. sie sind tendenziell unsicherer. Auch haben sie eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung als Studierende im externen Praktikum. Bezüglich der Studienwahlmotive und bisherigen Noten unterscheiden sich die Studierenden beider Gruppen nicht.

### 8.3 Fragestellung II – Untersuchung von Veränderungen

Ergeben sich (unterschiedliche) Veränderungen durch das Absolvieren des Praktikums hinsichtlich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls sowie bezüglich der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes?

Um Fragestellung 4 zu prüfen, werden in den nächsten Kapiteln folgende Hypothesen geprüft:

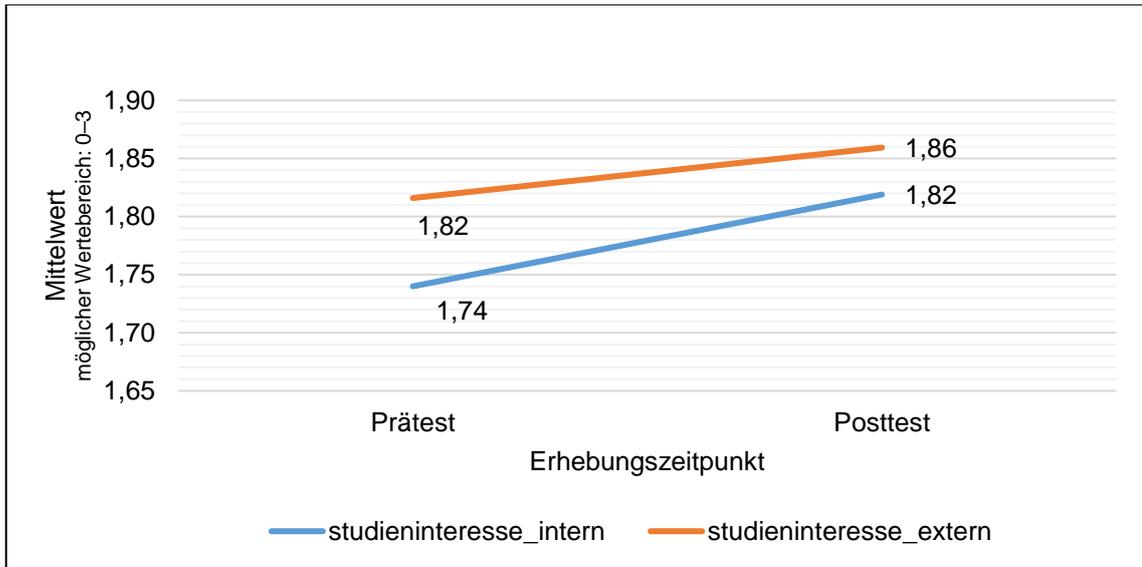
**Hypothese 4a:** Wird ein internes Praktikum absolviert, so erhöhen sich das Studieninteresse, das Selbstwertgefühl sowie das berufsbezogene Selbstkonzept.

**Hypothese 4b:** Wird ein externes Praktikum absolviert, so erhöhen sich das Selbstwertgefühl sowie das berufsbezogene Selbstkonzept, nicht aber das Studieninteresse.

Die folgenden Analysen werden zunächst nach Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsbezogenem Selbstkonzept gegliedert und gruppiert nach internem und externem Praktikum betrachtet. Es werden jeweils t-Tests für abhängige Stichproben berechnet, für das interne Praktikum wird zudem eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (rmANOVA) durchgeführt, da für eine der Kohorten eine zusätzliche dritte Befragung  $t_{0 \text{ intern}}$  vorliegt. So kann geprüft werden, ob sich bereits Veränderungen durch die Ausbildung ergeben.

#### 8.3.1 Veränderungen des Studieninteresses

Die Mittelwerte, die sich für beide Gruppen in Bezug auf das Studieninteresse zu den jeweiligen Zeitpunkten (Prätest  $t_2$  und Posttest  $t_3$ ) ergeben, werden in Abbildung 9 dargestellt.



**Abbildung 9:** Veränderungen Studieninteresse,  $n = 87$

Bei der deskriptiven Betrachtung steigt das Studieninteresse im internen Praktikum an. Tabelle 33 zeigt dazu die Ergebnisse des t-Tests für abhängige Stichproben zu den Zeitpunkten  $t_2$  und  $t_3$  der Studierenden im internen Praktikum.

**Tabelle 33:** t-Test für abhängige Stichproben Studieninteresse internes Praktikum

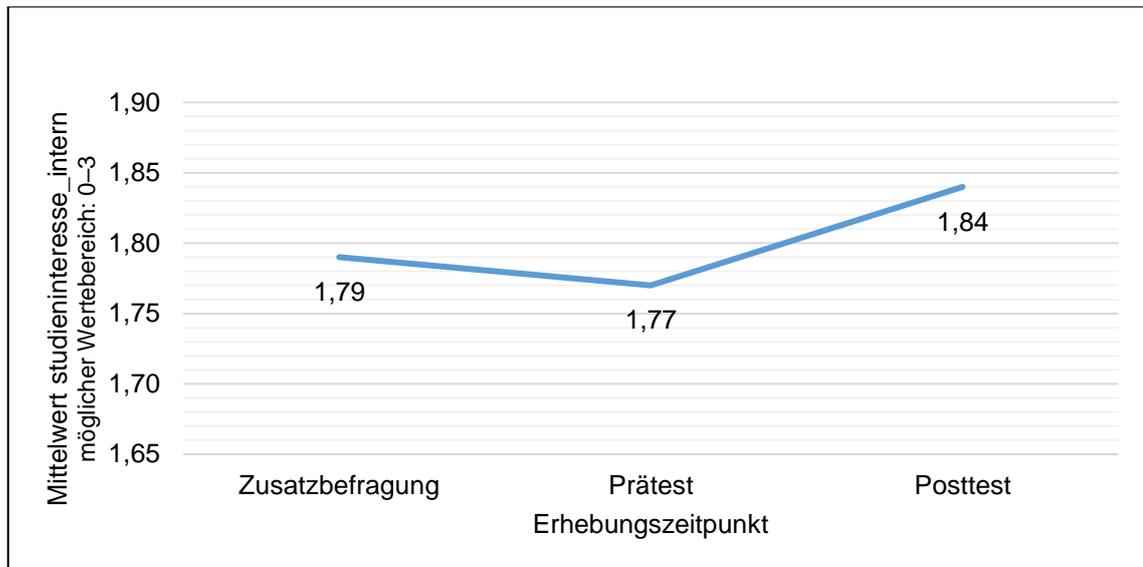
	Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i> <sub>2-seitig</sub>	<i>p</i> <sub>ein-seitig</sub>	<i>Cohen's d</i>
<b>Paar 1</b>	Studieninteresse $t_2$ intern	1.74	.55	54	-1.91	.061	.031*	-.15
	Studieninteresse $t_3$ intern	1.82	.55					

Anmerkungen.  $n = 55$ .

\*  $p < .05$

Die Werte des Prä- und Posttests unterscheiden sich signifikant ( $t = -1.91$ ,  $p = .031$ ,  $n = 55$ ), wenn der p-Wert aufgrund der gerichteten Hypothese halbiert wird.

In Abbildung 10 werden die Mittelwerte des Studieninteresses für die Studierenden im internen Praktikum aus der zweiten Kohorte mit Zusatzbefragung ( $n = 33$ ) über den Zeitverlauf dargestellt.



**Abbildung 10:** Veränderungen Studieninteresse  $t_0$ ,  $t_2$  und  $t_3$  im internen Praktikum,  $n = 33$

Eine mit diesen Daten durchgeführte einfaktorielles Varianzanalyse mit Messwiederholung (rmANOVA) für die zweite Praktikumskohorte der Studierenden im internen Praktikum zeigt allerdings keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor internes Praktikum ( $F(1.66, 3.476) = .666, p = .491, \text{partielles } \eta^2 = .02$ ). Berichtet werden die Ergebnisse mit Greenhouse-Geisser-Korrektur, da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist (Mauchly- $W(2) = .798, p = .030$ ). Bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche der drei Werte des Studieninteresses zeigen dementsprechend ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse.

Werden die Studierenden im externen Praktikum untersucht, so ist zwar in der deskriptiven Betrachtung ein erhöhter Wert des Studieninteresses im Posttest  $t_3$  im Vergleich zum Prätest  $t_2$  vorhanden (vgl. Abbildung 9), allerdings zeigt ein t-Test für abhängige Stichproben dem sehr geringeren Mittelwertunterschied entsprechend keine signifikanten Unterschiede für das Studieninteresse in Prä- und Posttest ( $t = -.83, p = .411, n = 32$ ; vgl. Tabelle 34).

**Tabelle 34:** t-Test für abhängige Stichproben Studieninteresse Prätest und Posttest externes Praktikum

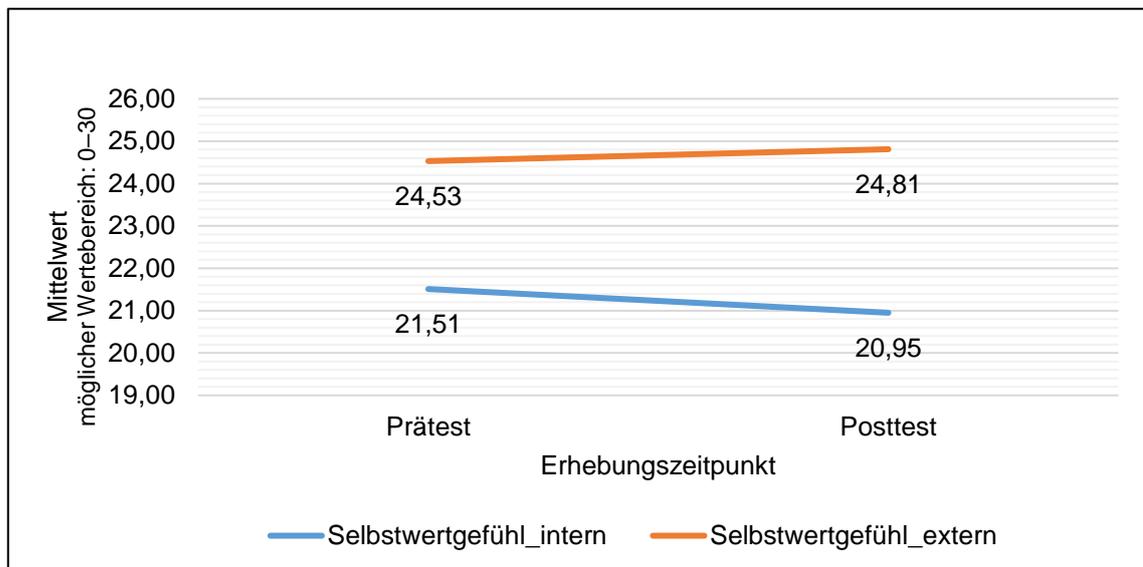
	Skala	M	SD	df	T	p <sub>2-seitig</sub>
Paar 1	Studieninteresse $t_2$ extern	1.82	.60	31	-.83	.411
	Studieninteresse $t_3$ extern	1.86	.58			

Anmerkung.  $n = 32$

Für das Studieninteresse kann festgestellt werden, dass sich dieses bei den Studierenden im internen Praktikum nach Absolvieren der praktischen Tätigkeit signifikant erhöht, allerdings handelt es sich dabei um einen schwachen Effekt ( $d = .15$ ). Für das externe Praktikum kann keine signifikante Veränderung des Studieninteresses festgestellt werden. Die aufgestellten Hypothesen dürfen daher in Bezug auf das Studieninteresse nicht verworfen werden.

### 8.3.2 Veränderungen des Selbstwertgefühls

Die nach Praktikumsgruppen aufgeteilten Mittelwerte für das Selbstwertgefühl können nachfolgender Abbildung 11 entnommen werden.



**Abbildung 11:** *Veränderungen Selbstwertgefühl,  $n = 87$*

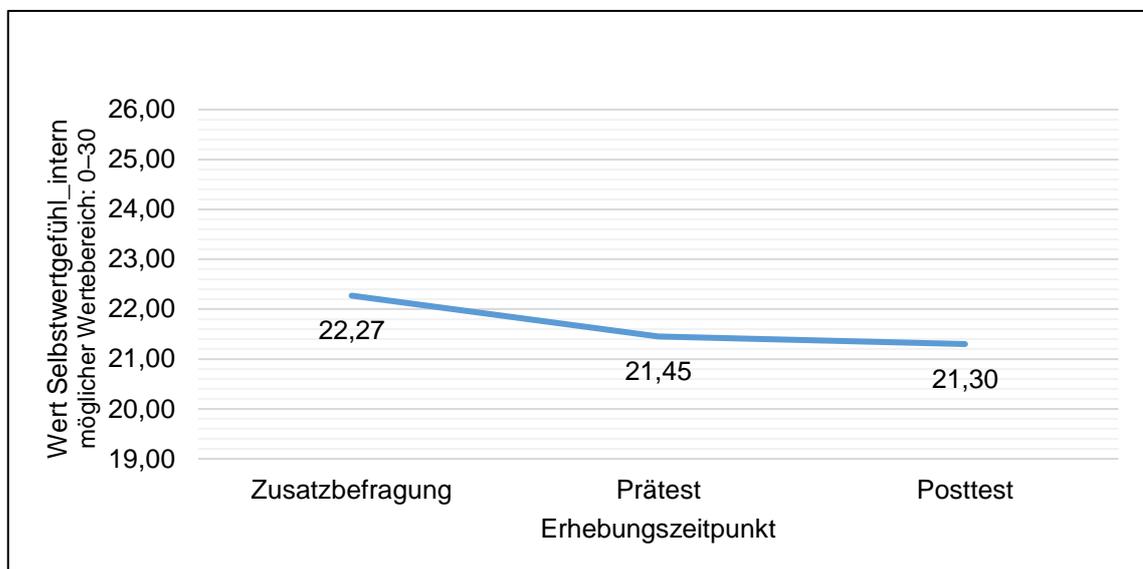
Die obige Abbildung zeigt, dass im internen Praktikum ein leichtes Absinken des Selbstwertgefühls nach dem Absolvieren des Praktikums zu verzeichnen ist. Ein t-Test für abhängige Stichproben ergibt allerdings, dass diese Veränderung nicht signifikant ist ( $t = 1.13, p = .263, n = 55$ ; vgl. Tabelle 35).

**Tabelle 35:** *t-Test für abhängige Stichproben Selbstwertgefühl internes Praktikum*

Skala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i> <sub>2-seitig</sub>
Selbstwertgefühl $t_{2 \text{ intern}}$	21.51	5.47	54	1.13	.263
Selbstwertgefühl $t_{3 \text{ intern}}$	20.95	3.27			

Anmerkung.  $n = 55$

Ergänzend werden die Daten der Zusatzerhebung der zweiten Erhebungskohorte für eine einfaktorielles Varianzanalyse mit Messwiederholung der drei Erhebungszeitpunkte  $t_0$ ,  $t_2$  und  $t_3$  im internen Praktikum verwendet. In Abbildung 12 werden die Mittelwerte aller drei Zeitpunkte dargestellt, die für die Analyse herangezogen werden ( $n = 33$ ).

**Abbildung 12:** *Veränderungen Selbstwertgefühl  $t_0$ ,  $t_2$  und  $t_3$  internes Praktikum;  $n = 33$* 

Auch diese Analyse liefert kein signifikantes Ergebnis ( $F(2,64) = 1.26$ ,  $p = .291$ , partielles  $\eta^2 = .038$ ). Bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche der Werte des Selbstwertgefühls zeigen ebenfalls keine signifikanten Ergebnisse.

Für das externe Praktikum kann deskriptiv zwar ein minimaler Anstieg des Selbstwertgefühls nach dem Absolvieren des Praktikums beobachtet werden (Abbildung 11), dieser Unterschied ist allerdings gemäß einem t-Test für abhängige Stichproben ebenfalls nicht signifikant ( $t = -0.48$ ,  $p = .638$ ,  $n = 32$ ; vgl. Tabelle 36).

**Tabelle 36:** *t-Test für abhängige Stichproben Selbstwertgefühl externes Praktikum*

<b>Skala</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>SD</i></b>	<b><i>df</i></b>	<b><i>T</i></b>	<b><i>p</i><sub>2-seitig</sub></b>
Selbstwertgefühl $t_{2 \text{ extern}}$	24.53	4.03	31	-.48	.638
Selbstwertgefühl $t_{3 \text{ extern}}$	24.81	3.83			

Anmerkung.  $n = 32$

Es kann für das Selbstwertgefühl somit zusammenfassend festgestellt werden, dass die Studierenden im internen Praktikum ein signifikant niedrigeres und die Studierenden im externen Praktikum ein signifikant höheres Selbstwertgefühl sowohl zu Beginn als auch am Ende des Praktikums haben (vgl. Kapitel 8.2.1.1.2 und 8.2.1.2.2), aber dass in beiden Gruppen im Zeitverlauf keine signifikanten Veränderungen auftreten. Die aufgestellten Hypothesen 4a und b können somit für das Selbstwertgefühl nicht bestätigt werden.

### **8.3.3 Veränderungen innerhalb der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes**

Um die Hypothesen 4a und b für die Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes zu prüfen, werden t-Tests für abhängige Stichproben für die einzelnen Dimensionen durchgeführt. Die folgenden Abbildungen (Abbildung 13, Abbildung 14, Abbildung 15 und Abbildung 16) zeigen die Mittelwerte zu den beiden Erhebungspunkten sowohl des internen als auch des externen Praktikums. Sie werden jeweils nach den Dimensionen Fach, Erziehung, Medien und Beratung gegliedert aufgeführt.

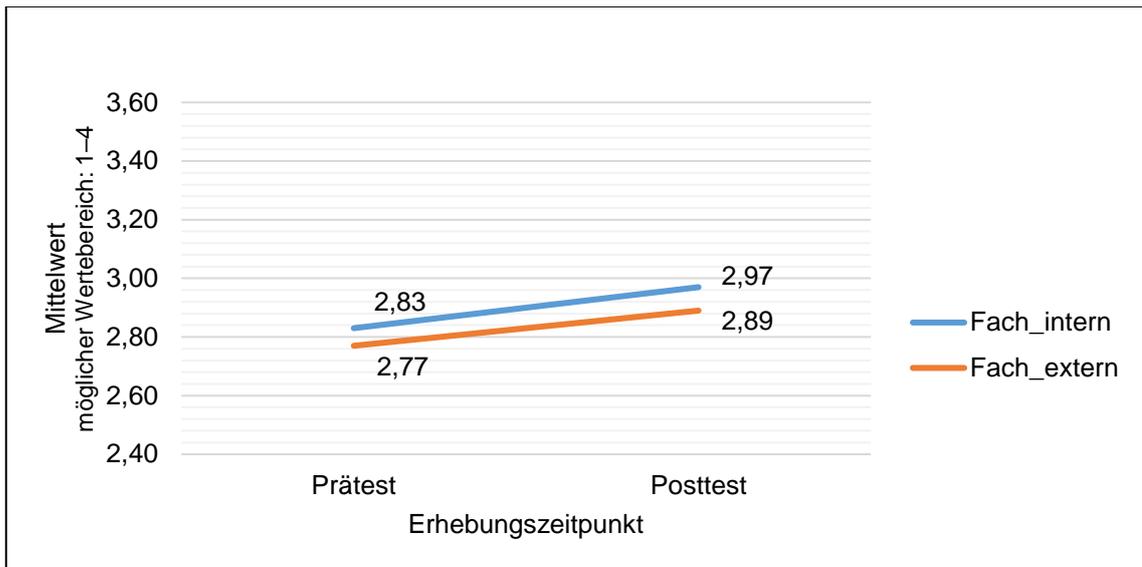


Abbildung 13: Veränderungen Dimension Fach, n = 87

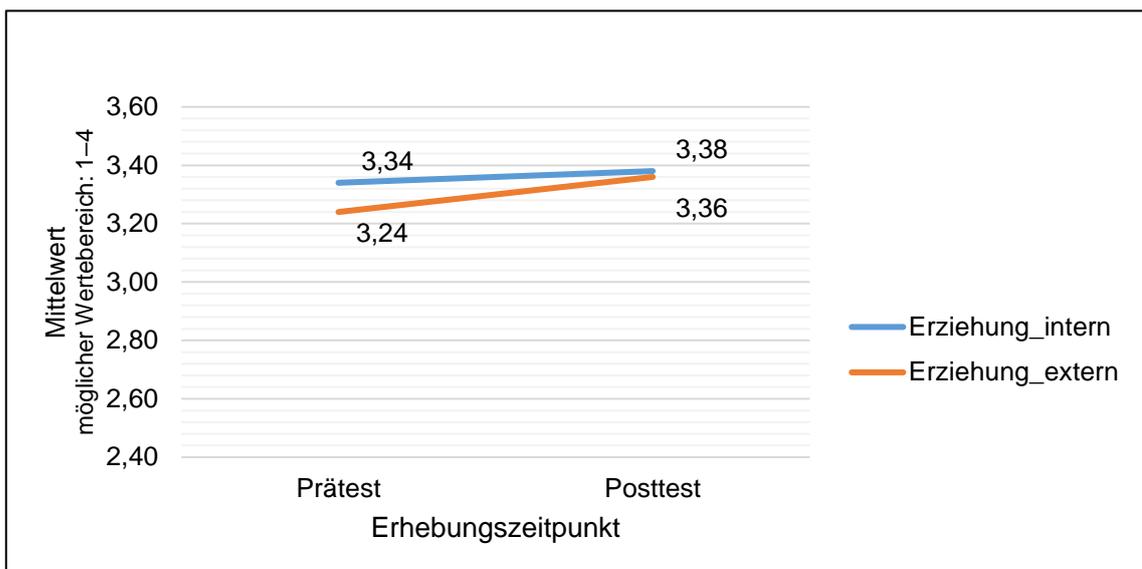
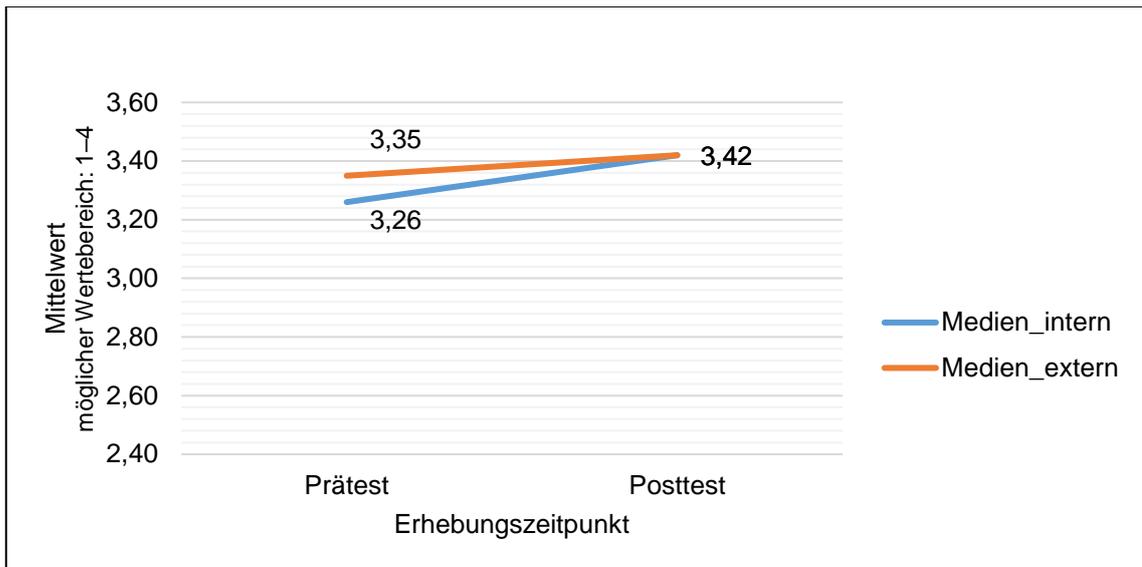
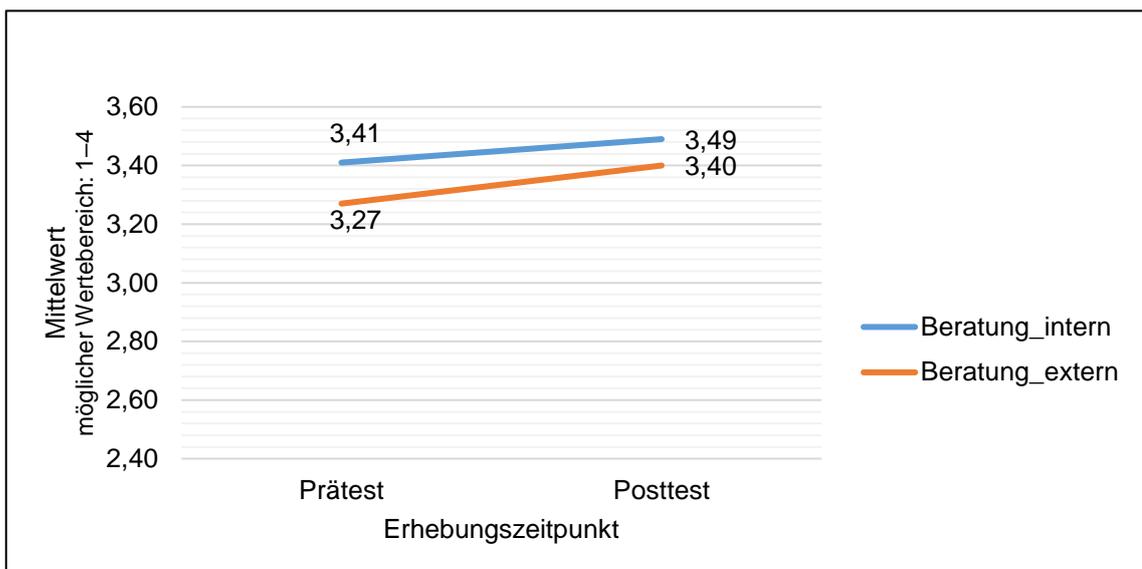


Abbildung 14: Veränderungen Dimension Erziehung, n = 87



**Abbildung 15:** *Veränderungen Dimension Medien, n = 87*



**Abbildung 16:** *Veränderungen Dimension Beratung, n = 87*

In allen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes zeigen sich in einer deskriptiven Betrachtung der Daten leichte Erhöhungen des Mittelwertes zwischen den Zeitpunkten  $t_2$  und  $t_3$ .

Zur Prüfung von Hypothese 4a für die Studierenden im internen Praktikum wird jeweils ein t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Die nachfolgende Tabelle 37 zeigt die Ergebnisse des Tests.

**Tabelle 37:** *t*-Tests für abhängige Stichproben für die Dimensionen des BSK im internen Praktikum

	Subskala	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>T</i>	<i>p</i> <sub>2-seitig</sub>	<i>p</i> <sub>einseitig</sub>	Cohen's <i>d</i>
<b>Paar 1</b>	Fach <i>t</i> <sub>2 intern</sub>	2.83	.43	54	-2.41	.019*	.010*	.34
	Fach <i>t</i> <sub>3 intern</sub>	2.97	.43					
<b>Paar 2</b>	Erziehung <i>t</i> <sub>2 intern</sub>	3.34	.43	54	-.78	.441		
	Erziehung <i>t</i> <sub>3 intern</sub>	3.38	.46					
<b>Paar 3</b>	Medien <i>t</i> <sub>2 intern</sub>	3.26	.50	54	-3.13	.003**	.002**	.32
	Medien <i>t</i> <sub>3 intern</sub>	3.42	.49					
<b>Paar 4</b>	Beratung <i>t</i> <sub>2 intern</sub>	3.41	.50	54	-1.40	.168		
	Beratung <i>t</i> <sub>3 intern</sub>	3.49	.46					

Anmerkungen. *n* = 55

\* *p* < .05

\*\* *p* < .01

Für die zwei Dimensionen Fach ( $t = -2.41$ ,  $p_{\text{einseitig}} = .010$ ,  $n = 55$ ) und Medien ( $t = -3.13$ ,  $p_{\text{einseitig}} = .002$ ,  $n = 55$ ) unterscheiden sich die Werte vor und nach der praktischen Tätigkeit im internen Praktikum signifikant. Die Effektstärke für die Dimension Fach beträgt  $d = .34$ , weshalb es sich um einen kleinen Effekt handelt. Ebenso handelt es sich für die Dimension Medien um einen kleinen Effekt ( $d = .32$ ).

Ergänzend werden die Daten der Zusatzerhebung der zweiten Erhebungskohorte für eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung der drei Erhebungszeitpunkte  $t_0$ ,  $t_2$  und  $t_3$  im internen Praktikum verwendet ( $n = 33$ ). Der Übersichtlichkeit halber werden im Folgenden lediglich signifikante Unterschiede dargestellt. Diese zeigen sich in der zweiten Kohorte für die Dimension Medien. Die einfaktorielle Varianzanalyse mit Greenhouse-Geisser-Korrektur zeigt, dass das durchschnittliche BSK in der Dimension Medien sich signifikant unterscheidet ( $F(1.64, 52.53) = 6.95$ ,  $p = .004$ , partielles  $\eta^2 = .18$ ). Ein Bonferroni-korrigierter post-hoc Test zeigt einen signifikanten Unterschied ( $p = .013$ ) zwischen dem BSK Medien vor der Tutorenausbildung und nach der praktischen Tätigkeit ( $-.28$ , 95 Prozent-CI $[-.52, -.05]$ ). Das BSK im Bereich Medien erhöht sich signifikant. Es handelt sich dabei um einen mittleren Effekt mit  $f = .47$ .

## Ergebnisse

Die Hypothese 4a kann damit für die Dimensionen Fach und Medien des BSK bestätigt werden.

Für die Studierenden im externen Praktikum wurden ebenfalls t-Tests für abhängige Stichproben mit den Daten des Prä- und Posttests durchgeführt, deren Ergebnisse Tabelle 38 zu entnehmen sind.

**Tabelle 38:** *t-Tests für abhängige Stichproben für die Dimensionen des BSK im externen Praktikum*

	<b>BSK Dimension</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>df</b>	<b>T</b>	<b>p<sub>2-seitig</sub></b>	<b>p<sub>einseitig</sub></b>	<b>Cohen's d</b>
<b>Paar 1</b>	Fach t <sub>2 extern</sub>	2.77	.43	31	-1.83	.077	.039*	-.28
	Fach t <sub>3 extern</sub>	2.89	.38					
<b>Paar 2</b>	Erziehung t <sub>2 extern</sub>	3.24	.49	31	-2.04	.050	.025*	-.26
	Erziehung t <sub>3 extern</sub>	3.36	.42					
<b>Paar 3</b>	Medien t <sub>2 extern</sub>	3.35	.53	31	-.90	.375		
	Medien t <sub>3 extern</sub>	3.42	.52					
<b>Paar 4</b>	Beratung t <sub>2 extern</sub>	3.27	.69	31	-1.63	.113		
	Beratung t <sub>3 extern</sub>	3.40	.53					

Anmerkungen.  $n = 32$

\*  $p < .05$

Auch hier ist bei rein deskriptiver Betrachtung der Daten nahezu für jede Dimension ein geringer Anstieg des Mittelwertes nach dem Absolvieren des Praktikums zu erkennen. T-Tests für abhängige Stichproben zeigen signifikante Unterschiede jedoch nur für die Dimensionen Fach ( $t = -1.83$ ,  $p_{\text{einseitig}} = .039$ ,  $n = 32$ ) und Erziehung ( $t = -2.04$ ,  $p_{\text{einseitig}} = .025$ ,  $n = 32$ ). Hier erhöht sich das Selbstkonzept folglich signifikant nach dem Absolvieren des Praktikums. Es handelt sich für die Dimension Fach ( $d = -.28$ ) und bei der Dimension Erziehung ( $d = -.26$ ) jeweils um einen kleinen Effekt.

Die Hypothese 4b kann damit für die Dimensionen Fach und Erziehung des BSK bestätigt werden.

### **8.3.4 Zusammenfassung**

Statisch bedeutsame Veränderungen zwischen Beginn und Ende des Praktikums zeigen sich bei den Studierenden im internen Praktikum hinsichtlich des Studieninteresses; dieses ist beim Posttest höher als im Prätest, wobei es sich jedoch um einen kleinen Effekt handelt. Studierende des externen Praktikums weisen nach dem Absolvieren kein signifikant höheres Studieninteresse auf.

Hinsichtlich des Selbstwertgefühls ergibt sich keine signifikante Veränderung – weder im internen noch im externen Praktikum. Die zu Beginn bereits bestehenden Unterschiede bleiben über den Zeitverlauf hinweg weiter bestehen.

Für die Dimensionen des BSK liefern die Analysen folgende Veränderungen: Im internen Praktikum erhöhen sich das berufsbezogene Selbstkonzept im Bereich Fach und Medien. Im externen Praktikum ist eine Erhöhung des Selbstkonzeptes ebenfalls im Bereich Fach und zusätzlich im Bereich Erziehung zu verzeichnen. Das berufsbezogene Selbstkonzept in der Dimension Beratung bleibt bei beiden Gruppen weitgehend stabil.

Hypothese 4a, die sich auf das interne Praktikum bezieht, kann demzufolge für die Dimensionen Fach und Medien des BSK bestätigt werden, Hypothese 4b, die das externe Praktikum betrifft, kann somit ebenso für die Dimension Fach und für die Dimension Erziehung des BSK bestätigt werden.

## **8.4 Fragestellungen III – Überprüfung von Zusammenhängen**

Der dritte Fragenkomplex zielt auf mögliche Prädiktoren des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls sowie der unterschiedlichen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes ab. Im Fokus des Interesses stehen dabei die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (BPN).

Dabei wird den beiden folgenden Fragen aus Kapitel 6 nachgegangen:

Gibt es statistische Zusammenhänge zwischen grundlegenden psychologischen Bedürfnissen (Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit) und dem Studieninteresse sowie dem Selbstwertgefühl (Fragestellung 5)?

Gibt es statistische Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzerleben und der sozialen Eingebundenheit und den Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes (Fragestellung 6)?

Folgende Hypothesen wurden dazu formuliert:

**Hypothese 5:** Je höher jeweils die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse ist, desto höher ist das Studieninteresses und das Selbstwertgefühl am Ende des Praktikums.

**Hypothese 6:** Je höher das Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, desto höher ist das berufsbezogene Selbstkonzept in den Bereichen Fach, Erziehung, Medien und Beratung.

Zur Hypothesenprüfung werden multiple lineare Regressionsanalysen berechnet, die neben den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen weitere Variablen, die in den theoretischen Kapiteln der Arbeit als relevant dargestellt wurden, berücksichtigen. Es werden jeweils die relevanten Kontrollvariablen in einem ersten Schritt in die hierarchischen Regressionsanalysen aufgenommen, um deren alleinige Varianzaufklärung des jeweiligen Kriteriums (= abhängige Variable) zu prüfen. Danach werden die eigentlich interessierenden grundlegenden psychologischen Bedürfnisse in die Modelle aufgenommen. Hierbei wird eine Auswahl anhand vorab überprüfter Korrelationen getroffen, da die Erfüllung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse sowohl in Bezug auf die Lehrveranstaltungen als auch bezüglich der praktischen Tätigkeit erhoben wurden. Dieses Vorgehen wird gewählt, um bei der relativ kleinen Stichprobe nicht zu viele Prädiktoren, die unter Umständen untereinander hohe Korrelationen aufweisen, in die Modelle aufzunehmen. Daher werden jeweils nur die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse ausgewählt die mittel bis hoch mit dem Kriterium korrelieren (ab  $r \geq .30$ ). In einem letzten Schritt wird jeweils geprüft, ob die Teilnahme am internen oder externen Praktikum sich als ein signifikanter Prädiktor erweist und welche Rolle das jeweilige Ausgangsniveau der Kriteriumsvariable spielt.

### 8.4.1 Prädiktoren des Studieninteresses

Im Theorieteil der Arbeit wurde herausgearbeitet, dass Leistung positiv mit dem Interesse zusammenhängt (Krapp, 1992b). Weiterhin konnte Müller (2001) in Bezug auf das

Studium zeigen, dass das Studienwahlmotiv soziale Orientierung sowie die intrinsischen personenbezogenen Studienwahlmotive mit dem Interesse korrelieren, ebenso die Persönlichkeitsdimension Offenheit. Deshalb werden diese als Kontrollvariablen blockweise in die Regressionsanalyse aufgenommen.

Zusätzlich haben die Analysen in Fragenblock I ergeben, dass die Studierenden sich hinsichtlich der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus, Selbstwirksamkeitserwartung und hinsichtlich des Selbstwertgefühls unterscheiden, weshalb diese Variablen ebenfalls zur Kontrolle in die Regressionsanalyse aufgenommen werden. Die Korrelationen dieser Variablen sowie mittlere bis hohe Korrelationen ab  $r \geq .30$  der BPN mit dem Studieninteresse werden in Tabelle 39 dargestellt.

**Tabelle 39:** Korrelationsmatrix Studieninteresse

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 SI 3	-.02	<b>.86***</b>	.23*	<b>.35**</b>	.00	.06	<b>.73***</b>	<b>.30**</b>	.01	.25*
2 ex_inPra		-.01	<b>-.46***</b>	<b>.35**</b>	.25**	-.16	.11	.01	.12	-.27**
3 SI 2			<b>.32**</b>	.21	-.03	.04	<b>.58***</b>	.26*	.08	<b>.39***</b>
4 SWG 3				-.14	<b>-.30**</b>	<b>.28**</b>	.08	-.06	.06	<b>.51***</b>
5 auto LV					.09	-.08	<b>.30**</b>	.23*	-.07	-.15
6 neuro						-.14	.21*	.04	-.20*	<b>-.53***</b>
7 offen							.02	-.10	.17	<b>.36***</b>
8 iSM								.28**	-.17	.07
9 sozO									.21	-.04
10 SL										.21*
11 SWE										

*Anmerkungen.*  $n = 86-107$ . SI 3 = Studieninteresse Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), SI 2 = Studieninteresse Prätest, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, auto LV = Autonomieerleben in der Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, offen = Offenheit für Neues, iSM = intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive, sozO = soziale Orientierung als Studienwahlmotiv, SL = Studienleistungen, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Die größten positiven Korrelationen ( $r > .50$ ) zeigen sich bei dieser Betrachtung zwischen dem Studieninteresse im Prätest (Ausgangsniveau) und dem Studieninteresse im Posttest ( $r = .86$ ) sowie zwischen dem Studieninteresse und intrinsischen personenbezogenen Studienwahlmotiven ( $r = .73$ ). Außer beim Autonomieerleben in der Lehrveranstaltung konnten keine substanziellen Korrelationen mit einem der BPN festgestellt werden (für eine vollständige Übersicht über die Korrelationen vgl. Tabelle 58 und 59 im Anhang).

## Ergebnisse

Die Kennwerte der berechneten Regressionsmodelle werden in Tabelle 40 dargestellt.

**Tabelle 40:** Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium Studieninteresse

Modell	Variable	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr.)	
I					.57***	
	intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive	.63	.07	.71***		
	soziale Orientierung als Studienwahlmotiv	.07	.06	.09		
	Studienleistungen	.08	.08	.08		
	Offenheit	-.02	.05	-.03		
	Neurotizismus	-.01	.06	-.02		
	Selbstwirksamkeitserwartung	.02	.02	.12		
	Selbstwertgefühl	.02	.01	.13		
II					.59***	
	intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive	.59	.07	.66***		
	soziale Orientierung als Studienwahlmotiv	.05	.06	.07		
	Studienleistungen	.09	.08	.09		
	Offenheit	-.02	.04	-.03		
	Neurotizismus	.01	.05	.01		
	Selbstwirksamkeitserwartung	.02	.01	.16		
	Selbstwertgefühl	.02	.01	.14		
	Autonomieerleben begleitende Lehrveranstaltung	.10	.04	.19*		
III					.81***	
	intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive	.30	.06	.34***		
	soziale Orientierung als Studienwahlmotiv	.00	.04	.00		
	Studienleistungen	.02	.06	.02		
	Offenheit	.01	.03	.02		
	Neurotizismus	.00	.04	-.01		
	Selbstwirksamkeitserwartung	-.01	.01	-.06		
	Selbstwertgefühl	.00	.01	.00		
		Autonomieerleben begleitende Lehrveranstaltung	.07	.03	.13*	
		Zugehörigkeit Praktikum (0 = extern)	-.11	.07	-.09	
	Studieninteresse Ausgangsniveau	.64	.07	.65***		

Anmerkungen.  $n = 86$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Durch die in Tabelle 40 in Modell I aufgeführten Kontrollvariablen allein können 57 Prozent der Varianz des Studieninteresses erklärt werden (ANOVA I:  $F(7, 78) = 16.81, p <$

.001). Dabei sind die intrinsischen personenbezogenen Studienwahlmotive stärkster und einzig signifikanter Prädiktor des Studieninteresses ( $\beta = .71, p < .001$ ).

In Modell II wird zusätzlich das Autonomieerleben in der begleitenden Lehrveranstaltung berücksichtigt (ANOVA II:  $F(8, 77) = 16.45, p < .001$ ). Die Varianzaufklärung dieses Modells steigt im Vergleich zu Modell I um 2 Prozentpunkte auf 59 Prozent. Signifikante Prädiktoren des Kriteriums Studieninteresse sind in diesem Modell weiterhin die intrinsischen personenbezogenen Studienwahlmotive ( $\beta = .19, p = .015$ ) sowie das neu aufgenommene Autonomieerleben in der begleitenden Lehrveranstaltung ( $\beta = .16, p = .023$ ).

In einem letzten Schritt werden in Modell III nun auch das Ausgangsinteresse vor dem Absolvieren des Praktikums sowie die Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum berücksichtigt. In diesem Modell steigt die Varianzaufklärung um 22 Prozent auf 81 Prozent (ANOVA III:  $F(10, 75) = 37.42, p < .001$ ). Unter Kontrolle aller relevanten Prädiktoren erweist sich das Ausgangsniveau des Studieninteresses vor dem Praktikum als stärkster Prädiktor ( $\beta = .65, p < .001$ ) des Studieninteresses nach dem Absolvieren des Praktikums. Der zweitstärkste signifikante Prädiktor sind die intrinsischen personenbezogenen Studienwahlmotive ( $\beta = .34, p < .001$ ) und drittstärkster signifikanter Prädiktor ist das Erleben von Autonomie in der begleitenden Lehrveranstaltung ( $\beta = .13, p = .018$ ). Für die einleitend erwähnten Zusammenhänge mit der Studienleistung oder mit der Persönlichkeitsdimension Offenheit finden sich hier keine Belege.

Hypothese 5 kann bezüglich des Autonomieerlebens somit teilweise als bestätigt gelten.

### **8.4.2 Prädiktoren des Selbstwertgefühls**

Im Theorieteil der Arbeit wurde dargestellt, dass das Selbstwertgefühl vor allem mit dem Erleben von Kompetenz und der Selbstwirksamkeitserwartung zusammenhängt. Auch Noten, die als Rückmeldungen zu eigenen Fähigkeiten verstanden werden können, werden in die Regressionsanalyse aufgenommen. Weiterhin wurde im theoretischen Teil der Arbeit dargestellt, dass ein negativer Zusammenhang mit der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus besteht: Um so unsicherer die Studierenden sind – so kann angenommen werden – desto niedriger ist das Selbstwertgefühl. Neben diesen Kontrollvariablen werden in die hierarchische Regressionsanalyse auch die Praktikumszugehörigkeit und der Ausgangswert des Selbstwertgefühls aufgenommen.

## Ergebnisse

In Tabelle 41 werden die vorab berechneten Korrelationen der Variablen aus dem Regressionsmodell mit dem Selbstwertgefühl dargestellt. Eine vollständige Korrelationsmatrix, die auch das Erleben von Autonomie enthält, befinden sich im Anhang der Arbeit (vgl. Tabelle 60 und 61).

**Tabelle 41:** *Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl*

Var.	2	3	4	5	6	7	8
1 SWG 3	<b>-.46***</b>	<b>.72***</b>	<b>.34**</b>	.25*	<b>-.30**</b>	<b>.51***</b>	.01
2 ex_inPra		<b>-.30**</b>	-.10	.18	.25**	<b>-.27**</b>	-.12
3 SWG 2			.28**	.18	<b>-.48***</b>	<b>.61***</b>	.11
4 Komp PT				<b>.70***</b>	-.23*	<b>.37***</b>	.09
5 Komp LV					.05	.15	-.07
6 neuro						<b>-.53***</b>	-.20*
7 SWE							.21*
8 SL							

*Anmerkungen.*  $n = 86-109$ . SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), SWG 2 = Selbstwertgefühl Prätest, Komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, Komp LV = Kompetenzerleben Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SL = Studienleistungen. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Die höchste Korrelation zeigt sich hier zwischen dem Ausgangswert des Selbstwertgefühls und dem Selbstwertgefühl nach dem Absolvieren des Praktikums.

In der folgenden Tabelle 42 werden die Kennwerte sowie die Reihenfolge der in die hierarchische Regressionsanalyse aufgenommenen Variablen dargestellt. Um Multikollinearität zu vermeiden, wurde das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung nicht in die Regression aufgenommen, da es mit  $r = .70$  signifikant mit dem Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit korreliert.

**Tabelle 42:** Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium Selbstwertgefühl

Modell	Variable	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr.)
I					.23***
	Neurotizismus	-.01	.50	-.00	
	Studienleistungen	-.24	.72	-.03	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.49	.12	.51***	
II					.25***
	Neurotizismus	-.00	.49	.00	
	Studienleistungen	-.28	.71	-.04	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.43	.12	.45**	
	Kompetenzerleben praktische Tätigkeit	.87	.50	.18	
III					.59***
	Neurotizismus	.60	.37	.15	
	Studienleistungen	.07	.53	.01	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.06	.10	.07	
	Kompetenzerleben praktische Tätigkeit	.76	.37	.16*	
	Zugehörigkeit Praktikum (0 = extern)	-2.30	.59	-.29***	
	Ausgangsniveau Selbstwertgefühl	.47	.07	.62***	

Anmerkungen.  $n = 84$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Werden lediglich die Kontrollvariablen in Modell I aufgenommen, so ist die Selbstwirksamkeitserwartung einzig signifikanter Prädiktor ( $\beta = .51$ ,  $p < .001$ ). Die Varianzaufklärung liegt bei 23 Prozent (ANOVA I:  $F(3, 80) = 9.22$ ,  $p < .001$ ).

In Modell II steigt mit der Aufnahme des Kompetenzerlebens während der praktischen Tätigkeit die Varianzaufklärung um 2 Prozentpunkte im Vergleich zu Modell I auf 25 Prozent (ANOVA II:  $F(4, 79) = 7.83$ ,  $p < .001$ ). Weiterhin ist die Selbstwirksamkeitserwartung einzig signifikanter Prädiktor ( $\beta = .45$ ,  $p < .001$ ).

Im letzten Modell III erhöht sich die Varianzaufklärung um 34 Prozentpunkte im Vergleich zu Modell II auf 59 Prozent, wenn nun auch das Ausgangsniveau des Selbstwertgefühls sowie die Zugehörigkeit zur Praktikumsgruppe als Prädiktoren aufgenommen werden (ANOVA III:  $F(6, 77) = 20.64$ ,  $p < .001$ ). Unter Kontrolle aller relevanten Variablen zeigt sich in diesem letzten berechneten Modell, dass das Ausgangsniveau des Selbstwertgefühls stärkster Prädiktor des Selbstwertgefühls nach Absolvieren des Praktikums ist ( $\beta = .62$ ,  $p < .001$ ). Zweitstärkster Prädiktor (0 = externes Praktikum) ist die Zugehörigkeit

zu den Praktikumsgruppen ( $\beta = -.29, p < .001$ ). Das Selbstwertgefühl ist tendenziell niedriger, wenn das interne Praktikum gewählt wurde. Außerdem erweist sich das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit als signifikanter Prädiktor ( $\beta = .16, p = .045$ ) des Selbstwertgefühls.

Hypothese 5 kann bezüglich des Kompetenzerlebens somit teilweise als bestätigt gelten.

Aufgrund dieses Ergebnisses wird zusätzlich untersucht, inwiefern das Erleben von Kompetenz in der Tutorenausbildung mit dem Selbstwertgefühl im internen Praktikum zusammenhängt, da sich die Gruppenzugehörigkeit bei Kontrolle des Ausgangsniveaus, des Neurotizismus Wertes sowie der Selbstwirksamkeitserwartung, bezüglich derer beide Gruppen sich unterscheiden, als signifikanter Prädiktor des Selbstwertgefühls erweist. In Kapitel 8.2.2 wurde bereits dargestellt, dass sich das Erleben von Kompetenz in der Tutorenausbildung im internen Praktikum ( $M = 5.22, SD = .96$ ) und das Erleben von Kompetenz in der begleitenden Lehrveranstaltung im externen Praktikum ( $M = 5.66, SD = .74$ ) unterscheiden. Die Studierenden im internen Praktikum geben in der Tutorenausbildung ein signifikant geringeres Erleben von Kompetenz an. In Kapitel 8.3.2 wurde zudem dargestellt (vgl. Abbildung 12), dass in einer deskriptiven Betrachtung das Selbstwertgefühl nach dem Absolvierenden der Tutorenausbildung leicht absinkt, wobei sich dieser Befund in der inferenzstatistischen Überprüfung als nicht signifikant erweist. In einer ergänzenden Korrelationsanalyse mit den Daten der Studierenden aus dem internen Praktikum wird deutlich, dass das Erleben von Kompetenz in der Tutorenausbildung und das Selbstwertgefühl im Posttest mit  $r = .42$  positiv miteinander korrelieren (vgl. Tabelle 43).

**Tabelle 43:** Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl internes Praktikum

Var.	2	3	4	5	6	7
1 SWG 3	<b>.75***</b>	<b>.42**</b>	<b>.40**</b>	<b>-.30*</b>	<b>.50***</b>	.20
2 SWG 2		<b>.35*</b>	<b>.36**</b>	<b>-.49***</b>	<b>.63***</b>	.17
3 Komp Ausb			.30*	-.24	<b>.43</b>	-.09
4 Komp PT				<b>-.20</b>	<b>.35**</b>	.10
5 neuro					<b>-.57***</b>	-.17
6 SWE						.14
7 SL						

*Anmerkungen.*  $n = 52-59$ . SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, SWG 2 = Selbstwertgefühl Prätest, Komp Ausb = Kompetenzerleben Ausbildung, Komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SL = Studienleistungen. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Durch die Prüfung der Korrelationen im internen Praktikum wird auch deutlich, dass bis auf die Studienleistungen alle Variablen auch untereinander mittlere bis hohe Korrelationen aufweisen. Entsprechend der Vermutung ist der Zusammenhang mit der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus jeweils negativ.

### **8.4.3 Prädiktoren der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes**

Kauper (2018), die den in dieser Arbeit ebenfalls verwendeten Fragebogen zur Erhebung des BSK angehender Lehrkräfte nutzt, um Effekte einer Praktikumsphase im Lehramtsstudium zu überprüfen, stellt fest, dass relativ wenig zur Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzeptes und etwaigen Prädiktoren bekannt ist. In ihrer Untersuchung kann sie jedoch Veränderungen im Bereich Fach nach dem Absolvieren eines in das Lehramtsstudium integrierten Praktikums feststellen.

Aufgrund der dürftigen Forschungslage werden für die Auswahl der Prädiktoren innerhalb der Regressionsmodelle zur Vorhersage der jeweiligen Dimension des BSK als Kriterium die Erkenntnisse der qualitativen Vorstudie genutzt. Hier konnte festgestellt werden, dass die Studierenden vor allem das Erleben von Kompetenz und von sozialer Eingebundenheit als relevant ansehen. Vor der Berechnung der Regressionen werden jeweils die Korrelationen der Variablen dargestellt und in Bezug auf die BPN jeweils diejenigen mit den höchsten Korrelationen mit den jeweiligen Dimensionen des BSK für die hierarchischen Regressionsanalysen gewählt. Dieses Vorgehen dient dazu, bei kleiner Stichprobe die Anzahl an Prädiktoren möglichst gering zu halten. Weiterhin werden als Kontrollvariablen die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung aufgenommen, die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus, da diesbezüglich Gruppenunterschiede festgestellt werden konnten; ebenso das Selbstwertgefühl. In einem letzten Schritt wird die Gruppenzugehörigkeit in den Regressionsmodellen berücksichtigt sowie das Ausgangsniveau der jeweiligen BSK Dimension. Für die Dimension Fach werden zusätzlich die Studienleistungen als Prädiktor einbezogen.

#### **8.4.3.1 Prädiktoren der Dimension Fach (BSK)**

Folgende Tabelle 44 gibt Auskunft über die Korrelationen für das BSK Fach.

**Tabelle 44:** Korrelationsmatrix BSK Fach

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 BSK Fach 3	.12	<b>.51***</b>	.27**	.16	<b>.30**</b>	.10	.01	.25*	.11	-.14
2 ex_inPra		.09	-.06	.03	.18	.25*	.25**	-.27**	<b>-.46***</b>	-.12
3 BSK Fach 2			.21	-.02	<b>.37***</b>	.19	-.05	.18	.25*	<b>-.39***</b>
4 komp PT				<b>.47***</b>	<b>.70***</b>	<b>.30**</b>	-.23*	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>	.09
5 soz PT					<b>.35**</b>	<b>.45***</b>	-.10	.13	.03	.05
6 komp LV						<b>.57***</b>	.05	.15	.25*	-.07
7 soz LV							.07	.01	.12	-.11
8 neuro								<b>-.53***</b>	<b>-.30**</b>	-.20*
9 SWE									<b>.51***</b>	.21*
10 SWG 3										.06
11 SL										

*Anmerkungen.*  $n = 85-109$ . BSK Fach 3 = berufsbezogenes Selbstkonzept Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), BSK Fach 2 = berufsbezogenes Selbstkonzept Prätest, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, soz PT = soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz LV = soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, SL = Studienleistungen. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Durch die vor der Regressionsanalyse berechneten Korrelationen zeigt sich, dass das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit und das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung hoch miteinander korrelieren ( $r = .70$ ). Aus diesem Grund wird lediglich das Kompetenzerleben während der Lehrveranstaltung in die Regressionsanalyse aufgenommen, um Multikollinearität zu vermeiden. Dieses korreliert höher mit dem Kriterium der Regressionsanalyse (BSK Fach). Ansonsten lassen sich keine weiteren substantziellen Korrelationen von  $r \geq .30$  mit einem der anderen BPN finden.

**Tabelle 45:** Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Fach

Modell	Variable	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr.)
I					.08*
	Studienleistungen	-.11	.09	-.14	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.05	.02	.43**	
	Selbstwertgefühl	-.01	.01	-.06	
II	Neurotizismus	.09	.06	.21	
					.17**
	Studienleistungen	-.10	.08	-.12	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.04	.02	.39**	
	Selbstwertgefühl	-.02	.01	-.14	
III	Neurotizismus	.06	.06	.15	
	Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung	.18	.06	.33**	
					.29**
	Studienleistungen	.04	.08	.05	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.03	.01	.30*	
	Selbstwertgefühl	-.02	.01	-.19	
	Neurotizismus	.07	.05	.16	
Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung	.11	.06	.20		
Zugehörigkeit Praktikum (0 = extern)	-.01	.10	-.01		
BSK Fach Ausgangsniveau	.44	.11	.44***		

Anmerkungen.  $n = 86$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Modell I, in dem ausschließlich die Kontrollvariablen enthalten sind, in denen sich die Gruppen unterscheiden, liegt die Varianzaufklärung lediglich bei 8 Prozent (ANOVA I:  $F(4, 81) = 2.92, p = .026$ ). Einziger signifikanter Prädiktor ist die Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = .43, p = .003$ ).

Wenn das Kompetenzerleben in der begleitenden Lehrveranstaltung aufgenommen wird (Modell II, ANOVA II:  $F(5, 80) = 4.56, p = .001$ ), steigt die Varianzaufklärung auf 17 Prozent in Modell II. Die Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = .39, p = .006$ ) sowie das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung ( $\beta = .33, p = .002$ ) sind hier signifikante Prädiktoren für das BSK Fach.

Werden schließlich auch das Ausgangsniveau sowie die Zugehörigkeit zur Praktikumsgruppe in Modell III (ANOVA III:  $F(7, 78) = 6.00, p < .001$ ) berücksichtigt, erweist sich

das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung ( $\beta = .20$ ,  $p = .072$ ) nicht mehr als signifikanter Prädiktor, wohingegen nun das Ausgangsniveau stärkster Prädiktor ( $\beta = .44$ ,  $p < .001$ ), gefolgt von der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung ( $\beta = .30$ ,  $p = .024$ ), ist. Die Varianzaufklärung steigt in diesem Modell um 12 Prozentpunkte auf 29 Prozent.

#### 8.4.3.2 Prädiktoren der Dimension Erziehung (BSK)

In Tabelle 46 werden die Korrelationen der in das Regressionsmodell mit dem Kriterium BSK Erziehung aufgenommenen Variablen dargestellt. Im Anhang befindet sich eine Übersicht mit allen Korrelationen der BPN mit dem BSK Erziehung.

**Tabelle 46:** Korrelationsmatrix BSK Erziehung

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 BSK Erz 3	.04	<b>.55***</b>	<b>.38***</b>	<b>.32**</b>	<b>.40***</b>	<b>.32**</b>	-.01	.13	.20
2 ex_inPra		.03	-.06	.18	.03	.25*	.25**	-.27**	<b>-.46***</b>
3 BSK Erz 2			.10	.07	.19	.22*	-.15	.23*	.07
4 komp PT				<b>.70***</b>	<b>.47***</b>	<b>.30**</b>	-.23*	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>
5 komp LV					<b>.35**</b>	<b>.57***</b>	.05	.15	.25*
6 soz PT						<b>.45***</b>	-.10	.13	.03
7 soz LV							.07	.01	.12
8 neuro								<b>-.53***</b>	<b>-.30**</b>
9 SWE									<b>.51***</b>
10 SWG 3									

*Anmerkungen.*  $n = 85-109$ . BSK Erz 3 = berufsbezogenes Selbstkonzept Erziehung Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), BSK Erz 2 = berufsbezogenes Selbstkonzept Erziehung Prätest, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz PT = Erleben sozialer Eingebundenheit praktische Tätigkeit, soz LV = Erleben sozialer Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Aufgrund der hohen Korrelation von  $r = .70$  zwischen dem Kompetenzerleben in der praktischen Tätigkeit sowie dem Kompetenzerleben in der begleitenden Lehrveranstaltung wird lediglich eine der beiden Variablen in das Modell aufgenommen, um Multikollinearität zu vermeiden. Es wird das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit gewählt, da dies höher mit dem Kriterium der Regressionsanalyse (BSK Erziehung) korreliert.

## Ergebnisse

Tabelle 47 beinhaltet die Kennwerte der hierarchischen Regressionsanalyse. Den ersten Block stellen erneut die Kontrollvariablen Neurotizismus, Selbstwirksamkeitserwartung und das Selbstwertgefühl dar, im Anschluss werden die ausgewählten BPN aufgenommen und am Schluss werden zusätzlich das Ausgangsniveau sowie die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Praktikumsgruppen kontrolliert.

**Tabelle 47:** Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Erziehung

Modell	Variable	B	SE B	$\beta$	$R^2$ (korr.)
I					.01
	Neurotizismus	.05	.06	.11	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.01	.02	.11	
	Selbstwertgefühl	.02	.01	.17	
II					.19**
	Neurotizismus	.05	.06	.10	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.01	.02	.05	
	Selbstwertgefühl	.01	.01	.09	
	Kompetenzerleben praktische Tätigkeit	.11	.07	.19	
	soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit	.10	.06	.20	
	soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung	.11	.06	.20	
III					.39***
	Neurotizismus	.06	.05	.14	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.00	.01	.01	
	Selbstwertgefühl	.01	.01	.08	
	Kompetenzerleben praktische Tätigkeit	.12	.06	.22**	
	soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit	.07	.05	.15	
	soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung	.06	.06	.12	
	Zugehörigkeit Praktikumsgruppe (0 = extern)	-.01	.10	-.01	
BSK Erziehung Ausgangsniveau	.47	.09	.48***		

Anmerkung.  $n = 85$

- \*  $p < .05$
- \*\*  $p < .01$
- \*\*\*  $p < .001$

Das Modell I, in dem ausschließlich die Kontrollvariablen enthalten sind, besitzt mit einem Prozent nahezu keine Varianzaufklärung des BSK Erziehung (ANOVA I  $F(3, 81) = 1.31, p = .276$ ) und ist als gesamtes Modell nicht signifikant. Dementsprechend erweist sich auch keine der Variablen als signifikanter Prädiktor des BSK im Bereich Erziehung.

In Modell II, in das auch die drei ausgewählten BPN in das Modell aufgenommen werden, ändert sich die Varianzaufklärung zwar auf 19 Prozent, allerdings erweist sich weder das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit ( $\beta = .19, p = .121$ ), noch die soziale Eingebundenheit während der praktischen Tätigkeit ( $\beta = .20, p = .092$ ), noch die soziale Eingebundenheit während der Lehrveranstaltung ( $\beta = .20, p = .085$ ) als signifikanter Prädiktor (ANOVA II:  $F(6, 78) = 4.20, p = .001$ ).

Im letzten Modell III werden nun auch die Zugehörigkeit zum Praktikum kontrolliert sowie das Ausgangsniveau des BSK in der Dimension Erziehung. Die Varianzaufklärung steigt um 20 Prozent auf 39 Prozent (ANOVA III:  $F(8, 76) = 7.84, p < .001$ ). Dieses Modell weist folglich die höchste Varianzaufklärung auf. Als signifikante Prädiktoren lassen sich unter Kontrolle aller relevanten Variablen das Ausgangsniveau des BSK Erziehung als stärkster signifikanter Prädiktor ( $\beta = .48, p < .001$ ) identifizieren. Außerdem ist das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit ein weiterer signifikanter Prädiktor ( $\beta = .22, p = .043$ ) des berufsbezogenen Selbstkonzeptes in der Dimension Erziehung.

### 8.4.3.3 Prädiktoren der Dimension Medien (BSK)

Bei der Überprüfung der Korrelationen für das BSK im Bereich Medien (vgl. Tabelle 48) fällt auf, dass außer dem Ausgangsniveau im Prätest keine der geprüften Variablen höher oder gleich  $r \geq .30$  mit dem BSK Medien zum Zeitpunkt des Posttests korrelieren.

**Tabelle 48:** Korrelationsmatrix BSK Medien

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 BSK Medien 3	.03	<b>.72***</b>	.23*	.26*	.28**	.29**	-.12	.15	.16
2 ex_inPra		-.10	-.06	.18	.03	.25*	.25**	-.27**	<b>-.46***</b>
3 BSK Medien 2			<b>.31**</b>	.26*	<b>.37***</b>	.26*	-.27**	.29**	.15
4 komp PT				<b>.70***</b>	<b>.47***</b>	<b>.30**</b>	-.23*	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>
5 komp LV					<b>.35**</b>	<b>.57***</b>	.05	.15	.25*
6 soz PT						<b>.45***</b>	-.10	.13	.03
7 soz LV							.07	.01	.12
8 neuro								<b>-.53***</b>	<b>-.30**</b>
9 SWE									<b>.51***</b>
10 SWG 3									

*Anmerkungen.*  $n = 85-109$ . BSK Medien 3 = berufsbezogenes Selbstkonzept Medien Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), BSK

## Ergebnisse

Medien 2 = berufsbezogenes Selbstkonzept Medien Prätest, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz PT = Erleben sozialer Eingebundenheit praktische Tätigkeit, soz LV = Erleben sozialer Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

In nachfolgender Tabelle 49 werden die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse berichtet.

**Tabelle 49:** Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Medien

Modell	Variable	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr.)
I					.01
	Neurotizismus	-.05	.07	-.10	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.00	.02	.03	
	Selbstwertgefühl	.02	.02	.13	
II					.17**
	Neurotizismus	-.08	.06	-.17	
	Selbstwirksamkeitserwartung	-.01	.02	-.04	
	Selbstwertgefühl	.01	.02	.05	
	Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung	.16	.08	.25	
	soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit	.12	.06	.23*	
	soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung	.05	.07	.08	
III					.48***
	Neurotizismus	-.04	.05	-.08	
	Selbstwirksamkeitserwartung	-.02	.01	-.15	
	Selbstwertgefühl	.02	.01	.13	
	Kompetenzerleben praktische Tätigkeit	.08	.07	.13	
	soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit	.05	.05	.10	
	soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung	.00	.06	.01	
	Zugehörigkeit Praktikumsgruppe (0 = extern)	.09	.10	.09	
	BSK Medien Ausgangsniveau	.61	.09	.63***	

Anmerkungen.  $n = 85$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Entsprechend zeigt auch eine hierarchische Regressionsanalyse, wenn lediglich die Kontrollvariablen aufgenommen werden, eine Varianzaufklärung von einem Prozent. Zudem ist das Modell nicht signifikant (ANOVA I:  $F(3, 81) = 1.24, p = .299$ ).

Die Varianzaufklärung steigt auf 17 Prozent, wenn das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung, die soziale Eingebundenheit während der Tätigkeit sowie innerhalb der Lehrveranstaltung aufgenommen werden (ANOVA II:  $F(6, 78) = .3.96, p = .002$ ). Dabei kann das Erleben von sozialer Eingebundenheit während der praktischen Tätigkeit ( $\beta = .23, p = .046$ ) als signifikanter Prädiktor des BSK Medien identifiziert werden.

Wenn jedoch auch das Ausgangsniveau (Modell III, ANOVA III:  $F(8, 76) = 10.70, p < .001$ ) berücksichtigt wird, dann kann festgestellt werden, dass sich dieses als einzig signifikanter Prädiktor des BSK Medien erweist ( $\beta = .63, p < .001$ ). Die Varianzaufklärung im dritten Modell liegt bei 48 Prozent und ist damit um 31 Prozentpunkte gestiegen.

#### 8.4.3.4 Prädiktoren der Dimension Beratung (BSK)

Für das BSK in der Dimension Beratung wurden erneut vor Durchführung der Regressionsanalyse die Korrelationen der relevanten Variablen geprüft (vgl. Tabelle 50).

**Tabelle 50:** Korrelationsmatrix BSK Beratung

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 BSK Beratung 3	.12	<b>.65***</b>	<b>.49***</b>	<b>.51***</b>	<b>.32**</b>	<b>.34**</b>	.09	.07	.11
2 ex_inPra		.06	-.06	.18	.03	.25*	.25**	-.27**	<b>-.46***</b>
3 BSK Beratung 2			.26*	.26*	.22*	.29**	.06	.15	.08
4 komp PT				<b>.70***</b>	<b>.47***</b>	<b>.30**</b>	-.23*	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>
5 komp LV					<b>.35**</b>	<b>.57***</b>	.05	.15	.25*
6 soz PT						<b>.45***</b>	-.10	.14	.03
7 soz LV							.07	.01	.12
8 neuro								<b>-.53***</b>	<b>-.30**</b>
9 SWE									<b>.51***</b>
10 SWG 3									

*Anmerkungen.*  $n = 85-109$ . BSK Beratung 3 = berufsbezogenes Selbstkonzept Medien Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), BSK Beratung 2 = berufsbezogenes Selbstkonzept Medien Prätest, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz PT = Erleben sozialer Eingebundenheit praktische Tätigkeit, soz LV = Erleben sozialer Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Für das Ausgangsniveau des BSK im Bereich Beratung sowie für das Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit jeweils während der praktischen Tätigkeit und in der begleitenden Lehrveranstaltung können substantielle Korrelationen mit dem

## Ergebnisse

BSK Beratung zum Zeitpunkt des Posttests festgestellt werden. Wie bereits bei den vorherigen Regressionsanalysen wird bezüglich des Kompetenzerlebens dasjenige ausgewählt, das höher mit dem BSK Beratung korreliert. Für diese Dimension wird folglich das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung in die Regression aufgenommen. In Tabelle 51 werden die Kennwerte der hierarchischen Regressionsanalyse dargestellt.

**Tabelle 51:** Hierarchische Regressionsanalyse mit dem Kriterium BSK Beratung

Modell	Variable	B	SE B	$\beta$	R <sup>2</sup> (korr.)
I					.02
	Neurotizismus	.11	.07	.22	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.02	.02	.13	
	Selbstwertgefühl	.02	.02	.15	
II					.19***
	Neurotizismus	.06	.06	.13	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.01	.02	.06	
	Selbstwertgefühl	.01	.02	.04	
	Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung	.24	.08	.38**	
	soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit	.08	.06	.15	
	soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung	.01	.07	.02	
III					.46***
	Neurotizismus	.03	.05	.06	
	Selbstwirksamkeitserwartung	.00	.01	-.02	
	Selbstwertgefühl	.00	.01	.02	
	Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung	.20	.07	.32**	
	soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit	.04	.05	.08	
	soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung	-.04	.06	-.06	
	Zugehörigkeit Praktikumsgruppe (0 = extern)	-.02	.10	-.02	
BSK Beratung Ausgangsniveau	.48	.07	.55***		

Anmerkungen.  $n = 85$

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

\*\*\*  $p < .001$

Bei der Betrachtung der drei Modelle zeigt sich, dass das erste Modell nicht signifikant ist und auch dementsprechend nahezu keine Varianzaufklärung (zwei Prozent) aufweist (ANOVA I:  $F(3, 81) = 1.54, p = .212$ ).

Werden die drei ausgewählten BPN in das Modell II aufgenommen, so erhöht sich die Varianzaufklärung um 17 Prozent und liegt bei 19 Prozent (ANOVA II:  $F(6, 78) =$

4.35,  $p = .001$ ) und das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung ( $\beta = .38$ ,  $p = .004$ ) ist ein signifikanter Prädiktor des BSK im Bereich Beratung.

Unter Kontrolle aller relevanten Variablen in Modell III (ANOVA III:  $F(8, 76) = 10.05$ ,  $p < .001$ ) bleibt das Kompetenzerleben in der Lehrveranstaltung ( $\beta = .32$ ,  $p = .003$ ) signifikanter Prädiktor des BSK im Bereich Beratung. Stärkster Prädiktor ist jedoch das Ausgangsniveau des BSK Beratung ( $\beta = .55$ ,  $p < .001$ ).

### 8.4.4 Zusammenfassung

Insgesamt kann festgestellt werden, dass bei allen berechneten Regressionsanalysen das Ausgangsniveau der stärkste Prädiktor des jeweiligen Kriteriums ist. Die Zugehörigkeit zu einer Praktikumsgruppe spielt bei Kontrolle des Ausgangsniveaus lediglich zur Vorhersage der Höhe des Selbstwertgefühls eine Rolle. Absolvieren die Studierenden ein internes Praktikum, so ist das Selbstwertgefühl niedriger.

Die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse haben sich teilweise als zusätzliche Prädiktoren erwiesen. Für das Studieninteresse konnten mit dem Autonomieerleben in der Lehrveranstaltung substanzielle Korrelationen gefunden werden. Auch in der Regressionsanalyse hat sich dies als signifikanter Prädiktor erwiesen, wenngleich es sich dabei nur um einen kleinen Effekt handelt.

Neben dem Ausgangsniveau mit einem starken Effekt erweist sich bezüglich des Selbstwertgefühls jedoch die Zugehörigkeit zum Praktikum als relevant. Es kann hierbei von einem mittleren negativen Effekt gesprochen werden. Absolvieren die Studierenden ein internes Praktikum, ist auch das Selbstwertgefühl im Posttest niedriger. Weiterhin besitzt das Erleben von Kompetenz während der praktischen Tätigkeit einen kleinen Effekt bezüglich des Selbstwertgefühls, weshalb auch hier Hypothese 5 partiell bestätigt werden kann.

Bezogen auf die Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes lassen sich neben dem Ausgangsniveau mit jeweils starkem Effekt auf die Werte im Posttest folgende weitere Effekte finden:

- Fach: starker Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung
- Erziehung: mittlerer Effekt des Kompetenzerlebens während der praktischen Tätigkeit

## Ergebnisse

---

- Medien: keine weiteren Effekte
- Beratung: mittlerer Effekt des Kompetenzerlebens während der praktischen Tätigkeit

Damit kann auch Hypothese 6 bezüglich des Kompetenzerlebens partiell bestätigt werden. Ein Effekt der sozialen Eingebundenheit auf eine der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes lässt sich dagegen nicht feststellen.

## **9 Zusammenfassung und Diskussion**

Im abschließenden Kapitel der Arbeit werden noch einmal Konzeption und Fragestellungen der Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Weiterhin werden die Ergebnisse der einzelnen Fragenkomplexe zusammengeführt und interpretiert. Methodische Einschränkungen der Untersuchung werden dargestellt, Empfehlungen für die Gestaltung der Praktikumsarten abgeleitet sowie ein abschließendes Fazit mit Blick auf weitere Forschungsfragen verfasst.

### **9.1 Konzeption und Fragestellungen**

Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, inwiefern das Absolvieren verschiedener Arten eines Praktikums innerhalb des Pädagogikstudiums zur Persönlichkeitsentwicklung, und dabei insbesondere zu einer Entwicklung von Studieninteresse, Selbstwertgefühl sowie berufsrelevanter Dimensionen des Selbstkonzeptes beitragen kann. Es wurde mit Blick auf bestehende Forschung und Studierendenbefragungen dargestellt, dass dies zum einen Effekte sind, die sich die Studierenden von einem Praktikum erhoffen, zum anderen lassen sich motivationale Orientierungen – zu denen das Studieninteresse, Selbstwertgefühl und berufsbezogene Selbstkonzepte gezählt werden können – als zentral für die Entwicklung individueller pädagogischer Professionalität beurteilen.

Theoretisch wird ein Zusammenhang zwischen grundlegenden psychologischen Bedürfnissen und Interesse im Sinne der Münchner Interessentheorie vermutet. Dies konnten bereits einige empirische Studien belegen (vgl. Kapitel 4.1.4.3 und 4.3). Folglich wurden die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) als wichtige Prädiktoren des Studieninteresses angenommen. Einflüsse auf das Selbstkonzept (Selbstwertgefühl, berufsbezogene Selbstkonzepte) werden ebenfalls vor allem bei der Befriedigung des Erlebens von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit vermutet, da Handlungen, bei denen diese Bedürfnisse befriedigt werden, als besonders selbstbestimmt wahrgenommen werden. Auf diese Weise ist auch eine Integration in das eigene Selbstkonzept möglich.

In einer qualitativen Voruntersuchung zur vorliegenden Studie ließen sich erste Anhaltspunkte finden, dass die Studierenden durch die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse im Praktikum sowohl eine Entwicklung des Studieninteresses

als auch des Selbstwertgefühls sowie des berufsbezogenen Selbstkonzeptes wahrnehmen. Auch konnte herausgearbeitet werden, dass die Art des Praktikums eine Rolle spielt für die Entwicklung von Studieninteresse, Selbstwertgefühl sowie berufsrelevanten Dimensionen des Selbstkonzeptes.

Aus diesen theoretischen und empirischen Vorüberlegungen und Erkenntnissen ließen sich drei hauptsächliche Fragenkomplexe der Untersuchung ableiten. Fragenkomplex I zielte darauf ab, zu untersuchen, ob es bereits im Ausgangsniveau Unterschiede hinsichtlich der Zielvariablen Studieninteresse, Selbstwertgefühl und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes zwischen beiden Studierendengruppen gab. Außerdem wurden die Studierendengruppen hinsichtlich der erhobenen Kontrollvariablen verglichen. Fragenkomplex II beschäftigte sich mit den Veränderungen zwischen den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten und in einem dritten Fragenkomplex wurden die Zusammenhänge zwischen grundlegenden psychologischen Bedürfnissen und den Zielvariablen überprüft.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Studierenden mittels eines Prä-Post-Designs vor und nach dem Praktikum befragt, wobei die Studierenden im internen Praktikum in einer zweiten Erhebungswelle zusätzlich auch noch vor der vorbereitenden Ausbildung befragt wurden. Das Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wurde sowohl in Bezug auf die jeweiligen Lehrveranstaltungen als auch in Bezug auf die praktische Tätigkeit der Studierenden erhoben.

Zur Erhebung von Studieninteresse und Selbstwertgefühl konnte auf anerkannte Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden (Collani & Herzberg, 2003; U. Schiefele, Krapp, Wild et al., 1993). Hinsichtlich berufsbezogener Selbstkonzepte lag lediglich ein Instrument zur Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von Lehramtsstudierenden vor und wurde entsprechend adaptiert (Retelsdorf et al., 2014). Um neueste Forschung zu berücksichtigen, wurde für die Erfassung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse auf das Instrument von Neubauer und Voss (2016b) zurückgegriffen.

Die Prüfung der Hypothesen erfolgte mittels t-Tests für unabhängige und abhängige Stichproben, hierarchischen linearen Regressionsanalysen sowie einfaktorielle Varianzanalysen mit Messwiederholung. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse inklusive einer Interpretation findet im nachfolgenden Abschnitt statt.

## 9.2 Fazit zu den Hypothesen und Fragestellungen

Im Folgenden wird ein Fazit zu den in Kapitel 6 aufgestellten Hypothesen gezogen und die Fragestellungen anhand der empirischen Ergebnisse beantwortet.

### 9.2.1 Fazit zu Fragenkomplex I – Untersuchung von Gruppenunterschieden

#### 9.2.1.1 Gruppenunterschiede Studieninteresse, Selbstwertgefühl, Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes

Fragenkomplex I bezog sich auf Gruppenunterschiede zwischen den Studierenden im internen und im externen Praktikum und beinhaltete als Hauptfragestellung, ob etwaige Unterschiede bereits vor dem Absolvieren des Praktikums bestehen. Die qualitative Voruntersuchung gab zwar erste Hinweise darauf, dass ein unterschiedlicher Nutzen von den Studierenden nach dem Absolvieren des Praktikums wahrgenommen wird, doch darauf, dass bereits zu Beginn Gruppenunterschiede bestehen könnten, gab es keine Hinweise. Daher wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

- Hypothese 1a: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich nicht bezüglich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes unmittelbar vor Beginn der praktischen Tätigkeit (Intergruppenvergleich von  $t_{2\text{ intern}}$  und  $t_{2\text{ extern}}$ ).
- Zusatz-Hypothese bezüglich der 2. Kohorte: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich nicht bezüglich des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes vor Beginn der praktischen Tätigkeit (vor der Ausbildung und vor der Tätigkeit im internen Praktikum vs. vor der Tätigkeit und vor der begleitenden Lehrveranstaltung im externen Praktikum; Intergruppenvergleich von  $t_{0\text{ intern}}$  und  $t_{2\text{ extern}}$ ).
- Hypothese 1b: Die Studierenden unterscheiden sich nach dem Absolvieren des Praktikums hinsichtlich der Hauptkonstrukte (Studieninteresse, Selbstwertgefühl, berufsbezogenes Selbstkonzept) voneinander (Intergruppenvergleich Posttest  $t_3$ ).

Hypothese 1a konnte mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben teilweise bestätigt werden. Die Studierenden unterscheiden sich nicht in ihrem Ausgangsniveau des Studieninteresses sowie hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes (Fach, Erziehung, Medien und Beratung). Allerdings konnte festgestellt werden, dass sich die Hypothese für das Selbstwertgefühl nicht bestätigen lässt: Die Studierenden im internen Praktikum weisen ein statistisch signifikant niedrigeres Selbstwertgefühl vor dem Absolvieren des Praktikums auf als die Studierenden im externen Praktikum. Dieser Unterschied besteht sowohl wenn die Daten vor Beginn der Tutorenausbildung herangezogen werden (Zusatz-Hypothese:  $t_{0 \text{ intern}}$  vs.  $t_{2 \text{ extern}}$ ) als auch wenn die Daten nach der Ausbildung und vor der praktischen Tätigkeit verglichen werden ( $t_{2 \text{ intern}}$  vs.  $t_{2 \text{ extern}}$ ).

Hypothese 1b, bei der der Zeitpunkt des Posttests in den Blick genommen wird, kann ebenfalls nur partiell in Bezug auf das Selbstwertgefühl bestätigt werden. Im Posttest bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Studierendengruppen hinsichtlich der untersuchten Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes und bezüglich des Studieninteresses. Die bereits beim Prätest vorhandenen Unterschiede in Bezug auf das Selbstwertgefühl sind auch im Posttest weiterhin nachweisbar.

### **9.2.1.2 Gruppenunterschiede im Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse**

Fragestellung 2 des ersten Fragenkomplexes bezieht sich auf das Erleben der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Deci und Ryan (Kompetenz, soziale Eingebundenheit und Autonomie). Entsprechend wurde als Hypothese formuliert:

- Hypothese 2: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich hinsichtlich der Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse.

T-Tests für unabhängige Stichproben ergaben, dass die Studierendengruppen sich in Bezug auf das Erleben von Autonomie und sozialer Eingebundenheit in der begleitenden Lehrveranstaltung im Einsatzsemester unterscheiden, daher lässt sich Hypothese 2 teilweise bestätigen. Die Befriedigung dieser beiden Bedürfnisse ist jeweils im internen Praktikum höher. Das Erleben von Kompetenz in der begleitenden Lehrveranstaltung des externen Praktikums ist allerdings signifikant höher als das Erleben von Kompetenz

in der Tutorenausbildung im internen Praktikum. In Bezug auf die praktische Tätigkeit bestehen zwischen beiden Praktikumsgruppe keine Unterschiede. Diesbezüglich muss die Hypothese verworfen werden.

### **9.2.1.3 Gruppenunterschiede bezüglich weiterer Variablen**

Die dritte Fragestellung des ersten Fragenkomplexes zielte auf Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen bezüglich weiterer Variablen ab (z. B. innerhalb der fünf Persönlichkeitsdimensionen („Big Five“), bezüglich ihrer der Selbstwirksamkeitserwartung oder der bisherigen Studienleistung). Aus dieser Fragestellung ergab sich folgende Hypothese:

- Hypothese 3: Die Studierenden im internen und externen Praktikum unterscheiden sich in Bezug auf die Ausgangswerte weiterer Variablen nicht.

Diese Hypothese kann größtenteils bestätigt werden. Die Studierenden unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer Studienwahlmotive, Studienleistungen, der Persönlichkeitsdimensionen Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Verträglichkeit. Verworfen werden muss die Hypothese allerdings für folgende Konstrukte: Selbstwirksamkeitserwartung und die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus. Die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im internen Praktikum ist geringer als die der Studierenden im externen Praktikum. Der Wert in der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus ist im internen Praktikum hingegen höher als im externen Praktikum.

### **9.2.2 Fazit zu Fragenkomplex II und III – Untersuchung von Veränderungen und Einflussfaktoren**

Innerhalb des Fragenkomplexes II wurde nach etwaigen Veränderungen des Studieninteresses, Selbstwertgefühls und der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstwertgefühls gefragt. Dabei wurde in Anbetracht der Grundannahmen und Ergebnisse der qualitativen Vorstudie zwischen den Veränderungen, die in den jeweiligen Gruppen zu erwarten sind, differenziert. Dies spiegelt sich in den unterschiedlichen Hypothesen dazu wider:

- Hypothese 4a: Wird ein internes Praktikum absolviert, so erhöhen sich das Studieninteresse, das Selbstwertgefühl sowie die Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes.
- Hypothese 4b: Wird ein externes Praktikum absolviert, so erhöhen sich das Selbstwertgefühl sowie das berufsbezogene Selbstkonzept, nicht aber das Studieninteresse.

Mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben konnte eine signifikante Erhöhung mit einem schwachen Effekt in Bezug auf das Studieninteresse im internen Praktikum festgestellt werden. Ansonsten sind bei dieser Gruppe signifikante Erhöhungen der Selbstkonzepte in Bezug auf die Dimensionen Fach und Medien jeweils ebenfalls mit einem schwachen Effekt erkennbar. Folglich kann nur für diesbezügliche Änderungen Hypothese 4a bestätigt werden. Das Selbstwertgefühl änderte sich nicht signifikant.

Im externen Praktikum ließen sich Veränderungen lediglich in Bezug auf die zwei Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes Fach und Erziehung nachweisen. Auch hier handelt es sich jeweils um kleine Effekte. Das Selbstwertgefühl erhöht sich entgegen der Hypothese 4b nicht. Hypothesenkonform war der Befund, dass keine Erhöhung des Studieninteresses nachzuweisen war.

Fragenkomplex III befasste sich mit den Prädiktoren des Studieninteresses, des Selbstwertgefühls sowie des berufsbezogenen Selbstkonzeptes und ob es dabei statistische Zusammenhänge mit den grundlegenden psychologischen Bedürfnissen nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit gibt.

Zu den Prädiktoren des Studieninteresse und des Selbstwertgefühls wurde die Hypothese aufgestellt, dass die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit das Studieninteresse und das Selbstwertgefühl beeinflussen:

- Hypothese 5: Je höher jeweils die Befriedigung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse ist, desto höher ist das Studieninteresses und das Selbstwertgefühl am Ende des Praktikums.

Teilweise kann diese Hypothese bestätigt werden. Wenn alle relevanten Variablen kontrolliert werden, erweist sich weiterhin das Erleben von Autonomie in der Lehrveranstaltung als ein signifikanter Prädiktor für das Studieninteresse. Kompetenz und das Erleben

von sozialer Eingebundenheit haben sich hier allerdings nicht als relevant erwiesen. Das Erleben von Kompetenz während der praktischen Tätigkeit konnte zudem als ein signifikanter Prädiktor für das Selbstwertgefühl herausgearbeitet werden, das Erleben von Autonomie und soziale Eingebundenheit hingegen nicht. Daneben wurde deutlich, dass für das Studieninteresse und für das Selbstwertgefühl vor allem jeweils das Ausgangsniveau entscheidend ist. Auf weitere Einflussfaktoren wird in den nachfolgenden Kapiteln genauer eingegangen.

Im Hinblick auf die Prädiktoren der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes wurde angenommen, dass vor allem das Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit bedeutend sind. Daher wurde folgende Hypothese formuliert:

- Hypothese 6: Je höher das Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, desto höher ist das berufsbezogene Selbstkonzept in den Bereichen Fach, Erziehung, Medien und Beratung.

Die berechneten hierarchischen Regressionsanalysen haben ergeben, dass sich auch diese Hypothese zumindest teilweise bestätigen lässt. Für die Dimension Medien und Fach muss sie jedoch verworfen werden. Für die Dimension Erziehung erwies sich das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit als ein signifikanter Prädiktor, das Erleben von Kompetenz in der begleitenden Lehrveranstaltung ist für die Dimension Beratung von Bedeutung.

## 9.3 Diskussion der Ergebnisse und praktische Implikationen

Im Folgenden werden die Ergebnisse, die im vorherigen Kapitel 8 dargestellt wurden, in den Forschungskontext eingeordnet und diskutiert, um zusätzlich jeweils praktische Implikationen für die Gestaltung des Praktikums im Pädagogikstudium (B. A.) an der LMU abzuleiten – sofern sich dies als möglich bzw. notwendig erweist.

### 9.3.1 Studieninteresse – Diskussion und Implikationen

#### 9.3.1.1 Gruppenunterschiede und Veränderungen beim Studieninteresse

Die Untersuchung hat gezeigt, dass sich die Studierenden der beiden Praktikumsgruppen vor Beginn des Praktikums nicht grundsätzlich in Bezug auf ihr Studieninteresse unterscheiden. Es kann somit nicht festgestellt werden, dass Studierende, die ein internes Praktikum als Tutorinnen und Tutoren wählen, gleichzeitig auch ein höheres Interesse an ihrem Studienfach aufweisen als Studierende, die sich für ein externes Praktikum entscheiden. Allerdings ließ sich ein schwacher Effekt in Bezug auf die Erhöhung des Studieninteresses im internen Praktikum nachweisen. Dieses Ergebnis liefert einen ersten Hinweis darauf, dass die Studierenden im internen Praktikum die dort ausgeführten praktischen Tätigkeiten möglicherweise stärker mit den theoretischen Inhalten des Studiums verbinden, da die Tutorinnen und Tutoren genau diese Inhalte hier selbst lehren. Das Studieninteresse der Studierenden im externen Praktikum erhöht sich hingegen nicht. Eine solche Tendenz hatte sich bereits in der Vorstudie zur Hauptuntersuchung abgezeichnet.

Angesichts durchaus ambivalenter Ergebnisse aus der Forschung zu Praktika im Lehramtsstudium kann dieser Befund als sehr erfreulich beurteilt werden: So ist gleichermaßen auch keine *Verringerung* des Studieninteresses nach dem Absolvieren beider Arten des Praktikums festzustellen. Dieses bleibt damit auch nach dem Praktikum auf stabilem Niveau im externen Praktikum.

Allerdings muss einschränkend festgehalten werden, dass das Studieninteresse auch als eine relativ stabile Disposition im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals aufgefasst werden kann und daher Veränderungen womöglich kurzfristig nicht sichtbar werden. Für

eine solche Interpretation sprechen auch die nachfolgend zusammenfassend dargestellten Einflussfaktoren auf das Studieninteresse, die neben dem Erleben von Autonomie in der Lehrveranstaltung herausgearbeitet werden konnten.

In anderen Studien aus dem Bereich Schule, in denen die Effekte von Schülerlaboren und damit Effekte der praktischen Anwendung von Lerninhalten auf das Fachinteresse untersucht wurden, wurde zudem die Forderung aufgestellt, praktische Erfahrungen kontinuierlich in den Unterricht einzubinden, um ein hervorgerufenen situationales Interesse in eine Erhöhung des dispositionalen, persönlichen Interesses zu überführen (Guderian & Priemer, 2008). In Bezug auf das Praktikum im Pädagogikstudium wäre folglich zu fordern, nicht nur *eine* Praktikumsphase in das Studium zu integrieren, sondern kontinuierlich praktisches pädagogisches Handeln inklusive einer Reflexion und theoretischen Einordnung zu ermöglichen. Insbesondere bei Tutorinnen und Tutoren wäre es möglich, diese bereits frühzeitig im Studium auszubilden und ihr ganzes Studium lang in unterschiedlichen Tutorien lehren zu lassen.

### **9.3.1.2 Einflussfaktoren auf das Studieninteresse: Studienwahlmotive, Ausgangsniveau des Studieninteresses und Erleben von Autonomie**

Zwar konnte im internen Praktikum ein kleiner Effekt bezüglich der Erhöhung des Studieninteresses nachgewiesen werden, allerdings haben die berechneten hierarchischen Regressionsanalysen ergeben, dass vor allem andere Faktoren für die Erhöhung des Studieninteresses ausschlaggebend sind und die größten Effekte aufweisen, die nicht durch das Praktikum beeinflusst werden können: Dies sind die intrinsischen personenbezogenen Studienwahlmotive, aufgrund derer das Studium aufgenommen wurde sowie das Ausgangsniveau des Studieninteresses vor dem Praktikum. Diese Befunde stimmen auch mit der von Müller (2001) durchgeführten Studie überein. Die Persönlichkeitsdimension Offenheit für Erfahrungen sowie die Studienleistungen haben sich jedoch entgegen der von ihm berichteten Befunde nicht als aussagekräftige Prädiktoren des Studieninteresses erwiesen. Wie auch bereits Müller (2001) thematisiert hat, ist diesbezüglich jedoch zu fragen, inwiefern die Leistungsmessung durch Noten auf Multiple-Choice Klausuren eine adäquate Darstellung der Leistung im Fach Pädagogik darstellen. Ein Fehlen dieses Zusammenhangs könnte durch die Art der Leistungsmessung begründet sein.

Wichtig für die Gestaltung der Praktika ist allerdings das Ergebnis, dass neben diesen Faktoren, die nicht von der Lehrperson beeinflusst werden können, das Erleben von Autonomie eine Rolle für die Entwicklung des Studieninteresses spielt. Dieses Ergebnis entspricht den Befunden Müllers (2001) und Lewalters (2005). Es konnte in der vorliegenden Arbeit herausgefunden werden, dass das Erleben von Autonomie in der begleitenden Lehrveranstaltung zum Praktikum bei Kontrolle der weiteren Einflussfaktoren einen kleinen positiven Effekt auf das Studieninteresse hat. Bereits die durchgeführte Vorstudie mit der Analyse von Praktikumsberichten hatte auf einen solchen möglichen Zusammenhang hingewiesen (Wieser, 2019). Das Erleben von Autonomie wird zudem meist als eine Voraussetzung betrachtet für die Befriedigung der weiteren psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Lewalter, 2005). Die Analysen in Kapitel 8.2.2 haben zudem erkennen lassen, dass die Studierenden im internen Praktikum in der begleitenden Lehrveranstaltung im Einsatzsemester ein signifikant höheres Erleben von Autonomie angeben als Studierende im externen Praktikum. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Studierenden in dieser Lehrveranstaltung ihre durchgeführte Bildungsmaßnahme als Teil einer Prüfungsleistung vorstellen, darauf Rückmeldung erhalten und somit unter Umständen mehr Kontrolle empfinden als Studierende im internen Praktikum, die dies bereits im Ausbildungssemester leisten müssen.

Mit Hilfe dieses Ergebnisses des Gruppenunterschiedes bezüglich des Erlebens von Autonomie in der begleitenden Lehrveranstaltung lässt sich auch erklären, weshalb durch den berechneten t-Test in Kapitel 8.3.1 nachgewiesen werden konnte, dass innerhalb des internen Praktikums eine geringfügige Erhöhung des Studieninteresses stattfindet, innerhalb der Regressionsanalysen ein Effekt der Praktikumszugehörigkeit nicht mehr nachweisbar war, wenn auch das Erleben Autonomie in der begleitenden Lehrveranstaltung als möglicher Prädiktor berücksichtigt wird.

Aus dieser Erkenntnis der Wichtigkeit des Erlebens von Autonomie in der Lehrveranstaltung für die Entwicklung des Studieninteresses lassen sich im Folgenden praktische Implikationen für die pädagogische Arbeit der betreuenden Lehrpersonen im Praktikum ableiten.

### **9.3.1.3 Praktische Implikationen zur Förderung Studieninteresses: Erleben von Autonomie**

Während die genannten größten Prädiktoren des Studieninteresses am Ende eines Praktikums – Studienwahlmotive und Ausgangsinteresse vor dem Praktikum – nicht beeinflusst werden können, existieren einige Studien, die sich mit der Förderung des Autonomieerlebens befassen. So können an dieser Stelle Handlungsempfehlungen, die auf Forschungsbefunden zur erfolgreichen Förderung des Erlebens von Autonomie beruhen, gegeben werden.

Autonom erleben – so kann bereits zu Beginn festgehalten werden – kann sich ein Individuum vor allem dann, wenn keine „bewusst-kognitive Kontrolle“ (Krapp, 2005a, S. 634) erlebt wird. Betont werden muss dabei jedoch auch, dass ein generelles Fördern von vollständiger Autonomie nicht bei jeder Zielgruppe gleichermaßen sinnvoll ist, vor allem dann, wenn Studierende noch Novizen in einem Thema sind (Lewalter, 2005, S. 653). So kann grundsätzlich die Empfehlung abgeleitet werden, dass das Abfragen von Vorwissen zu den behandelten Themen sowie zur bisherigen praktischen Vorerfahrung in den begleitenden und vorbereitenden Lehrveranstaltungen des Praktikums zur Sprache kommen sollten, damit die Lehrpersonen diesbezüglich einen Eindruck von ihrer jeweiligen Studierendengruppe erhalten und darauf eingehen können.

Studien zur Frage nach der Förderung des Erlebens von Autonomie in Lernumgebungen werden vor allem im schulischen Bereich durchgeführt, wobei Befunde womöglich auf den Kontext von Hochschulen und Universitäten übertragbar sind. Besonders autonomieunterstützend verhalten sich Lehrende aus Sicht von Schülerinnen und Schülern, wenn sie aktiv zuhören, die Lösungen der zu bearbeitenden Aufgaben nicht unmittelbar zur Verfügung stellen, relativ wenig Instruktionen geben und auch gezielt nachfragen, wie die Schülerinnen und Schüler den Unterricht gestalten möchten (Reeve, Bolt & Cai, 1999). Daneben ist für einen autonomieunterstützenden Lehrstil ganz allgemein kennzeichnend, dass den Lernenden die Möglichkeit geboten wird, selbstständig zu arbeiten, zu diskutieren und auch Kritik äußern zu können (Reeve & Jang, 2006).

Übertragen auf den Studienkontext kann somit gefolgert werden, dass beispielsweise die Inhalte und Themenabfolge in den begleitenden Lehrveranstaltungen gemäß Vorwissen, Erfahrungen und Bedarf der Studierenden im Einsatzsemester festgelegt werden sollten. So ist beispielsweise denkbar, dass kritische Situationen aus dem Praktikum

für die begleitende Lehrveranstaltung gesammelt und dort z. B. mit Hilfe kollegialer Fallberatung bearbeitet werden (Tietze, 2016). Hierbei werden Fälle aus der Praxis von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bearbeitet und es werden unterschiedliche Perspektiven der Beteiligten durch die Vergabe von Rollen eingenommen, um im Anschluss an einen dadurch angestoßenen Reflexionsprozess selbstständig gemeinsame Lösungen zu erarbeiten, die nicht von der Lehrperson vorgegeben werden:

Im Zuge dieses Erfahrungsaustauschs werden Praxislösungen validiert und es entstehen in einer Gruppe geteilte Modelle zu berufsbezogenen Denk- und Handlungsweisen, die ins kollektive Repertoire einer Gemeinschaft einfließen (Tietze, 2016, S. 310).

Die Rolle bzw. Aufgabe der Lehrperson ist dabei anstelle eines belehrenden Experten vielmehr einen Rahmen für angeleitete Reflexionsprozesse und das Finden eigener Lösungen zu bieten, geeignete Methoden sowie theoretisches Wissen zur Verfügung zu stellen.

Um weniger Kontrolle auf die Studierenden auszuüben, kann auch empfohlen werden, die Rolle der beratenden und der bewertenden Lehrperson im Einsatzsemester, die schließlich die Korrekturen der Praktikumsberichte durchführt, personell voneinander zu trennen. Im internen Praktikum werden zudem bereits Mentorinnen und Mentoren, die aus dem Kreis der erfahrenen Tutorinnen und Tutoren gewonnen werden, eingesetzt. Diese hospitieren in den gehaltenen Tutorien (vor allem in den konzipierten Schwerpunktsitzungen), geben Tipps aus der eigenen Lehrpraxis und sind informeller Ansprechpartner bei Unsicherheiten und Problemen der Praktikantinnen und Praktikanten.

Zudem deuten einige Studien darauf hin, dass autonomieunterstützendes Lehrverhalten durchaus erlernbar ist. So zeigten Lehrkräfte, die an einem Trainingsprogramm teilnahmen, signifikant häufiger autonomieförderliches Verhalten als Probanden, die nicht an dem Programm teilnahmen (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004). Die Lehrkräfte der Experimentalgruppe erhielten hier beispielsweise Informationen über die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. Die Effektivität dieser Interventionsmaßnahmen wurde in einer Metaanalyse bestätigt (Su & Reeve, 2011) und bietet eine Anregung für die Entwicklung einer entsprechenden Weiterbildungsmaßnahme des Lehrpersonals im internen und externen Praktikum.

### **9.3.2 Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartung und Neurotizismus – Diskussion und Implikationen**

#### **9.3.2.1 Gruppenunterschiede und Vergleich mit Normwerten des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus**

Die Auswertung der erhobenen Daten hat gezeigt, dass sich die Studierenden im internen und externen Praktikum zu Beginn des Praktikums hinsichtlich des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeitserwartung sowie bezüglich der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus unterscheiden. Das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im internen Praktikum sind zum Zeitpunkt des Prätests jeweils niedriger als im externen Praktikum. Darüber hinaus können die Studierenden im internen Praktikum als unsicherer bezeichnet werden, denn sie weisen einen signifikant höheren Wert in der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus auf als die Studierenden im externen Praktikum.

Werden zudem die Normwerte der jeweiligen Skalen herangezogen, kann in einer deskriptiven Betrachtung der Daten festgestellt werden, dass die Studierenden im internen Praktikum in Bezug auf das Selbstwertgefühl nahezu genau den entsprechenden Normwert aufweisen, die Studierenden im externen Praktikum liegen hingegen ein wenig darüber (Schmitt & Allik, 2005).<sup>12</sup>

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im internen Praktikum liegt in Bezug auf die Normwerte der entsprechenden Normierungsstichprobe etwas darunter, die

---

<sup>12</sup> Für einen Abgleich mit den Normwerten des Selbstwertgefühls aus Schmitt und Allik (2005) müssen zu den vorliegenden Werten 10 Punkte hinzuaddiert werden, da die Autoren ein Antwortformat von 1–4 zugrunde legen und daher Summenwerte zwischen 10 und 40 erhalten. In der vorliegenden Arbeit lag der Wertebereich der Antworten zwischen 0 und 3. Der Normwert für Deutschland liegt laut Schmitt und Allik (2005) bei  $M = 31.73$ . Im internen Praktikum lag der Wert für das Selbstwertgefühl bei  $M = 31.61$ , im externen Praktikum bei  $M = 34.62$  (wenn jeweils 10 Punkte addiert werden).

Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im externen Praktikum etwas darüber (Hinz, Schumacher, Albani, Schmid & Brähler, 2006).<sup>13</sup>

Bei einer Betrachtung des Mittelwertes der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus lässt sich feststellen, dass dieser im internen Praktikum über dem Normwert<sup>14</sup> (Rammstedt et al., 2012) liegt, die Differenz ist hier relativ deutlich. Studierende des externen Praktikums weisen einen niedrigeren Wert in der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus auf als Studierende des internen Praktikums, jedoch einen knapp höheren Wert als den Normwert. Ein höherer Wert bedeutet in diesem Fall, dass die Studierenden zu einer größeren Unsicherheit tendieren.

Folglich kann für die Vergleiche mit den Normwerten festgehalten werden, dass das sich das Selbstwertgefühl der Studierenden im Normbereich bewegt und im externen Praktikum sogar darüber liegt. Auch bei der Selbstwirksamkeitserwartung zeigt sich ein ähnliches Bild. Für die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus ist festzustellen, dass dieser in beiden Gruppen über dem Normwert liegt. Dieser Unterschied ist gerade bei Studierenden des internen Praktikums deutlich.

### 9.3.2.2 Stabilität des Selbstwertgefühls – Diskussion und Implikationen

Werden ausschließlich deskriptiv die Änderungen des Selbstwertgefühls der Studierenden betrachtet, ist erkennbar, dass das interne Praktikum keinen kompensatorischen Effekt auf das niedrigere Selbstwertgefühl ausübt. Das Selbstwertgefühl der Studierenden steigt nicht an, wie dies von ihnen selbst in den Praktikumsberichten, die in der Vorstudie analysiert wurden (vgl. Kapitel 5.1), vermutet wurde. Vielmehr konnte ein geringfügiges Absinken des Selbstwertgefühls im internen Praktikum im Vergleich von Prä- und Posttest beobachtet werden (vgl. Abbildung 11). Durch die Befragung der Studierenden bereits vor Beginn sowie nach der Tutorenausbildung im internen Praktikum,

---

<sup>13</sup> Frauen zwischen 14 und 30 Jahren, Selbstwirksamkeitserwartung Normwert:  $M = 29.65$ ,  $SD = 4.89$ . Selbstwirksamkeitserwartung internes Praktikum  $M = 27.95$ ,  $SD = 4.12$ , externen Praktikum  $M = 30.00$ ,  $SD = 3.09$ .

<sup>14</sup> Der Normwert der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus für Frauen zwischen 18 und 35 liegt bei  $M = 2.41$ ,  $SD = .71$ ; Studierende im internen Praktikum:  $M = 3.23$ ,  $SD = 1.04$ ; Studierende im externen Praktikum:  $M = 2.73$ ,  $SD = .83$ .

konnte in einer deskriptiven Betrachtung der Daten zudem festgestellt werden, dass das Selbstwertgefühl nach der Tutorenausbildung geringfügig absinkt.

Insgesamt ist zu beobachten, dass die Gruppenunterschiede zwischen internem und externem Praktikum bezogen auf das Selbstwertgefühl zum Zeitpunkt des Posttests dementsprechend etwas größer werden und die Studierenden des externen Praktikums weiterhin ein signifikant höheres Selbstwertgefühl aufweisen als Studierende im internen Praktikum.

Festgehalten werden muss allerdings, dass es sich bei den Veränderungen zwischen Prä- und Posttest in beiden Gruppen um keinen statistisch signifikanten Effekt handelt und dieser Befund daher mit Vorsicht interpretiert werden sollte.

### **9.3.2.3 Einflussfaktoren auf und Zusammenhänge mit dem Selbstwertgefühl**

Bei der Betrachtung der Korrelationen ist ein substantieller positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Selbstwertgefühl der Studierenden zu erkennen. Dies stimmt mit den Vermutungen im theoretischen Kapitel zum Selbstwertgefühl überein. Genauso ist zu beobachten, dass ein höherer Neurotizismus-Wert, d. h. eine höhere Unsicherheit der Befragten, mit einem niedrigeren Selbstwertgefühl einhergeht.

Da Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) beschreiben, dass es sich bei der Selbstwirksamkeitserwartung um die Erwartung einer Person handelt, „neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“, liegt die Vermutung nahe, dass das Ausmaß der Unsicherheit (Persönlichkeitsdimension Neurotizismus) einer Person auch die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst.

Die im Anschluss an die Prüfung der Korrelationen durchgeführten Regressionsanalysen zeigen zunächst einen mittleren Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung, jedoch keinen Effekt der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus auf das Selbstwertgefühl. Dies ist möglicherweise auf das Vorliegen von Multikollinearität zurückzuführen, da Neurotizismus und die Selbstwirksamkeitserwartung hoch negativ miteinander korrelieren (vgl. Tabelle 41). Werden am Ende der hierarchischen Regressionsanalyse alle Variablen in das Modell aufgenommen, so zeigt sich, dass das Ausgangsniveau des Selbstwertgefühls

den größten Effekt auf das Selbstwertgefühl nach dem Absolvieren des Praktikums ausübt. Auch die Zugehörigkeit zum Praktikum spielt jedoch weiterhin eine Rolle. Ein externes Praktikum ist auch bei Kontrolle des Ausgangsniveaus des Selbstwertgefühls ein Prädiktor eines höheren Selbstwertgefühls. Weiterhin hat das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit einen kleinen positiven Effekt auf die Höhe des Selbstwertgefühls. Es ist festzustellen, dass diesbezüglich weitere Analysen notwendig sind: Weiterführende Analysen im Anschluss an diese Befunde könnten hier Interaktionseffekte, z. B. die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung als Mediator zwischen Neurotizismus und Selbstwertgefühl in den Blick nehmen. Auch scheint ein enger Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Erleben von Kompetenz während der Tätigkeiten im Praktikum zu bestehen.

Zum Befund eines Effektes der Praktikumszugehörigkeit bei Kontrolle des Ausgangsniveaus, der Selbstwirksamkeitserwartung sowie dem Wert der Skala Neurotizismus passt auch, dass im internen Praktikum ein geringeres Erleben von Kompetenz in der Tutorenausbildung ( $t_1$ ) verglichen mit dem Erleben von Kompetenz in der begleitenden Lehrveranstaltung ( $t_3$ ) vorliegt (vgl. Tabelle 30). Die Vermutung, dass die Tutorenausbildung einen Beitrag zur Verringerung des Selbstwertgefühls durch geringeres Erleben von Kompetenz leistet, könnte evtl. dadurch erklärt werden, dass die eigene Kompetenz sowie das darauf bezogene Feedback besonders im Fokus der Tutorenausbildung stehen. Die Studierenden entwickeln in der Tutorenausbildung ihre Stundenkonzepte für das Einsatzsemester, stellen diese ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie der prüfenden Lehrperson vor und erproben die in ihrer Schwerpunktsitzung geplanten Methoden. Das ausgearbeitete Stundenkonzept für das Einsatzsemester stellt zudem eine Prüfungsleistung dar, die am Ende bewertet wird und damit gewissermaßen auch über den Einsatz als Tutorin oder Tutor im kommenden Semester entscheidet. Außerdem erhalten die Studierenden Feedback zu ihren Präsentations- und Gesprächsführungstechniken. Dazu besuchen sie einen eigens zu diesem Thema konzipierten Wochenendworkshop, der eine Videoanalyse einer von ihnen gehaltenen Präsentation beinhaltet. In regelmäßigen internen Evaluationen der Tutorenausbildung wird dieser Workshop zwar als sehr gewinnbringend für den eigenen Kompetenzzuwachs und eines der besten Elemente der Tutorenausbildung beurteilt, ist jedoch auch mit Ängsten und Unsicherheit der Studierenden verbunden und kann damit ebenfalls eine Erklärung für die Gruppenunterschiede liefern.

#### **9.3.2.4 Praktische Implikationen aus den Ergebnissen zum Selbstwertgefühl**

Zunächst kann festgestellt werden, dass es sich sowohl beim Selbstwertgefühl, der Selbstwirksamkeitserwartung als auch bei der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus um relativ stabile Konstrukte handelt, wenngleich Veränderungen bezüglich des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitserwartung auch nicht vollständig ausgeschlossen sind (Jünemann, 2016). Die drei Konstrukte weisen zudem untereinander Zusammenhänge auf.

Interventionskonzepte – mitunter mit psychotherapeutischer Ausrichtung – zur Erhöhung eines zu niedrigen Selbstwertgefühls, das weiterhin in Zusammenhang mit psychischen Erkrankungen wie Depressionen gesehen wird, setzen häufig bei der Unterstützung eines selbstwertdienlichen Attributionsstils an. Dies bedeutet, Erfolge dem eigenen Handeln zuzuschreiben (internale Attribution) und Ursachenerklärungen für Misserfolge eher in externen Faktoren zu suchen (externale Attribution).

Dieser Ansatz kann jedoch für universitäre Lehrveranstaltungen sowie für die Reflexion eigener Fähigkeiten in Bezug auf das praktische Handeln durchaus kritisch betrachtet werden: Schütz (2000) betont beispielsweise, dass die Förderung einer Erhöhung des Selbstwertgefühls nicht nur ausschließlich positiv und *per se* wünschenswert beurteilt werden kann; vor allem dann, wenn ein hohes Selbstwertgefühl zu Selbstüberschätzung eigener Kompetenzen und zur Degradierung anderer führt. Eine Selbstwerterhöhung müsse immer auch die „Sozialverträglichkeit“ (Schütz, 2000, S. 223) des Verhaltens der Personen im Auge behalten. So ist es eigentlich wünschenswert, dass durch das Praktikum ein realistischer Abgleich eigener Kompetenzen, Berufswünsche und Erfahrungen stattfindet. Würde ein überhöhtes Selbstwertgefühl der Studierenden vorliegen, dann könnten im Praktikum reflexive Prozesse zur Förderung der individuellen pädagogischen Professionalität mitunter nicht mehr angeregt werden. Werden die Normwerte des Erhebungsinstruments des Selbstwertgefühls (Schmitt & Allik, 2005, S. 631) mit den Werten der Studierenden im Praktikum an der LMU verglichen, zeigt sich, dass die Studierenden im internen Praktikum ein innerhalb des Normbereichs liegendes Selbstwertgefühl aufweisen und somit kein zu niedriges Selbstwertgefühl vorliegt (vgl. Kapitel 9.3.2.1). Das Selbstwertgefühl der Studierenden im externen Praktikum hingegen liegt ohnehin bereits

über dem Normbereich.<sup>15</sup> So ist die in der vorliegenden Studie identifizierte Stabilität zwar nicht deckungsgleich mit den Erwartungen und Hoffnungen der Studierenden, ein dringlicher Handlungsbedarf ist jedoch nicht angezeigt. Auch in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung ist die geringfügige Abweichung von den Referenzwerten als unauffällig zu beurteilen. Auch ist fraglich, ob die Erhöhung des Selbstwertgefühls der Studierenden grundsätzlich im Verantwortungsbereich der Lehrenden im Praktikum liegt.

Werden die Befunde der Skala Neurotizismus mit den Normwerten aus Rammstedt et al. (2012) verglichen, ist erkennbar, dass dieser sowohl bei den Studierenden im internen Praktikum als auch im externen Praktikum darüber liegt. Insbesondere die Abweichung von Studierenden des internen Praktikums von den Referenzwerten ist auffällig. Praktische Implikationen, die aus diesen Befunden gewonnen werden können, beziehen sich damit eher auf Informationen, die die Lehrenden über ihre Zielgruppe erhalten, da die Persönlichkeitsdimensionen als relativ stabil angesehen werden und damit hierauf wenig Einfluss genommen werden kann. Die Studierenden können somit insgesamt als tendenziell unsicher beschrieben werden. Lehrende können mit diesem Wissen vor allem im internen Praktikum darauf achten, Unsicherheiten durch die Gabe von ausführlichen Informationen bereits zu Beginn auszuräumen, erfahrene Studierende z. B. als Mentorinnen und Mentoren einzusetzen sowie einen geschützten Raum für die Erprobung der Studierenden in der Rolle als Lehrende zu bieten. Dies geschieht bereits durch die Möglichkeit der Erprobung eines Teils der Schwerpunktsitzung in der Tutorenausbildung. Hier erhalten die zukünftigen Tutorinnen und Tutoren Feedback auf ihre Stundenplanung, ihr Auftreten und den Methodeneinsatz. Auch werden erfahrene Tutorinnen und Tutoren als Mentorinnen und Mentoren eingesetzt und fungieren als informelle Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei Ängsten und Unsicherheiten, die die Leistung und (Lehr-)Kompetenzen der Studierenden im Praktikum nicht bewerten, sondern lediglich auf kollegialer Ebene Feedback geben. Maßnahmen, die jedoch dazu führen, dass engere Beziehungen aufgebaut werden können, da diese als besonders wichtig für ein erfolgreiches Mentoring betrachtet wird, sowie zur möglichst idealen Passung von

---

<sup>15</sup> Für einen Abgleich mit den Normwerten aus Schmitt und Allik (2005) müssen zu den vorliegenden Werten 10 Punkte hinzuaddiert werden, da die Autoren ein Antwortformat von 1–4 zugrunde legen und daher Summenwerte zwischen 10 und 40 erhalten. In der vorliegenden Arbeit lag der Wertebereich der Antworten zwischen 0 und 3. Der Normwert für Deutschland liegt bei  $M = 31.73$ ,  $SD = 4.71$ .

Mentorin bzw. Mentor und Mentee könnten jedoch als praktische Implikationen abgeleitet werden, um unsichere Studierende bestmöglich zu betreuen.

Für die Gabe von Feedback im Praktikum im Zusammenhang mit dem Selbstwertgefühl und der eruierten tendenziell höheren Unsicherheit der Studierenden kann insgesamt auf die Erkenntnisse und Empfehlungen zur Gabe eines optimalen Feedbacks und den Befund verwiesen werden, dass Feedback vor allem dann problematisch ist, wenn es als negative Rückmeldung in Bezug auf die eigene Person wahrgenommen wird (Semmer & Jacobshagen, 2010). Semmer und Jacobshagen (2010) thematisieren jedoch auch die oben genannte Problematik, Misserfolge immer auf externale Faktoren zurückzuführen, um nicht verletzendes Feedback zu geben und dass dieses Vorgehen meist keine Verhaltensänderungen nach sich zieht. Die Autoren empfehlen daher, dass das Feedback so spezifisch wie möglich und nicht pauschalisierend oder vorwurfsvoll sein sollte, dagegen jedoch gut begründet und keine Schlüsse auf die Persönlichkeit gezogen werden sollten.

### **9.3.3 Berufsbezogene Selbstkonzepte – Diskussionen und Implikationen**

Die Studierenden des internen und externen Praktikums unterscheiden sich zu keinem der Zeitpunkte bezüglich verschiedener Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes voneinander. Es kann so z. B. nicht beobachtet werden, dass sich Studierende, die ein internes Praktikum wählen, höhere Fähigkeiten in Bezug auf das Fach zuschreiben oder Studierende im externen Praktikum von höheren Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit anderen Menschen (= Dimension Erziehung) ausgehen.

Veränderungen zwischen Prä- und Posttest waren insgesamt in Bezug auf eine Erhöhung des Selbstkonzeptes für jeweils zwei Dimensionen im internem und externem Praktikum festzustellen. Ein Absinken konnte innerhalb keiner der Dimensionen identifiziert werden. Damit weichen die Ergebnisse durchaus von bisheriger Forschung aus dem Bereich des Lehramts ab (Kauper, 2018). Im Folgenden werden die Ergebnisse nach einzelnen Dimensionen gegliedert diskutiert.

### **9.3.3.1 Dimension Fach (BSK) – Diskussion**

Das Selbstkonzept in der Dimension Fach hat sich mit einem kleinen Effekt in beiden Praktikumsgruppen (intern und extern) nach dem Absolvieren des Praktikums erhöht. Dieses Ergebnis überrascht insofern, als Kauper (2018) im Bereich Lehramt feststellen konnte, dass sich das Selbstkonzept in dieser Dimension nach dem Absolvieren eines Praktikums sogar verringerte und führte dies auf einen Realitätsabgleich des eigenen Fachwissens der Studierenden mit den Ansprüchen, die die Unterrichtspraxis an sie stellt, zurück. Nun kann für das Praktikum der Pädagogikstudierenden gefolgert werden, dass die Studierenden scheinbar keine gravierenden Defizite in Bezug auf das eigene Fachwissen wahrnehmen, sondern sich vielmehr ihres eigenen, bereits erlangten Wissens bewusst zu werden. Auch ist möglich, dass sie durch das Praktikum noch einmal wichtiges Fachwissen vertieft und erneuert haben. Eine solche Interpretation legen die Befunde aus der Vorstudie nahe. Hier wurde thematisiert, dass das Praktikum dazu geführt hat, sich noch einmal mit den Inhalten des Studiums so zu beschäftigen, dass diese innerhalb der Bildungsmaßnahme bzw. des Tutoriums auch selbstständig gelehrt werden können. Zu dieser Interpretation passt auch, dass sich zwar das Ausgangsniveau vor dem Praktikum sowie die Selbstwirksamkeitserwartung als signifikante Prädiktoren erwiesen haben. Befinden sich diese beiden Variablen jedoch nicht im Regressionsmodell, so ist auch das Erleben von Kompetenz (in der begleitenden Lehrveranstaltung) ein signifikanter Prädiktor. Weitere Analysen könnten in diesem Zusammenhang etwaige Interaktionseffekte zwischen dem Erleben von Kompetenz (in der begleitenden Lehrveranstaltung und während der praktischen Tätigkeit) sowie der Selbstwirksamkeitserwartung untersuchen.

### **9.3.3.2 Dimensionen Medien und Erziehung (BSK) – Diskussion**

Zudem ist eine Erhöhung des Selbstkonzeptes in der Dimension Medien im internen Praktikum sowie der Dimension Erziehung bzw. Umgang mit anderen Menschen im externen Praktikum zu verzeichnen. Während keines der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse ein Prädiktor für die Erhöhung des Selbstkonzeptes in der Dimension Medien war, sondern nur das Ausgangsniveau, konnte für die Dimension Erziehung bzw. Umgang mit Menschen herausgearbeitet werden, dass unter Kontrolle des Ausgangsniveaus auch das Kompetenzerleben während der praktischen Tätigkeit ein relevanter

Prädiktor ist. Da sich das Selbstkonzept in dieser Dimension bei Studierenden im externen Praktikum erhöht hat, könnte vermutet werden, dass die Studierenden in externen Organisationen diesbezügliche Fähigkeiten einsetzen müssen. Die Items aus dem ERBSE-L wurden so adaptiert, dass diese Dimension adäquat als Umgang mit anderen Menschen überschrieben werden könnte.<sup>16</sup> Da die Studierenden im externen Praktikum sich in einem vollständig neuen Umfeld, in Arbeitsteams und –gruppen außerhalb des gewohnten Kontextes zurechtfinden müssen, kann argumentiert werden, dass hier eine explizitere Schulung solcher Fähigkeiten stattfindet.

### **9.3.3.2.1 Dimension Beratung (BSK) – Diskussion**

In Bezug auf die Dimensionen Beratung gibt es bei beiden Gruppen keine signifikanten Veränderungen. Neben dem Ausgangsniveau des Selbstkonzeptes in dieser Dimension erwies sich das Kompetenzerleben in der begleitenden Lehrveranstaltung als signifikanter Prädiktor. Einen Erklärungsansatz, weshalb sich die wahrgenommenen Fähigkeiten in dieser Dimension nicht erhöht haben, könnte zum einen mit der Rolle und den Aufgaben der Studierenden zusammenhängen und zum anderen mit der Vorbereitung und den diesbezüglichen Fähigkeiten. Erhalten die Studierenden nicht die Möglichkeit, eine beratende Rolle z. B. gegenüber Studierenden in unteren Semestern einzunehmen oder auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen oder Klientinnen und Klienten im externen Praktikum, dann erhalten sie folglich auch keine Gelegenheit dazu, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Studierende können sich außerdem auch nur dann kompetent erleben, wenn sie auf die Aufgaben entsprechend vorbereitet werden, sodass auch schwierige Situationen gemeistert werden können. Beratungsmethoden sind beispielsweise erst in einem konsekutiven Masterstudium („Pädagogik mit Schwerpunkt Bildungsforschung und Bildungsmanagement“) an der LMU Teil des Curriculums. Wenn Fähigkeiten im Bereich Beratung weder im Praktikum gefordert noch geschult werden, so könnte einerseits gefolgert werden, dass das Erhebungsinstrument bezüglich dieser Dimension nicht adäquat für die Ermittlung der Effekte des Praktikums ist. Andererseits kann Beratung als eine Grundform pädagogischen Handelns betrachtet werden. Eine

---

<sup>16</sup> Auch Kauper (2018) thematisiert eine solche treffendere Bezeichnung, ohne dass sie das Erhebungsinstrument adaptiert hat.

Schulung diesbezüglicher Fähigkeiten ist folglich ein Aspekt, der zukünftig stärker im Praktikum Anwendung finden könnte.

## 9.4 Methodische Einschränkungen

Nicht nur die qualitative Vorstudie ging mit einigen Limitationen einher (vgl. Kapitel 5.3), auch die quantitative Erhebung muss vor dem Hintergrund einiger methodischer Einschränkungen betrachtet und die Aussagekraft der Ergebnisse relativiert werden.

### 9.4.1 Selektion und eingeschränkte Generalisierbarkeit

Ziel der Untersuchung war es, Aussagen über die Studierenden der Pädagogik/Bildungswissenschaft (B. A.) an der LMU in München zu treffen. Diese stellen die Grundgesamtheit der Untersuchung dar. Alle Studierenden, die sich im Erhebungszeitraum im Praktikum befanden, wurden auch zur Befragung eingeladen. Nicht befragt wurden allerdings Studierende, die sich zwar im entsprechenden Semester befanden, in dem das Praktikum im Studienplan vorgesehen ist, dieses jedoch nicht absolvieren. Eine Kontrollgruppe, die keine Form des Praktikums absolviert hat, existiert daher nicht. Folglich ist eine Selbstselektion der Studierenden nicht auszuschließen.

Auch bei der Online-Befragung von Studierenden im externen Praktikum ist von einer Selbstselektion durch die Studierenden auszugehen. Die Rücklaufquote dieser Befragungsbögen lag bei 78 Prozent. Besonders interessierte oder engagierte Personen, nehmen tendenziell häufiger an Online-Befragungen teil (Pötschke, 2010). Neben einem nicht auszuschließenden Selektions-Bias ist ein *Drop-Out* der Probanden zu verzeichnen (*attrition bias*), wobei nicht klar ist, ob die Studierenden das Praktikum abgebrochen haben oder aus anderen Gründen z. B. den Befragungsbogen im Posttest nicht mehr ausgefüllt haben.

### 9.4.2 Erhebungsverfahren

Generell ist bei Studien zu beachten, die nicht direkt beobachtbare psychologische Konstrukte wie das Studieninteresse oder Aspekte des Selbstkonzeptes untersuchen, dass sich Verzerrungen ergeben können, die aus dem reinen Wissen der Probanden darüber,

dass sie befragt werden, herrühren (Reaktivität). Das Wissen, dass das eigene Erleben Gegenstand einer Untersuchung ist, kann folglich einen Einfluss diesbezüglich ausüben (vgl. Hawthorne-Effekt) (Echterhoff, 2013). Eine Maßnahme, das Problem der Reaktivität zu minimieren, war in vorliegender Arbeit, den teilnehmenden Studierenden Anonymität zuzusichern. Auch wurden abgefragte Konstrukte wie z. B. die einzelnen grundlegenden psychologischen Bedürfnisse oder das Studieninteresse im Fragebogen nicht explizit benannt.

Bei den Antworten der Studierenden handelt es sich zudem um Selbstauskünfte. Selbstauskünfte setzen voraus, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Untersuchung einen „Zugang zu den interessierenden psychischen Prozessen haben und dass sie diese auch kommunizieren können“ (Echterhoff, 2013, S. 71). Dabei sind Frageitems und die möglichen Antwortvorgaben immer auch Teil einer individuellen Interpretation der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer. Der Aspekt der sozialen Erwünschtheit spielt darüber hinaus für das Antwortverhalten der Studierenden eine Rolle.

Genauso kann kritisch betrachtet werden, dass es sich bei den Befragungen um retrospektive Erhebungen handelte. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Tutoriumssitzungen im internen Praktikum, den praktischen Tätigkeiten im externen Praktikum sowie zu den jeweiligen Lehrveranstaltungen kann so z. B. zu Verzerrungen in der Wahrnehmung der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse führen. Auch wurden beispielsweise die Studienwahlmotive, aus denen das Studium aufgenommen wurde, nun mit einem fast zweijährigen Abstand erhoben. Es liegt daher nahe, dass intrinsische personenbezogenen Studienwahlmotive hoch mit dem aktuellen Studieninteresse korrelieren.

## 9.5 Fazit und Ausblick

Die durchgeführte Längsschnittuntersuchung hat insgesamt gezeigt, dass die hohen Erwartungen der Studierenden an das Praktikum teilweise nicht erfüllt werden können. Dies betrifft beispielsweise die Erhöhung des Selbstwertgefühls. Insgesamt konnte jedoch auch festgestellt werden, dass die Studierenden bereits ein gesundes Selbstwertgefühl, das nahezu identisch mit den Normwerten ist oder sogar darüber liegt, aufweisen, und ein pädagogischer Handlungsbedarf daher nicht angezeigt ist. Positiv kann

auch herausgestellt werden, dass beide Praktikumsarten keine negativen Effekte erkennen ließen. Insbesondere für das Studieninteresse kann dies als ein erfreulicher Befund gewertet werden. Die Studierenden sind nach dem Absolvieren des internen Praktikums sogar mehr und im externen Praktikum nicht weniger an den Inhalten des Studiums der Pädagogik/Bildungswissenschaft interessiert.

Ein praktischer Nutzen kann für die Lehrpersonen in beiden Praktikumsarten ebenfalls aus der Untersuchung gezogen werden: Auf diese Art und Weise stehen Informationen zur Zielgruppe für die Lehrenden zur Verfügung, ebenso konnten Empfehlungen für eine autonomieunterstützende Gestaltung der begleitenden Lehrveranstaltung und zur Gabe von Feedback abgeleitet werden. Herausgearbeitet wurden ebenso Anregungen für die Entwicklung von Weiterbildungsveranstaltungen, die diese Themen in den Blick nehmen.

Aus unterschiedlichen Perspektiven lässt sich ergänzende Forschung an die vorliegende Untersuchung anschließen. So wurde z. B. thematisiert, dass Einflussfaktoren zu Veränderungen der Dimensionen des berufsbezogenen Selbstkonzeptes noch weitgehend unbekannt sind. Erste Hinweise lieferte die durchgeführte Studie auf die Rolle des Erlebens von Kompetenz. Aus methodischer Perspektive ist zu fragen, ob zum einen das retrospektive Erhebungsverfahren in Bezug auf die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse adäquat ist, um diese zu erfassen. Eine alternative Methode stellt hierbei die Erlebens-Stichproben-Methode (ESM) dar (Wild & Krapp, 1996). Außerdem wurde die von Neubauer und Voss (2016a) vorgeschlagene sechsdimensionale Struktur der *Balanced Measure of Psychological Needs Scale* aufgrund der kleinen Stichprobe und daraus resultierenden Problematik zu vieler Prädiktoren in den Regressionsmodellen nicht berücksichtigt, sondern von einer dreidimensionalen Struktur ausgegangen. Es wurde daher die Befriedigung (*satisfaction*) der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse analysiert, die Frustration (*dissatisfaction*) jedoch nicht als eigene Dimension berücksichtigt.

Eine Ausweitung der längsschnittlichen Untersuchung, z. B. bereits auf den Studienbeginn, und die Durchführung von *Follow-Up* Befragungen zu etwaigen Veränderungen könnte zudem genauere Befunde und präzisere Rückschlüsse liefern. Die Erhebung einer größeren Stichprobe wäre zudem wünschenswert.

## Literaturverzeichnis

- Abel, J. (1997). Studieninteresse und Interessenstruktur von Lehramtsstudierenden. In M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.), *Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext* (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Beiträge zum 15. Kongreß der DGfE an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996, S. 273–285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Abel, J. (1998). Auswirkungen von Studien- und Berufsperspektiven auf das Studieninteresse. In J. Abel (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. [Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung vom 30.9.96 bis 2.10.96 in Salzburg]* (S. 11–28). Münster: Waxmann.
- Ainley, M., Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545–561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Alexander, J. M., Johnson, K. E., Leibham, M. E. & Kelley, K. (2008). The development of conceptual interests in young children. *Cognitive Development*, 23(2), 324–334. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.11.004>
- Anstey, B. (1999). Test Review. *Canadian Journal of School Psychology*, 14(2), 59–65. <https://doi.org/10.1177/082957359901400207>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargel, T. (2012). Bedeutung von Praxisbezügen im Studium. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 37–46). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_3)
- 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>

- Blankenburg, J., Broman, K. & Parchmann, I. (2015). Interesse an naturwissenschaftlichen Tätigkeiten - Das RAISEC+N Modell. In J. Blankenburg, K. Broman, I. Parchmann & Maurer, Christian (Hrsg.) (Hrsg.), *Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik*. (S. 476–478). Regensburg.
- Blankenburg, J. S., Höffler, T. N. & Parchmann, I. (2016). Fostering today what is needed tomorrow: Investigating students' interest in science. *Science education*, 100(2), 364–391.
- Bloch, R. (2007). „Natürlich möchte man es auch gern im Lebenslauf stehen haben ...“ – Bedeutungen des Praktikums für Studierende. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 82–106.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt. Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Bommes, M., Radtke, F.-O. & Webers, H.-E. (1995). *Gutachten schulpraktische Studien an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt*. Frankfurt a. M.: Univ., Zentrum für Lehrerbildung.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 3–7. <https://doi.org/10.1024//0170-1789.24.1.3>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Daig, I., Gunzelmann, T. & Brähler, E. (2008). Die Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS) von A. Schütz und I. Sellin (2006). *Diagnostica*, 54(3), 166–169. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.54.3.166>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (Perspectives in Social Psychology). Boston, MA: Springer US.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Psychology Bulletin*, 27, 930–942.
- Dieck, M., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Rosenberger, T. & Schnebel, S. (2010). Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs "Praxisjahr Biberach" durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In A. Gehrmann (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht ; [Beiträge der Tagung "Bildungsstandards und Kompetenzmodelle - eine Verbesserung der Qualität von Schule, Unterricht und Lehrerbildung?" abgehalten vom 25. bis 27. März 2009 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg]* (S. 99–110). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Echterhoff, G. (2013). Quantitative Erhebungsmethoden. In W. Hussy, M. Schreier & G. Echterhoff (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, Bd. 50, S. 55–114). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9_2)
- Egloff, B. & Männle, I. (2012). Praktika in erwachsenenpädagogischen Studiengängen. In R. Egetenmeyer (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (S. 65–78).
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42(3), 284–292.

- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R. & Watt, H. M. G. (2010). Development of Mathematics Interest in Adolescence: Influences of Gender, Family, and School Context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507–537.  
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00645.x>
- Frey, D. & Gaska, A. (2009). Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In H. W. Crott, D. Dauenhauer & D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (3. Nachdr. d. 2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. 1993 (3. Aufl. d. Kognitiven Theorie der Sozialpsychologie 1978), Bd. 1, S. 275–326). Bern: Huber.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (12. Aufl.). s.l.: Beltz Juventa.
- Giesecke, W. (1999). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 418–429). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2_25)
- Giest, H. (2005). Interessenförderung durch naturwissenschaftlich-technischen Unterricht. *Grundschulunterricht*, 52(10), 23–27.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Guderian, P. & Priemer, B. (2008). Interessenförderung durch Schülerlabore - eine Zusammenfassung der Forschung in Deutschland. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 2(7), 27–36.
- Hackmann, N., Pfister, E. & Waldeck, J. (2008). Das Praktikumskonzept im Masterstudiengang Bildungsmanagement. In U. Müller, G. Schweizer & S. Wippermann (Hrsg.), *Visionen entwickeln - Bildungsprozesse wirksam steuern - Führung professionell gestalten. Dokumentation zum Masterstudiengang Bildungsmanagement der Landesstiftung Baden-Württemberg* (1. Aufl., S. 147–155). Bielefeld: Bertelsmann.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316.

- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105.
- Hartering, A. (1997). *Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V, Band 2). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/58c7ba85-81f0-4008-a95c-4d7db0dd2d03>
- Hartering, A. (2008). Anspruchsvolles Lernen durch Interessenförderung. In M. Götz (Hrsg.), *Anspruchsvolles Lernen in der Grundschule* (Grundschulpädagogik interdisziplinär, Bd. 1, S. 7–28). Berlin: Lit.
- Hartering, A. (2015). Interesse fördern. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartering, S. Miller & S. Wittowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (utb-studi-e-book, Bd. 8621, 2., aktualisierte u. erw. Aufl., S. 113–117). Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt, Julius.
- Hartering, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis* (Erziehen und Unterrichten in der Schule). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft., 51*, 130–148.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 2*(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Heckhausen, H. (2013). *Motivation und Handeln*: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter <https://books.google.de/books?id=NKezBgAAQBAJ>
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schläpfer & G. Ashauer (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, Bd. 21, S. 67–91). Bergisch-Gladbach: Hobein.

- Heidemann, L. & Kühne, M. (2003). *Die Berufspraktika Dresdner Studierender der Philosophischen Fakultät und der Fakultät Erziehungswissenschaften*. Dresden: TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft.
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G. & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), 26–32. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.1.26>
- Hochschulrektorenkonferenz. (April 2009). *Bologna-Prozess 2020 - der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven(Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009* (Hochschulrektorenkonferenz, Hrsg.).
- James, W. (1999). The self. In *The self in social psychology* (Key Readings in Social Psychology, S. 69–77). New York, NY: Psychology Press.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (Forschungsbericht, Bd. 5, S. 15–28). Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (2003). *SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Verfahrensdokumentation aus PSYINDEX Tests-Nr. 9001003, Auto-  
renbeschreibung und Fragebogen* (Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID), Hrsg.). Trier: Elektronisches Testarchiv. Zugriff am 10.02.2020. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.307>
- Johnston, M. M. & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction. Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 280–296. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.003>
- Jünemann, A.-K. (2016). Selbstwert und Selbstvertrauen. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (Bd. 139, S. 187–199). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_17)

- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse - welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education*, 2(1), 31–53.
- Kauper, T. (2018). Hospitationspraktika als Lerngelegenheit? Zum Beitrag von Praktika zur Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte und der Berufswahlsicherheit bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(3), 269–288.  
<https://doi.org/10.1007/s35834-018-0225-8>
- KMK. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg.).
- Krapp, A. (1992a). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. 26, S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1992b). Interesse, Lernen, Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 747–770.
- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 21(4), 291–311.
- Krapp, A. (1997). Interesse und Studium. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs* (1., S. 45–58). Bern: Verlag Hans Huber.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 387–406.
- Krapp, A. (2000). Individuelle Interessen als Bedingung lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf — seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter: Band 3: Psychologische Theorie, Empirie und Therapie* (S. 54–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-663-11200-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11200-6_5)

- Krapp, A. (2004). Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In P. Faulstich & J. Ludwig (Hrsg.), *Expansives Lernen* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 39, 2., unveränd. Aufl., S. 275–287). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Krapp, A. (2005a). Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 626–641.
- Krapp, A. (2005b). Die Bedeutung von Interesse für den Grundschulunterricht. *Grundschulunterricht*, 52(10), 4–8.
- Krapp, A. (2005c). Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung // Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (1. Aufl., S. 23–39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 377–387). Weinheim u.a.: Beltz.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (Lehrbuch, 3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia & K. Beck (Hrsg.), *Lehrprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153–165).
- León, J. & Núñez, J. L. (2012). Causal Ordering of Basic Psychological Needs and Well-Being. *Social Indicators Research*, 114(2), 243–253.  
<https://doi.org/10.1007/s11205-012-0143-4>
- Leonhart, R. (2009). *Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung* (Psychologie-Lehrbuch). Bern: Huber.

- Lewalter, D. (2005). Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 642–655.
- Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I. & Wild, K.-P. (1998). Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In K. Beck & R. Dubs (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik : ..., Beiheft, H. 14.1998, S. 143–168). Stuttgart: Steiner.
- Lichtblau, M. & Werning, R. (2013). *Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule*. Technische Informationsbibliothek und Universitätsbibliothek Hannover (TIB).
- Lin, S.-H., Wu, C.-h. & Chen, L. H. (2015). Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: A self-determination perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 231–239.
- Lindemann, B. (2015). *Die berufliche Situation von Pädagoginnen und Pädagogen. Ein Vergleich zwischen Magisterabsolvent/innen und Promovierten des Studiengangs Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München* (Münchner Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 32). Zugl.: München, Univ., Diss., 2014. München: Utz.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011). Lernemotionen, Lernmotivationen und Interesse. In W. Einsiedler, M. Götz & A. Hartinger (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (UTB Schulpädagogik, Grundschulpädagogik, Bd. 8444, 3., vollst. überarb. Aufl., S. 261–265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ludwig-Maximilians-Universität München. (2013, 13. Juni). *Modulhandbuch Bachelor Studiengang Physik. Auf Basis der Prüfungs- und Studienordnung vom 31. Januar 2007 82/128/---/H0/H/2006*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Zugriff am 14.02.2018. Verfügbar unter [https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/physik/sgbach/bachelor/modulhandbuch/17\\_mhdb\\_bsc\\_physik\\_180\\_ects\\_psto\\_31\\_01\\_2007\\_stand\\_13\\_06\\_2013.pdf](https://www.uni-muenchen.de/studium/studienangebot/studiengaenge/studienfaecher/physik/sgbach/bachelor/modulhandbuch/17_mhdb_bsc_physik_180_ects_psto_31_01_2007_stand_13_06_2013.pdf)

- Ludwig-Maximilians-Universität München. (2015, 6. Mai). *Modulhandbuch Bachelorstudiengang: Pädagogik/Bildungswissenschaft (Bachelor of Arts, B.A.). (180 ECTS-Punkte) Auf Basis der Prüfungs- und Studienordnung vom 16. Juli 2010 83/052/---/H1/H/2010*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU). Zugriff am 26.04.2018. Verfügbar unter [http://www.fak11.lmu.de/studium/studienbuero/informationen-fuer-studierende/modulhandbuch-paedagogik-b\\_a\\_.pdf](http://www.fak11.lmu.de/studium/studienbuero/informationen-fuer-studierende/modulhandbuch-paedagogik-b_a_.pdf)
- Männle, I. (2013). *Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen* (1. Aufl.). Zugl. Diss., Philipps-Universität Marburg 2012. Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations* (Wiley series on personality processes ). New York: J. Wiley.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal of Educational Psychology*, 81(Pt 1), 59–77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-Concept. Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1)
- Ministerial Conference. (2007). *Londoner Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung*. London.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 177–199). Springer Berlin Heidelberg.
- Müller, F. H. (2001). *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 369). Münster: Waxmann.
- Müller, F. H. & Louw, J. (2004). Learning environment, motivation and interest: Perspectives on self-determination theory. *South African Journal of Psychology*, 34(2), 169–190.

- Multrus, F. (2012). *Forschung und Praxis im Studium: Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor*. Berlin: BMBF.
- Mummendey, H.-D. (1997). Selbstkonzept. In D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (4. Aufl., S. 281–285). Weinheim: Beltz.
- Neubauer, A. B. & Voss, A. (2016a). The Structure of Need Fulfillment. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(4), 220–228. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000326>
- Neubauer, A. B. & Voss, A. (2016b). Validation and Revision of a German Version of the Balanced Measure of Psychological Needs Scale. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 56–72. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000188>
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verbesserung in der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- Patall, E. A., Dent, A. L., Oyer, M. & Wynn, S. R. (2013). Student autonomy and course value: The unique and cumulative roles of various teacher practices. *Motivation and Emotion*, 37(1), 14–32. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9305-6>
- Petendra, B., Schikorra, K. & Schmiede, R. (2012). Praxisphasen in unterschiedlichen Fächerkulturen. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt, Wiesbaden // Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (Studium nach Bologna, S. 101–112). Wiesbaden: Springer VS.
- Pintrich, P. & Duncan, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 7.
- Pintrich, P. & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (S. 113–133). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pollak, G., Reinhold, G. & Heim, H. (Hrsg.). (2015). *Pädagogik-Lexikon*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. <https://doi.org/10.1515/9783486785227>

- Potreck-Rose, F. & Jacob, G. (2018). *Selbstzuwendung, Selbstakzeptanz, Selbstvertrauen. Psychotherapeutische Interventionen zum Aufbau von Selbstwertgefühl* (Leben lernen, Bd. 163, Elfte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pötschke, M. (2010). Datengewinnung und Datenaufbereitung. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Aufl., S. 41–64). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell* (Beiträge zur psychologischen Forschung, Bd. 13). Zugl.: München, Univ., Habil.-Schr., 1987. Opladen: Westdt. Verl.
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, U. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 163–173.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C. & Beierlein. (2012). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). *GESIS-Working Papers*, 23, 1–33.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). A Short Scale for Assessing the Big Five Dimensions of Personality: 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *methoden, daten, analysen*, 7(2), 233–249.  
<https://doi.org/10.12758/mda.2013.013>
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537–548.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rehfeldt, D., Mühlenbruch, T. & Nordmeier, V. (2015). Fragebogen zur Erfassung von Praktikumsqualität (PraQ): Faktorielle Validierung. In *Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik* (Bd. 36, Bd. 2015). Regensburg.

- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98–110. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000108>
- Robins, R. W., Tracy, J. L., Trzesniewski, K., Potter, J. & Gosling, S. D. (2001). Personality Correlates of Self-Esteem. *Journal of Research in Personality*, 35(4), 463–482. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2001.2324>
- Rosenbusch, H. S., Sacher, W. & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen* (Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik, Bd. 346). Frankfurt am Main: Lang.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.02.003>
- 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 Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_5)
- Rudolph, J., Schoreit, E. & Lipowsky, F. (2016). Interessen- und Leistungsentwicklung im Mathematikunterricht des vierten Schuljahres. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 63(2), 151–166. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art13d>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismal-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–36). Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In A. J. Elliot (Hrsg.), *Advances in Motivation Science* (Bd. 6, S. 111–156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

- Sarcletti, A. (2007). Der Nutzen von Kontakten aus Praktika und studentischer Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg von Hochschulabsolventen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 52–80.
- Schiefele, H., Prenzel, M., Krapp, A., Heiland, A. & Kasten, H. (1983). *Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses* (Gelbe Reihe / Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Bd. 6). München.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10(2), 120–148.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993). Der "Fragebogen zum Studieninteresse" (FSI). *Diagnostica*, 39(4), 335–351.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. [Intrinsic motivation to learn and learning: A review of recent research findings.]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–13.
- Schmidt, B. (2008). Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*(53), 156–170.
- Schmitt, D. P. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623–642. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>
- Schneider, F., König, B. & Rinecker, S. (2006). *Vom Praktikum zum Job*. Freiburg i. Br.: Haufe. Verfügbar unter [https://books.google.de/books?id=A3Km3\\_6nTe4C](https://books.google.de/books?id=A3Km3_6nTe4C)
- Schomburg, H., Flöther, C. & Wolf, V. (2012). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen - Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht*. Kassel.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung. Ergebnisse

- der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (1. Aufl., S. 201–219). Waxmann: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kopp, A. et al. (2011). Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt. Das Beispiel Praxisphasen im Studium. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 74–88. Verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/353/438>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten. In *Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung* (S. 79–212). Verfügbar unter [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/5072/pbhsf01\\_S79\\_212.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/5072/pbhsf01_S79_212.pdf)
- Schubarth, W., Speck, K. & Ulbricht, J. (2016, 25. Oktober). *Fachgutachten: Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Hochschulrektorenkonferenz.
- Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2017). Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 3, S. 75–86). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schulze-Krüdener, J. & Homfeldt, H. G. (2001). *Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf*. Luchterhand Neuwied.
- Schütz, A. (2000). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Teilw. zugl.: Bamberg, Univ., Habil.-Schr., 1998. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A. & Röhner, J. (2014). Selbstwert. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (18., überarbeitete Auflage, S. 1526). Bern: Hogrefe AG.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1982). Selbstwertdienliche Attributionen nach Leistungsrückmeldungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen*

*der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.*  
Berlin.

- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. (Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. 44, S. 28–53). Beltz. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-39300>
- Semmer, N. K. & Jacobshagen, N. (2010). Feedback im Arbeitsleben – eine Selbstwert-Perspektive. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 41(1), 39–55. <https://doi.org/10.1007/s11612-010-0104-9>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept. Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sheldon, K. M. & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale. An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Soellner, R., Scheibner, N., Hapkemeyer, J. & Fink, C. (2008). Erwartungen an das Praktikum im Studium - Anregungen zur Entwicklung von Curricula. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3(4). <https://doi.org/10.3217/zfhe-3-04/04>
- Sowislo, J. F. & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Streblow, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 352–364). Göttingen: Hogrefe.
- Sturzenhecker, B. (1993). *Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 93). Weinheim: Deutscher Studien-Verl.
- Su, Y.-L. & Reeve, J. (2011). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>

- Tang, M., Wang, D. & Guerrien, A. (2019). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory. *PsyCh journal*.
- Tang, W.-G. & Vandenberghe, C. (2019). The reciprocal relationship between affective organizational commitment and role overload: When autonomy need satisfaction meets the individual self-concept. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik* (Studium Paedagogik). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407291455](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407291455)
- Tietgens, H. (1988). Professionalität für die Erwachsenenbildung. In W. Giesecke (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung* (S. 28–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tietze, K.-O. (2016). Kollegiale Beratung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (UTB Erwachsenenbildung, Bd. 8622, S. 309–320). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Trautwein, U. & Rost, D. H. (2003). *Schule und Selbstwert* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 36). Münster: Waxmann.
- Ulbricht, J. & Schubarth, W. (2017). Praktika aufwerten - aber wie? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 3, S. 87–100). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. (2016). A Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Van der Veen, I., Jong, U. D., van Leeuwen, M. & Korteweg, J. A. (2005). The Development of Higher Education Students' Interest in Their Subject: The Case of Higher

Professional Education in the Netherlands. *Studies in Higher Education*, 30(3), 275–289.

Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.

Waldis, M. (2012). *Interesse an Mathematik. Zum Einfluss des Unterrichts auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 34). Münster: Waxmann Verlag.

Walter-Laager, C., Brandenburg, K., Tinguely, L., Moschner, B., Schwarz, J. & Pfiffner, M. R. (2016). Interesse von Kleinkindern an unterschiedlichen Sprachlernmedien. *Frühe Bildung*, 5(1), 40–49.

Wandmacher, J. (2002). *Einführung in die psychologische Methodenlehre*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Weiss, F., Klein, M. & Grauenhorst, T. (2013). The effects of work experience during higher education on labour market entry. Learning by doing or an entry ticket? *Work, Employment and Society*, 28(5), 788–807.  
<https://doi.org/10.1177/0950017013506772>

Wieners, T. (Hrsg.). (2010). *Studium der Erziehungswissenschaften und Begegnungen mit sozialpädagogischen Berufsfeldern. Studierende berichten über Vorbereitung und Gestaltung ihrer Praktika*. (IFOEBB-Materialien., Bd. 9). Frankfurt a. M.

Wieser, V. (2019). Zur Qualität von Praktika im Pädagogikstudium. Erste Ergebnisse zu Veränderungen von Interesse, Selbstwertgefühl und berufsbezogenem Selbstkonzept. In R. Tippelt & H. Ditton (Hrsg.), *Qualität, Professionalisierung und Monitoring im Bildungssystem* (S. 231–247). Münster: Waxmann.

Wild, K.-P. & Krapp, A. (1996). Die Qualität subjektiven Erlebens in schulischen und betrieblichen Lernumwelten: Untersuchungen mit der Erlebens-Stichproben-Methode. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 24(3), 195–216.

Wohlkinger, F., Bayer, M. & Ditton, H. (2016). Measuring Self-Concept in the NEPS. In H.-P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys* (S. 181–193). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_11)

Zeigler-Hill, V., Holden, C. J., Enjaian, B., Southard, A. C., Besser, A., Li, H. et al. (2015). Self-esteem instability and personality: The connections between feelings of self-worth and the big five dimensions of personality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(2), 183–198.

## Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen

### a) Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie

Tabelle 52: *Kategoriensystem Interesse*

Code	Subcode	Definition
<i>Interesse</i>		Erleben einer besonderen Beziehung einer Person zu einem bestimmten Gegenstand (z.B. inhaltliche Themen, Tätigkeiten, Objekte oder Ideen).
	<i>Studieninteresse</i>	Interesse wird hinsichtlich der fachlichen Inhalte des weiterführenden Studiums (das heißt weiterführendes Bachelor- und/oder Masterstudium) bekundet, das durch das Praktikum geweckt wurde. Es besteht das Interesse, das fachwissenschaftliche Wissen zu erweitern.
	<i>Berufliches Interesse</i>	Die Person bekundet Interesse hinsichtlich der beruflichen Perspektiven und Vorstellungen und will bestehende Wissensstruktur zu erweitern.
<i>aktualisiertes Interesse/Interessenhandlung</i>		Hierunter fallen Aussagen, die sich auf die Tätigkeiten im Praktikum beziehen. Werden diese als bedeutsam dargestellt, können sie als aktualisiertes Interesse im Sinne von Interessenhandlungen eingestuft werden.
	<i>Emotionale Bedeutsamkeit</i>	Die Person hebt die Bedeutsamkeit der Tätigkeiten/des Praktikums auf emotionaler Ebene hervor. Es wird das Erleben von Spaß, Freude und Vergnügen beschrieben, d.h. positiv konnotierte Adjektive und Aussagen, die aber nicht mit Blick auf den Beruf bzw. argumentativ begründet werden.
	<i>Kognitive Bedeutsamkeit</i>	Die Person hebt die Bedeutsamkeit der Tätigkeit/des Praktikums auf kognitiver Ebene argumentierend hervor. Die Tätigkeit wird als wertvoll wahrgenommen, nicht aufgrund von Spaß oder Freude,

Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen

sondern weil sie für das Erlernen von Fähigkeiten oder im Hinblick auf das weitere Studium/den Beruf nützlich und wichtig angesehen wird.

**Tabelle 53:** *Kategoriensystem Selbstkonzept*

Code	Subcode	Definition
<i>Selbstwertgefühl</i>		Hierunter fallen Aussagen zur allgemeinen Einstellung und Bewertung gegenüber der eigenen Person.
<i>Berufsbezogenes Selbstkonzept</i>		Hierunter fallen Aussagen zur Einstellung und Bewertung gegenüber der eigenen Person in Bezug auf berufliche Tätigkeiten.
	<i>Identifikation mit einem Beruf im Bereich der Praktikumstätigkeiten</i>	Die Person kann sich nach Absolvieren des Praktikums vorstellen, in diesem Beruf mit entsprechenden Aufgaben und Tätigkeiten zu arbeiten.
	<i>Abweichendes berufsbezogenes Selbstkonzept</i>	Die Person kann sich nach Absolvieren des Praktikums nicht mehr vorstellen, in dem erprobten Beruf mit diesen Aufgaben und Tätigkeiten zu arbeiten.

**Tabelle 54:** *Kategoriensystem grundlegende psychologische Bedürfnisse*

Code	Subcode	Definition
<i>Autonomieerleben</i>		Die Person erlebt, dass die Tätigkeiten auf eigenen Entscheidungen beruhen. Es wird vom Erleben eines gewissen Grades an Freiheit und Selbstbestimmung berichtet.
	<i>Zufriedenheit mit dem Autonomieerleben</i>	Es wird von einer positiven Wahrnehmung von Autonomie und einem gewissen Grad an Freiheit berichtet.

Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen

Code	Subcode	Definition
	<i>Unzufriedenheit mit dem Autonomieerleben</i>	Das Erleben von Autonomie wird als unangenehm beschrieben und mehr als Gefühl des „Alleingelassenseins“. Überforderung mit der Freiheit kommt zur Sprache.
<i>Kompetenzerleben</i>		Die Person berichtet von dem erfolgreichen Bewältigen einer Aufgabe innerhalb des Praktikums.
	<i>Methodisch-didaktische Kompetenz</i>	Es findet Kompetenzerleben beim Erproben von verschiedenen didaktischen Methoden statt.
	<i>Fachlich-inhaltliche Kompetenz</i>	Es findet Kompetenzerleben im fachlich-inhaltlichen Bereich statt. Inhalte des Studium können übertragen und angewendet werden.
	<i>Soziale Kompetenz</i>	Es findet Kompetenzerleben im sozialen Bereich statt. Kompetenzen im Umgang mit Menschen und sozialen Situationen können geschult werden.
	<i>Sonstige Kompetenz</i>	Erleben von sonstigen Kompetenzen, die nicht der fachlich-inhaltlichen, methodischen oder sozialen Kompetenz zugeordnet werden kann.
	<i>Kompetenzerleben bei der Bewältigung einer schwierigen Aufgabe</i>	Es findet Kompetenzerleben statt, dass sich besonders im Bewältigen einer als schwer empfundenen Aufgabe im Zusammenhang mit dem Praktikum zeigt.
	<i>Erleben von Grenzen der eigenen Kompetenz</i>	Schwierige Aufgaben sollen innerhalb des Praktikums bewältigt werden, jedoch gelingt dies nicht. Die Person beschreibt das Wahrnehmen von Grenzen in Bezug auf die eigene Kompetenz.
<i>Erleben sozialer Eingebundenheit</i>		Erleben von Eingebundenheit in ein soziales Umfeld und von sozialen Kontakten, die im Rahmen des Praktikums von Relevanz sind, z.B. Dozent (während der Tutorenausbildung und Tutorentätigkeit); Tutoren, mit denen

Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen

Code	Subcode	Definition
		im Team zusammengearbeitet wurde; Kollegen in Einrichtungen.
	<i>Persönliche soziale Eingebundenheit</i>	Erleben von persönlicher sozialer Eingebundenheit bzw. von besonderen sozialen Beziehungen zu bestimmten Personen/Kollegen/Mittutoren/Tutees oder Dozenten.
	<i>Positives Klima</i>	Erleben eines positiven sozialen Klimas im Tutorenteam, unter Kollegen, etc.
	<i>Unzufriedenheit mit der sozialen Eingebundenheit</i>	Erleben von negativer sozialer Eingebundenheit durch Konflikte mit dem Dozenten, den Tutees oder den anderen Tutoren und Kollegen.

## b) Adaptierte Erhebungsinstrumente

**Tabelle 55:** *Adaptierter Fragenbogen zum Studieninteresse (FSI)*

---

### Items Fragebogen zum Studieninteresse

---

1. Die Beschäftigung mit den Inhalten und Problemen des Studiums der Pädagogik gehört nicht gerade zu meinen Lieblingsbeschäftigungen.\*
  2. Über Inhalte meines Pädagogikstudiums zu sprechen, macht mir nur selten Spaß.
  3. Nach einem langen Wochenende oder Urlaub freue ich mich wieder auf das Pädagogikstudium.
  4. Die Beschäftigung mit bestimmten Stoffinhalten aus der Pädagogik wirkt sich positiv auf meine Stimmung aus.
  5. Ich spreche lieber über meine Hobbys als über mein Studienfach Pädagogik.\*
  6. Wenn ich in der Bibliothek, in einem Buchladen, auf einer Onlineplattform, auf der Bücher angeboten werden, unterwegs bin, schmökere ich gerne in Zeitschriften oder Büchern zu Themen der Pädagogik.
  7. Es gibt viele Bereiche meines Studienfaches Pädagogik, die mich gleichgültig lassen.\*
  8. Es war für mich von großer Bedeutung gerade das Fach Pädagogik studieren zu können.
  9. Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir Pädagogik manchmal eher gleichgültig.\*
  10. Die Beschäftigung mit den Inhalten der Pädagogik hat für mich eigentlich recht wenig mit Selbstverwirklichung zu tun.\*
  11. Im Vergleich zu anderen mir sehr wichtigen Dingen (z. B. Hobbys, soziale Beziehungen) messe ich meinem Studium der Pädagogik eher eine geringe Bedeutung bei.\*
  12. Die Beschäftigung mit bestimmten Studieninhalten der Pädagogik ist mir wichtiger als Freizeit und Unterhaltung.
-

**Items Fragebogen zum Studieninteresse**

---

13. Schon vor dem Studium hatte das Fachgebiet Pädagogik, das ich jetzt studiere, für mich einen hohen Stellenwert.
14. Ich bin sicher, dass das Pädagogikstudium meine Persönlichkeit positiv beeinflusst.
15. Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen des Pädagogikstudiums auch unabhängig von Prüfungsanforderungen intensiver beschäftigen.
16. Ich bin mir sicher, mit Pädagogik das Fach gewählt zu haben, das meinen persönlichen Neigungen entspricht.
17. Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs Pädagogik auseinandergesetzt (z. B. Fachbücher gelesen, Vorträge besucht, Gespräche mit Personen aus diesem Bereich geführt).
18. Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte der Pädagogik gewählt.

---

*Anmerkungen.* \* Item wird bei Auswertung umgepolt.

**Tabelle 56:** *ERBSE-L adaptierte Dimension Erziehung*

---

<b>Dimension</b>	<b>Items</b>
<b>Erziehung</b>	Ich kann gut mit Menschen umgehen.
	Ich finde auch zu schwierigen Menschen einen guten Zugang.
	In Konflikten zu vermitteln liegt mir.
	Mir liegt es, Menschen zu motivieren.

---

**Tabelle 57:** *Adaptierte Studienwahlmotive von Müller (2001)*

Studienwahlmotiv	Items
<b>Ich habe das Studium gewählt,...</b>	
soziale Orientierung	... da es mir Freude macht, anderen Menschen zu helfen.
	... um zu einer gerechteren Gesellschaft beizutragen.
	... weil ich es besser machen möchte, als meine eigenen Erzieher und Lehrer.
konkretes Berufsziel	... weil hinter der Wahl des Studiengangs ein konkretes Berufsziel steckt.
	... weil pädagogische Berufe in Zukunft an Bedeutung gewinnen.
beruflicher Status	... um später eine leitende Position zu erlangen.
	... in Erwartung eines guten Einkommens.
	... weil mit dem Studium gute Berufschancen verbunden sind.
	... aufgrund des gesellschaftlichen Ansehens von mit dem Studium verbundenen Berufen.
intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive	... aufgrund persönlicher Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten.
	... wegen des persönlichen Interesses am Studienfach.
	... weil der Studiengang meinen persönlichen Begabungen und Neigungen entspricht.
	... weil ich an Methoden, Theorien, Erkenntnissen des Faches interessiert bin.
	... aus Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten.
	... weil man im Studium selbstbestimmt arbeiten kann.

### c) Vollständige Korrelationstabellen

**Tabelle 58:** Vollständige Korrelationsmatrix Studieninteresse

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 SI 3	-.02	<b>.856***</b>	.23*	.00	-.02	.22*	.22*	.21*	.25*	<b>.35**</b>	.19
2 ex_inPra		-.01	<b>-.46***</b>	.02	.14	-.06	-.05	.03	.18	<b>.35**</b>	.25*
3 SI 2			<b>.32**</b>	-.06	-.11	.23*	.20	.20	.23*	.21	.13
4 SWG 3				-.04	-.20	<b>.34**</b>	.18	.03	.25*	-.14	.12
5 Alter					<b>.30**</b>	.00	-.11	-.26*	-.04	.07	-.09
6 BA						-.17	-.14	-.13	-.16	.01	.06
7 komp PT							<b>.60***</b>	<b>.47***</b>	<b>.70***</b>	.15	<b>.30**</b>
8 auto PT								<b>.60***</b>	<b>.40***</b>	<b>.34**</b>	<b>.31**</b>
9 soz PT									<b>.35**</b>	.29**	<b>.45***</b>
10 komp LV										<b>.44**</b>	<b>.57**</b>
11 auto LV											<b>.54**</b>
12 soz LV											
13 extra											
14 verträglich											
15 neuro											
16 offen											
17 gewissen											
18 SWE											
19 iSM											
20 sozO											
21 bSta											
22 SL											
23 SZ											
24 SA											

**Tabelle 59:** Vollständige Korrelationsmatrix Studieninteresse Fortsetzung

Var.	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1 SI 3	.02	-.08	.00	.06	<b>.45***</b>	.25*	<b>.73***</b>	<b>.30**</b>	-.01	.01	<b>.52***</b>	-.14
2 ex_inPra	-.12	-.12	.25**	-.16	-.11	-.27**	.11	.01	.13	-.12	.06	-.12
3 SI 2	-.03	-.07	-.03	.04	<b>.48***</b>	<b>.39***</b>	<b>.58***</b>	.26*	.08	.08	<b>.62***</b>	<b>-.31**</b>
4 SWG 3	.08	.20	<b>-.30**</b>	.28**	.22*	<b>.51***</b>	.08	-.06	-.03	.06	.23*	-.29**
5 Alter	.14	<b>-.33***</b>	.15	.15	-.14	-.05	-.05	-.09	.02	.07	-.13	.02
6 BA	.14	-.22*	.17	.06	-.07	-.23*	.05	-.13	-.12	-.12	-.16	.18
7 komp PT	-.02	.13	-.23*	.09	.15	<b>.37***</b>	.05	.08	.13	.09	.24*	-.04
8 auto PT	.15	.23*	-.16	.05	.20	.11	.16	.14	.14	.01	.15	.05
9 soz PT	.04	.13	-.10	-.19	.24*	.13	.24*	.19	.18	.05	.13	.08
10 komp LV	-.04	.18	.05	.04	.14	.15	.20*	.17	.13	-.07	.23*	-.12
11 auto LV	.17	.14	.09	-.08	.18	-.15	<b>.30**</b>	.23*	.09	-.07	.11	.03
12 soz LV	-.03	.20	.07	.00	.03	.01	.19	.02	.08	-.11	.20	.02
13 extra		-.03	-.14	.22*	.01	.18	.05	.16	.05	.05	-.01	.01
14 verträglich			-.08	.01	.08	.07	-.05	.13	-.07	.11	-.09	.09
15 neuro				-.14	-.10	<b>-.53***</b>	.21*	.04	.15	-.20*	.06	.04
16 offen					-.02	<b>.36***</b>	.02	-.10	-.10	.17	-.20*	.11
17 gewissen						<b>.32**</b>	<b>.47**</b>	.06	.24*	-.27**	.28**	<b>-.43***</b>
18 SWE							.07	-.04	.18	.21*	.14	-.23*
19 iSM								.28**	.21*	-.17	.29**	-.09
20 sozO									.26*	.21	.16	.05
21 bSta										-.01	.10	-.09
22 SL											-.05	.28**
23 SZ												<b>-.49***</b>
24 SA												

Anmerkungen. n = 86–107. SI 3 = Studieninteresse Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), SI 2 = Studieninteresse Prätest, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, Alter = Alter in Jahren, BA = Höchster erreichter Bildungsabschluss, komp PT = Kompetenzerleben

## Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen

---

praktische Tätigkeit, auto PT = Autonomieerleben praktische Tätigkeit, soz PT = soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, auto LV = Autonomieerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz LV = soziale Eingebundenheit begleitenden Lehrveranstaltung, extra = Extraversion, verträglich = Verträglichkeit, neuro = Neurotizismus, offen = Offenheit für Neues, gewissen = Gewissenhaftigkeit, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, iSM = intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive, sozO = soziale Orientierung als Studienwahlmotiv, bSta = beruflicher Status, SL = Studienleistungen, SZ = Studienzufriedenheit, SA = Studienabbruchsneigung. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ . \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabelle 60:** Vollständige Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 SWG 3	<b>-.46***</b>	<b>.72***</b>	.23*	-.04	-.20	<b>.34**</b>	.18	.03	.25*	-.14	.12
2 ex_inPra		<b>-.30**</b>	-.02	.02	.14	-.06	-.05	.03	.18	<b>.35**</b>	.25*
3 SWG 2			.27*	-.10	-.23*	<b>.28**</b>	.24*	.10	.18	-.03	.07
4 SI 3				.00	-.02	.22*	.22*	.21*	.25*	<b>.35**</b>	.19
5 Alter					<b>.30**</b>	.00	-.11	-.26*	-.04	.07	-.09
6 BA						-.17	-.14	-.13	-.16	.01	.06
7 komp PT							<b>.60***</b>	<b>.47***</b>	<b>.70**</b>	.15	<b>.30**</b>
8 auto PT								<b>.60***</b>	<b>.40***</b>	<b>.34**</b>	<b>.31**</b>
9 soz PT									<b>.35**</b>	.29**	<b>.45***</b>
10 komp LV										<b>.44***</b>	<b>.57***</b>
11 auto LV											<b>.54***</b>
12 soz LV											
13 extra											
14 verträglich											
15 neuro											
16 offen											
17 gewissen											
18 SWE											
19 iSM											
20 sozO											
21 bSta											
22 SL											
23 SZ											

**Tabelle 61:** Vollständige Korrelationsmatrix Selbstwertgefühl Fortsetzung

Var.	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1 SWG 3	.08	.20	<b>-.30**</b>	.28**	.22*	<b>.51***</b>	.08	-.06	-.03	.06	.23*
2 ex_inPra	-.12	-.12	.25**	-.16	-.11	<b>-.27**</b>	.11	.01	.13	-.12	.06
3 SWG 2	.10	.26**	<b>-.48***</b>	.15	<b>.32**</b>	<b>.61***</b>	.13	.00	.02	.11	.26**
4 SI 3	.02	-.08	.00	.06	<b>.45***</b>	.25*	<b>.73***</b>	<b>.30**</b>	-.01	.01	<b>.52***</b>
5 Alter	.14	<b>-.34***</b>	.15	.15	-.14	-.05	-.05	-.09	.02	.07	-.13
6 BA	.14	-.22*	.17	.06	-.07	<b>-.23*</b>	.05	-.13	-.12	-.12	-.16
7 komp PT	-.02	.13	-.23*	.09	.15	<b>.37***</b>	.05	.08	.13	.09	.24*
8 auto PT	.15	.23*	-.16	.05	.20	.11	.16	.14	.14	.01	.15
9 soz PT	.04	.13	-.10	-.19	.24*	.13	.24*	.19	.18	.05	.13
10 komp LV	-.04	.18	.05	.04	.14	.15	.20*	.17	.13	-.07	.23*
11 auto LV	.17	.14	.09	-.08	.18	-.15	<b>.30***</b>	.23*	.09	-.07	.11
12 soz LV	-.03	.20	.07	.00	.03	.01	.19	.02	.08	-.11	.20
13 extra		-.03	-.14	.22*	.01	.18	.05	.16	.05	.05	-.01
14 verträglich			-.08	.01	.08	.07	-.05	.13	-.07	.11	-.09
15 neuro				-.14	-.10	<b>-.53***</b>	.21*	.04	.15	-.20*	.06
16 offen					-.02	<b>.36***</b>	.02	-.10	-.10	.17	-.20*
17 gewissen						<b>.32**</b>	<b>.47***</b>	.06	.24*	<b>-.27**</b>	.28**
18 SWE							.07	-.04	.18	.21*	.14
19 iSM								.28**	.21*	-.17	.29**
20 sozO									.26*	.21	.16
21 bSta										-.01	.10
22 SL											-.05
23 SZ											

Anmerkungen.  $n = 86-109$ . SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), SWG 2 = Selbstwertgefühl Prätest, SI 3 = Studieninteresse Posttest, Alter = Alter in Jahren, BA = Höchster erreichter Bildungsabschluss, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, auto PT = Autonomieerleben praktische Tätigkeit, soz PT = soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben

## Anhang: Kategoriensystem der qualitativen Vorstudie, adaptierte Erhebungsinstrumente, Korrelationstabellen

---

begleitende Lehrveranstaltung, auto LV = Autonomieerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz LV = soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, extra = Extraversion, verträglich = Verträglichkeit, neuro = Neurotizismus, offen = Offenheit, gewissen = Gewissenhaftigkeit, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, iSM = intrinsische personenbezogene Studienwahlmotive, sozO = soziale Orientierung als Studienwahlmotiv, bSta = beruflicher Status als Studienwahlmotiv, SL = Studienleistungen, SZ = Studienzufriedenheit. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ . \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabelle 62:** Vollständige Korrelationsmatrix BSK Fach

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 BSK Fach 3	.12	<b>.51***</b>	.27**	.05	.16	<b>.30**</b>	.14	.10	.01	.25*	.11	-.14
2 ex_inPra		.09	-.06	-.05	.03	.18	<b>.35**</b>	.25*	.25**	-.27**	<b>-.46***</b>	-.12
3 BSK Fach 2			.21	.02	-.02	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>	.19	-.05	.18	.25*	<b>-.39***</b>
4 komp PT				<b>.60***</b>	<b>.47***</b>	<b>.70***</b>	.15	<b>.30**</b>	-.23*	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>	.09
5 auto PT					<b>.60***</b>	<b>.40***</b>	<b>.34**</b>	<b>.31**</b>	-.16	.11	.18	.01
6 soz PT						<b>.35**</b>	.29**	<b>.45***</b>	-.10	.13	.03	.05
7 komp LV							<b>.44***</b>	<b>.57***</b>	.05	.15	.25*	-.07
8 auto LV								<b>.54***</b>	.09	-.15	-.14	-.07
9 soz LV									.07	.01	.12	-.11
10 neuro										<b>-.53***</b>	<b>-.30**</b>	-.20*
11 SWE											<b>.51***</b>	.21*
12 SWG 3												.06
13 SL												

Anmerkungen.  $n = 85-109$ . BSK Fach 3 = berufsbezogenes Selbstkonzept Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), BSK Fach 2 = berufsbezogenes Selbstkonzept Prätest, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, auto PT = Autonomieerleben praktische Tätigkeit, soz PT = soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, auto LV = Autonomieerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz LV = soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, SL = Studienleistungen. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**Tabelle 63:** Vollständige Korrelationsmatrix BSK Erziehung

Var.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 BSK Fach 3	.12	<b>.51***</b>	.27**	.05	.16	<b>.30**</b>	.14	.10	.01	.25*	.11	-.14
2 ex_inPra		.09	-.06	-.05	.03	.18	<b>.35**</b>	.25*	.25**	-.27**	<b>-.46***</b>	-.12
3 BSK Fach 2			.21	.02	-.02	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>	.19	-.05	.18	.25*	<b>-.39***</b>
4 komp PT				<b>.60***</b>	<b>.47***</b>	<b>.70***</b>	.15	<b>.30**</b>	-.23*	<b>.37***</b>	<b>.34**</b>	.09
5 auto PT					<b>.60***</b>	<b>.40***</b>	<b>.34**</b>	<b>.31**</b>	-.16	.11	.18	.01
6 soz PT						<b>.35**</b>	.29**	<b>.45***</b>	-.10	.13	.03	.05
7 komp LV							<b>.44***</b>	<b>.57***</b>	.05	.15	.25*	-.07
8 auto LV								<b>.54***</b>	.09	-.15	-.14	-.07
9 soz LV									.07	.01	.12	-.11
10 neuro										<b>-.53***</b>	<b>-.30**</b>	-.20*
11 SWE											<b>.51***</b>	.21*
12 SWG 3												.06
13 SL												

Anmerkungen.  $n = 85-109$ . BSK Fach 3 = berufsbezogenes Selbstkonzept Posttest, ex\_inPra = Zugehörigkeit zum internen oder externen Praktikum (extern = 0, intern = 1), BSK Fach 2 = berufsbezogenes Selbstkonzept Prätest, komp PT = Kompetenzerleben praktische Tätigkeit, auto PT = Autonomieerleben praktische Tätigkeit, soz PT = soziale Eingebundenheit praktische Tätigkeit, komp LV = Kompetenzerleben begleitende Lehrveranstaltung, auto LV = Autonomieerleben begleitende Lehrveranstaltung, soz LV = soziale Eingebundenheit begleitende Lehrveranstaltung, neuro = Neurotizismus, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung, SWG 3 = Selbstwertgefühl Posttest, SL = Studienleistungen. Fettdruck = Korrelationen  $\geq .30$ .

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .