

Überfachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender

Persönliche Voraussetzungen, Determinanten der Nutzung von Lerngelegenheiten und Bestandteile professioneller Kompetenz

Manteltext zur Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Kulturwissenschaften, Universität Paderborn

vorgelegt von

Carla Bohndick, M.A.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Heike M. Buhl

Zweitgutachter: Prof. Dr. Niclas Schaper

Disputation: 4. September 2015

Neben dem Manteltext besteht die Dissertation aus folgenden, in Fachzeitschriften veröffentlichten oder eingereichten, Artikeln:

Bohdick, C. & Buhl, H. M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1), 63–68.

Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (in Druck). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.

Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (under review). Competences and career choice motives. Characteristics of teacher student candidates.

Inhalt

Zusammenfassung	3
1 Einleitung.....	4
2 Überfachliche Kompetenzen – Annäherung an das Konzept	5
3 Entwicklung eines theoretischen Modells zur Untersuchung überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium	7
3.1 Überfachliche Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen.....	10
3.2 Überfachliche Kompetenzen als Determinanten der Nutzung von Lerngelegenheiten	12
3.3 Überfachliche Kompetenzen als Teil professioneller Kompetenz.....	13
4 Formulierung des theoretischen Modells und Ableitung der Fragestellungen	15
5 Die Studien	17
5.1 Überfachliche Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen (Studie 1).....	18
5.2 Anforderungen im Lehramtsstudium (Studie 2)	20
5.3 Überfachliche Kompetenzen für den Beruf (Studie 3).....	21
6 Diskussion zentraler Ergebnisse	22
6.1 Beantwortung der Fragestellungen.....	23
6.2 Beitrag zur Theorieentwicklung	25
6.3 Implikationen für die weitere Forschung	27
6.4 Praktische Implikationen.....	29
6.4.1 Eignungsfeststellung für das Lehramtsstudium.....	29
6.4.2 Gestaltung des Studiums	30
6.5 Ausblick	32
Literatur	34

Zusammenfassung

Überfachliche Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit oder Selbstorganisation sind ohne Zweifel wichtige Voraussetzungen für den Lehrerberuf, aber selten Gegenstand von Untersuchungen in Bezug auf das Lehramtsstudium. Dabei könnten die Ergebnisse solcher Untersuchungen nicht nur wertvoll für weitere Forschung sein, sondern auch wesentlich zur Gestaltung der Lehrerbildung beitragen. Um diesem Defizit theoretisch fundiert zu begegnen, wurde in dieser Arbeit ein Modell entwickelt, aus dem sich folgende Fragestellungen ergeben: (1) Wie hängen überfachliche Kompetenzen und Studienwahlmotive zusammen? (2) Welche überfachlichen Kompetenzen werden für das Lehramtsstudium benötigt? (3) Welche überfachlichen Kompetenzen müssen aus Perspektive des Berufs im Lehramtsstudium stärker als bisher gefördert werden? Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden drei Studien durchgeführt. In Studie 1 wurden Oberstufenschüler/-innen, die ein Lehramtsstudium in Betracht ziehen, zu ihren überfachlichen Kompetenzen und ihren Studienwahlmotiven befragt. Die ermittelten Zusammenhänge zeigen, dass insbesondere der Kommunikationskompetenz eine hohe Bedeutung zukommt. In Studie 2 wurden Lehramtsstudierende befragt, wie sie den Anforderungen im Lehramtsstudium gerecht werden. Dies wurde in Beziehung zu verschiedenen Indikatoren des Studienerfolgs gesetzt. Aus den Ergebnissen konnten verschiedene Facetten von Selbstregulationskompetenz abgeleitet werden, die wichtig für das Lehramtsstudium sind. In Studie 3 wurden aus Sicht der zweiten Phase der Lehrerbildung mittels inhaltsanalytisch ausgewerteter Interviews Probleme und Fördermöglichkeiten überfachlicher Kompetenzen identifiziert. Der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn der Arbeit bezieht sich auf die Formulierung eines theoretischen Modells, welches die Untersuchung überfachlicher Kompetenzen Lehramtsstudierender erlaubt sowie die darauf aufbauende empirische Analyse dieser Kompetenzen. Weiterhin weisen die Ergebnisse der Studien auf die Bedeutung von selbstregulativen und sozialen Kompetenzen für das Lehramtsstudium hin und bieten Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehrerbildung.

1 Einleitung

Von Lehrpersonen wird viel erwartet: Sie müssen mit vielfältigen Belastungen umgehen (Rothland, 2007) und sich selbst und ihre Arbeit reflektieren können (Combe & Kolbe, 2008). Wegen der besonderen Arbeitsbedingungen – zwei Arbeitsplätze, unvollständig geregelte Arbeitszeit, offene Aufgabenstellungen – muss der Grad der Selbstorganisation hoch sein (Rothland & Terhart, 2007). Dass Lehrpersonen über Sozialkompetenz verfügen müssen, wird entweder als „triviale“ Erkenntnis bezeichnet (Rothland, 2010, S. 583), ausführlich begründet (Jennings & Greenberg, 2009), oder in einzelne Facetten wie Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit (Aich, 2006), aktives Zuhören und kooperatives Handeln (Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010) ausdifferenziert.

Die Liste dieser berufsrelevanten aber nicht unbedingt berufsspezifischen Voraussetzungen für den Lehrerberuf, die in dieser Arbeit als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden, ließe sich problemlos erweitern. Umso erstaunlicher ist es, dass diese Bereiche sowohl im Lehramtsstudium als auch in der Forschung zum Lehramtsstudium wenig Beachtung finden (Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf & Schaarschmidt, 2007; Malm, 2009; Nolle, 2012): Die Berücksichtigung im Lehramtsstudium wäre aber äußerst wünschenswert, da das Lehramtsstudium neben dem Referendariat/Vorbereitungsdienst und der eigenverantwortlichen Weiterentwicklung nach Berufseintritt eine von drei Phasen ist, in der die relevanten Kompetenzen entwickelt werden sollten (Terhart, 2009). Die wissenschaftliche Bearbeitung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden würde nicht nur die Grundlagenforschung voranbringen, sondern auch die Optimierung der Lehrerbildung in Bezug auf aktuelle bildungspolitische Herausforderungen wie Selektion von Studieninteressierten, Konzeption der Ausbildung oder individuelle Förderung der Studierenden ermöglichen. Seit sich die Erkenntnis über die bedeutsame Rolle von Lehrpersonen für die Leistungen der Schüler/-innen durchsetzt (Hattie, 2009; Weinert, 2001a), wird zwar der Entwicklung notwendiger Kompetenzen von Lehrern und Leh-

rerinnen in der pädagogisch-psychologischen Forschung unter dem Stichwort *Professionalisierung* zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt (Baumert & Kunter, 2006; Retelsdorf & Südkamp, 2012), überfachliche Kompetenzen blieben bislang aber weitgehend unberücksichtigt. Nur wenige Arbeiten mit Bezug auf die Lehrerbildung nahmen diese bisher explizit in den Blick (z.B. Frey, 2008; Nolle, 2013).

Diese Lücke schließt die Dissertation mit folgenden zwei Schwerpunkten: (1) Entwicklung eines theoretischen Modells zur Untersuchung überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium. Grundlage hierfür ist ein bestehendes theoretisches Modell (Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011), das auf überfachliche Kompetenzen übertragen wurde. (2) Untersuchung der überfachlichen Kompetenzen Lehramtsstudierender anhand des theoretischen Modells aus drei Perspektiven: Studieninteressierte, Lehramtsstudierende und Referendar/-innen. Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn ergibt sich dabei durch theoretisch und empirisch fundierte Aussagen zu überfachlichen Kompetenzen, aus denen Implikationen sowohl für die Forschung als auch für die Praxis, z.B. zur Studiengestaltung, abgeleitet werden.

Die Arbeit ist nach den dargestellten Schwerpunkten gegliedert. Vorangestellt ist die Klärung des Begriffs der überfachlichen Kompetenzen. Nach der Formulierung des theoretischen Modells und Ableitung der Fragestellungen werden eigene Arbeiten zu diesem Komplex zusammengefasst. Anschließend werden die Fragestellungen beantwortet, der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Theorieentwicklung, weitere Forschung sowie praktische Implikationen diskutiert. Schließlich wird ein Ausblick gegeben, der aktuelle Entwicklungen in der Lehrerbildung berücksichtigt.

2 Überfachliche Kompetenzen – Annäherung an das Konzept

Die eingangs genannten Voraussetzungen für den Lehrerberuf können unter *Kompetenzen* zusammengefasst werden. Dieser vielfach diskutierte Begriff (z.B. bei Achtenhagen, Oser &

Renold, 2006 oder Klieme, Maag Merki & Hartig, 2007) wurde im Rahmen der OECD-Studie *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations* (DeSeCo; Rychen & Salganik, 2001; Rychen & Salganik, 2003; Rychen & Tiana, 2004) konzeptuell aufgearbeitet und definiert. Danach sind Kompetenzen erlernbare kognitive, motivationale, ethische, volitionale und soziale Voraussetzungen, die notwendig sind, um komplexe Anforderungen zu erfüllen (Weinert, 2001b). Diese pragmatische Definition ist auch im deutschen Sprachraum konsensfähig (Schaper & Hilkenmeier, 2013) und wird dieser Arbeit zugrunde gelegt. Die DeSeCo-Studie ging der Frage nach, welche Kompetenzen über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus wichtig sind, um ein erfolgreiches Leben zu führen und aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu meistern. Interdisziplinäre Expertengruppen kamen zu dem Schluss, dass als Basis zur Konzeptualisierung drei Kompetenzbereiche sinnvoll sind: (1) autonom handeln, (2) Werkzeuge interaktiv nutzen, (3) in sozial heterogenen Gruppen handeln. Um solche Kompetenzen von berufsspezifischen Kompetenzen wie der diagnostischen Kompetenz (z.B. bei Karst, Schoreit & Lipowsky, 2014) abzugrenzen, sollen sie im Rahmen dieser Arbeit als überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden. Schon 1974 wurde ein ähnliches Konzept unter der Bezeichnung Schlüsselqualifikationen diskutiert (Mertens, 1974). Weitere Synonyme sind Schlüsselkompetenzen (Rychen, 2004) oder psychosoziale Basiskompetenzen (Bosse, 2012). Die Beschäftigung mit überfachlichen Kompetenzen erfolgt häufig in der Hoffnung, Fähigkeiten zu identifizieren, die nicht unmittelbar mit bestimmten Tätigkeiten zusammenhängen und für die Bewältigung einer Vielzahl und Vielfalt von Aufgaben und Anforderungen hilfreich sind. Ziel allgemeiner Hochschulbildung ist es daher, überfachliche Kompetenzen zu fördern (KMK, 2005) auch, um damit die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen zu erhöhen (Schaeper & Wolter, 2008; Schaper, Schlömer & Paechter, 2012).

Die Erwartung, dass Kompetenzen domänenunspezifisch erworben und in beliebige komplexen Kontexten transferiert werden können, ist sicherlich überhöht (Bahl, 2009). Auch soll durch die Fokussierung auf überfachliche Kompetenzen der Wert von fachlichen Kompetenzen

nicht in Frage gestellt werden. Fachliche Kompetenzen, wie Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, sind notwendig, um den Anforderungen des Lehrerberufs gerecht zu werden (Baumert et al., 2010). Weder berechtigte Zweifel an der Reichweite überfachlicher Kompetenzen noch die Relevanz fachlicher Kompetenzen sind allerdings ein Argument dafür, überfachliche Kompetenzen zu vernachlässigen. Vielmehr wird daraus die Notwendigkeit ersichtlich, überfachliche Kompetenzen in konkretem Bezug auf das Lehramtsstudium zu untersuchen.

Zusammenfassend sollen im Rahmen dieser Arbeit unter überfachlichen Kompetenzen berufsrelevante, aber nicht berufsspezifische Kompetenzen verstanden werden, die elementar für die erfolgreiche Bewältigung von fächer- und lebensübergreifenden komplexen Situationen sind (Maag Merki, 2009). Dies sind also nicht notwendigerweise nur bildungswissenschaftliche Kompetenzen, auch wenn diese mit Blick auf die Struktur des Lehramtsstudiums als überfachlich bezeichnet werden (Cramer, 2012). Vielmehr handelt es sich um Kompetenzen, die beispielsweise auch Teil fachdidaktischer Kompetenz sind. Wie alle Kompetenzen sind überfachliche Kompetenzen erlern- und veränderbar (Weinert, 2001b) und bieten daher Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehrerbildung und Förderung von Lehramtsstudierenden.

3 Entwicklung eines theoretischen Modells zur Untersuchung überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium

Um sich den relevanten Kompetenzen anzunähern, soll in dieser Arbeit ein theoretisches Modell formuliert werden, das die empirische Untersuchung von überfachlichen Kompetenzen Lehramtsstudierender erlaubt. Ausgangspunkt hierfür ist das Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011), das um überfachliche Kompetenzen erweitert wird. Kunter et al. (2011) gehen bei der Entwicklung dieses Modells von der Frage aus, was eine „gute“ Lehrperson ausmacht. „Gute“ Lehrpersonen sind dabei diejenigen, die erfolgreich im Beruf sind und deren Unterricht beispielsweise zu hohen Lernerfolgen bei Schüler/-innen führt. Um die Unterschiede zwischen verschiedenen Lehrpersonen zu erklären,

können zwei Ansätze, die Eignungs- und die Qualifikationshypothese, unterschieden werden (Kunter et al., 2011): Bei der Eignungshypothese wird davon ausgegangen, dass der Berufserfolg von Lehrpersonen entscheidend von stabilen Personenmerkmalen abhängt und bestimmte Personen unabhängig von der Ausbildung geeignet für den Lehrerberuf sind. Damit werden die Eingangsvoraussetzungen Lehramtsstudierender hervorgehoben. Demgegenüber werden bei der Qualifikationshypothese die Unterschiede zwischen Lehrpersonen auf die Ausbildung zurückgeführt (Kunter et al., 2011). Um den Anteil „guter“ Lehrerinnen und Lehrer zu erhöhen, müssten gemäß der Eignungshypothese funktionierende Auswahlprozesse installiert werden. Nach der Qualifikationshypothese müsste die Lehrerbildung so gestaltet werden, dass hier die für den Beruf notwendigen Kompetenzen erworben werden. Im Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (vgl. Abbildung 1) werden diese beiden – grundsätzlich konkurrierenden Ansätze – integriert. Die Integration beider Hypothesen ist auch deshalb besonders sinnvoll, da sich gezeigt hat, dass zur Verbesserung der Lehrerbildung mehrere Erklärungsansätze in den Blick genommen werden sollten (Kennedy, Ahn & Choi, 2008).

Im Zentrum des Modells steht die *professionelle Kompetenz*, der *Lerngelegenheiten* vorge-lagert sind. Diese Lerngelegenheiten werden von dem *Kontext*, also beispielsweise dem Bildungssystem beeinflusst. Wie im Angebots-Nutzungsmodell, das in Bezug auf den Schulunterricht bekannt ist (Helmke, 2010), wird der Zusammenhang zwischen Lerngelegenheiten und professioneller Kompetenz durch die *Nutzung von Lerngelegenheiten* vermittelt. Die Nutzung wiederum wird sowohl von den Kontextfaktoren als auch von *persönlichen Voraussetzungen* beeinflusst. Die persönlichen Voraussetzungen wirken zusätzlich auf die *professionelle Kompetenz* sowie das *professionelle Verhalten*. Das professionelle Verhalten führt schließlich zu *Schülerergebnissen*, also zur Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern, und zu *Lehrerergebnissen*, die sich beispielsweise in beruflichem Aufstieg oder Wohlbefinden ausdrücken.

Der Zielsetzung der Arbeit entsprechend wird das Modell hier in Bezug auf die erste Phase der Lehrerbildung, das Lehramtsstudium, angewendet. Damit werden zunächst die Ergebnisse bei Schüler/-innen und Lehrpersonen ausgeklammert. Außerdem wird der Fokus auf die persönlichen Voraussetzungen gelegt. Kontextfaktoren, die beispielsweise bei der Frage nach der Wirkung des Lehramtsstudiums untersucht wurden (Kleickmann & Anders, 2011), werden im Rahmen dieser Arbeit nicht schwerpunktmäßig behandelt.

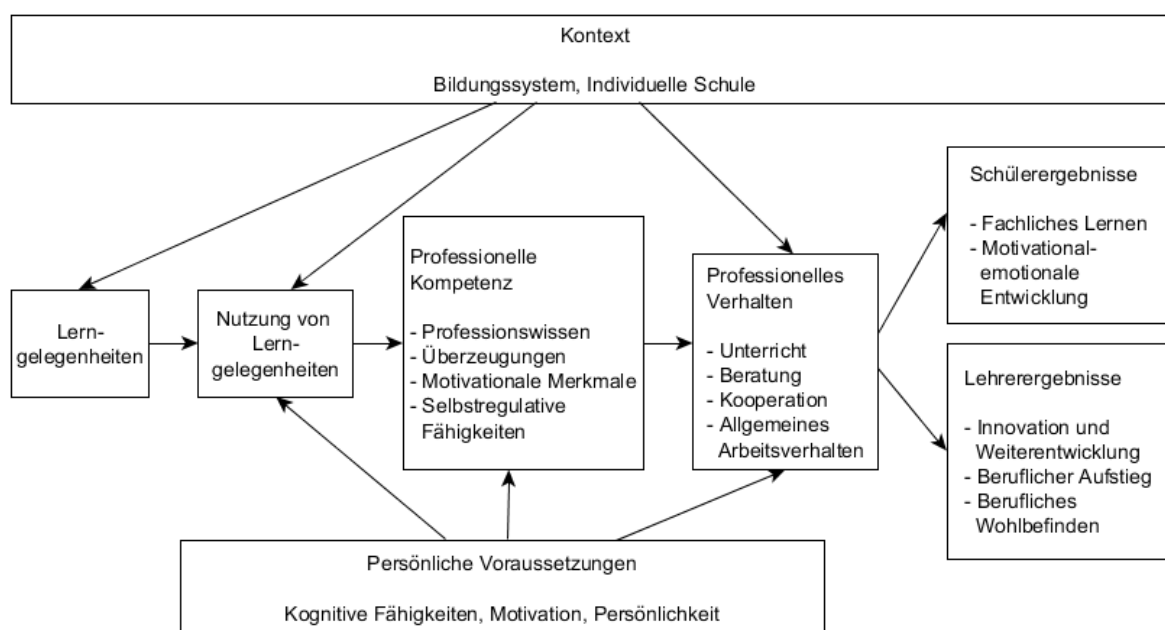


Abbildung 1. Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (nach Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 59).

Die persönlichen Voraussetzungen sind aus drei Gründen besonders relevant: Zum einen haben sie sowohl einen direkten als auch, vermittelt über die Nutzung von Lerngelegenheiten, einen indirekten Effekt auf die professionelle Kompetenz und das professionelle Verhalten (s.a. Hanfstingl & Mayr, 2007). Außerdem sind die persönlichen Voraussetzungen diejenigen Merkmale, die bei Auswahl- oder Eignungsfeststellungsverfahren berücksichtigt werden können. Schließlich können aus der Kenntnis der persönlichen Voraussetzungen Hinweise für die Gestaltung des Studiums abgeleitet werden.

Auch überfachliche Kompetenzen können vor Studienbeginn vorhanden sein und stellen damit persönliche Voraussetzungen dar, die auf die Nutzung von Lerngelegenheiten, die professionelle Kompetenz und das professionelle Verhalten wirken. Um diese fundiert untersuchen zu können, wird das Modell im Folgenden um überfachliche Kompetenzen ergänzt. Die Implikationen dieser Ergänzung werden schrittweise dargestellt.

3.1 Überfachliche Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen

Im Modell der Determinanten professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011) werden unter *persönliche Voraussetzungen* kognitive Fähigkeiten, Motivation und Persönlichkeit verstanden. Für diese Bereiche findet sich bereits umfangreiche Forschung: Obwohl häufig angenommen wird, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu Studierenden anderer Studienfächern geringere kognitive Fähigkeiten aufweisen, findet eine solche Negativselektion für das Lehramt nicht statt (Klusmann, 2011a; Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009; Neugebauer, 2013; Roloff Henoch, Klusmann, Lüdtke & Trautwein, 2015; Spinath, van Ophuysen & Heise, 2005). Fachunabhängig gilt die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit als guter Prädiktor für Studienerfolg (Nagy, 2005). Auch im Rahmen des Lehramtsstudiums hängt die kognitive Fähigkeit mit den Prüfungsleistungen zusammen (Kaub et al., 2012). Ähnliche Einflüsse sind hinsichtlich der Motivation, der zweiten im Modell genannten persönlichen Voraussetzung, bekannt. Die Studienwahlmotive Lehramtsstudierender haben einen Einfluss auf die Entwicklung in Studium und Beruf (Hanfstingl & Mayr, 2007) und hängen u.a. mit der Berufszufriedenheit (Martin & Steffgen, 2002), dem Commitment (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012) und der Berufsmotivation (Brühwiler, 2001; Paulick, Retelsdorf & Möller, 2013) zusammen. Ebenso gilt für die dritte im Modell berücksichtigte persönliche Voraussetzung, die Persönlichkeit, dass für Lehrpersonen ein gewisses Maß an Extraversion, Stabilität und Gewissenhaftigkeit wünschenswert ist (Mayr, 2006; Mayr, 2014).

Bei der Erweiterung des Modells sollen den persönlichen Voraussetzungen die überfachlichen Kompetenzen hinzugefügt werden. Überfachliche Kompetenzen vor Beginn des Studiums erwiesen sich als prädiktiv für die spätere Qualität der Lehrtätigkeiten (Bieri & Schuler, 2011). Für die Einordnung überfachlicher Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen stellt sich die Frage, in welcher Beziehung diese zu weiteren persönlichen Voraussetzungen stehen. Kognitive Fähigkeiten sind ein Aspekt überfachlicher Kompetenzen (Rychen & Tiana, 2004). Obwohl sie häufig als Gegensatzpaar dargestellt werden, bestehen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen Zusammenhänge (Nolle, 2013). Die Grenzen zwischen beiden sind allerdings fließend (Spinath, 2012): Zwar werden unter Persönlichkeit stabile Merkmale verstanden, während die Erlernbarkeit eine zentrale Definitions Komponente von Kompetenzen ist, dennoch beeinflusst zum einen die Persönlichkeitsstruktur den Kompetenzerwerb (Mayr, 2012) und zum anderen sind je nach Persönlichkeitsstruktur mehr oder weniger stark ausgeprägte Kompetenzen notwendig, um verschiedenen Anforderungen gerecht zu werden. So muss beispielsweise bei einer sehr gewissenhaften Person weniger Selbststeuerung erfolgen als bei einer weniger gewissenhaften Person, um dieselben Ziele zu erreichen (Spinath, 2012).

Über die Beziehung von überfachlichen Kompetenzen und Studienwahlmotiven ist derzeit wenig bekannt. Der Erwartungs-Wert-Theorie folgend werden Studienwahlmotive durch die eigenen Fähigkeiten beeinflusst (Eccles & Wigfield, 2002). Diese Fähigkeiten sind insbesondere im überfachlichen Bereich angesiedelt, da zum Zeitpunkt der Entscheidung für ein Studium fachliche Kompetenzen im Sinne von Fachwissen, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen im Regelfall noch nicht ausgebildet sind. Empirisch wurden bisher erst Zusammenhänge zwischen Sozialkompetenz und Studienwahlmotiven untersucht, und dabei konkret ein Zusammenhang mit pädagogischem Interesse gefunden (Nolle, 2013). Zusammenhänge mit weiteren überfachlichen Kompetenzen wurden bislang noch nicht empirisch überprüft.

3.2 Überfachliche Kompetenzen als Determinanten der Nutzung von Lerngelegenheiten

Gemäß dem Modell der Determinanten professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011; Abbildung 1) haben die persönlichen Voraussetzungen einen Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten. Der Erweiterung des Modells um überfachliche Kompetenzen schließt sich also die Frage an, welche überfachlichen Kompetenzen zur Nutzung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium benötigt werden. Diese müssen nicht deckungsgleich mit den Kompetenzen sein, die für den Lehrerberuf notwendig sind. Über die für ein erfolgreiches Lehramtsstudium erforderlichen Kompetenzen ist bisher wenig bekannt. Es könnte angenommen werden, dass diese Kompetenzen deckungsgleich mit der häufiger thematisierten Studierfähigkeit (z.B. bei Huber, 1994 oder Trautwein & Lüdtke, 2004) sind. Das Lehramtsstudium unterscheidet sich aber in vielen Bereichen grundlegend von anderen Studienfächern. Es besteht aus vier Elementen, den bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studien sowie angegliederten praktischen Phasen (vgl. Lehrerausbildungsgesetz, NRW, 2009; Terhart, 2008). Anders als andere Studienfächer wie etwa Psychologie oder Informatik bereitet das Lehramtsstudium auf einen konkreten Beruf, den Lehrerberuf, vor. Diese konkrete Ausrichtung macht sich vor allem im fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums bemerkbar. In diesem Teil des Studiums trifft allerdings die Berufsfeldorientierung auf Wissenschaftsorientierung, die Studierenden stehen vor der Herausforderung, unterschiedliche Wissensformate miteinander zu verknüpfen (beispielhaft für die Psychologie im Lehramtsstudium bei Ruthemann, 2004). Neben dem fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Bereich besteht das Lehramtsstudium auch aus dem fachwissenschaftlichen Bereich, dessen Inhalte und Struktur denen der vergleichbaren Ein-Fach-Studiengänge ähneln. Zusätzlich müssen die Erkenntnisse aus den Praxisphasen mit den jeweiligen Studieninhalten der Universität verknüpft werden. Für die Lehramtsstudierenden stellt sich also auf verschiedenen Ebenen die Aufgabe, unterschiedliche Wissensformen miteinander zu verbinden (Blömeke, 2009). Diese

heterogene Strukturierung ist nicht mit anderen Studienfächern vergleichbar. In einer Untersuchung von Ausbildungs- und Berufserfolg von Diplom-Mathematikstudierenden und Lehramts-Mathematikstudierenden wurde der Einfluss sechs verschiedener Prädiktoren auf den Ausbildungserfolg untersucht. Bei gleichen Prädiktoren konnte der Studienerfolg im Diplomstudiengang besser vorhergesagt werden als im Lehramt. Die Erkenntnisse von Ein-Fach-Studiengängen können also nicht unbesehen auf Lehramtsstudiengänge übertragen werden (Blömeke, 2009).

3.3 Überfachliche Kompetenzen als Teil professioneller Kompetenz

Wie im Modell zu Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz ersichtlich wirken die persönlichen Voraussetzungen nicht nur indirekt über die Nutzung von Lerngelegenheiten, sondern auch direkt auf die professionelle Kompetenz und das professionelle Verhalten (s. Abbildung 1). Im Folgenden werden die zentralen Konzeptionen, die zu professioneller Kompetenz und zu professionellem Verhalten in den letzten Jahren vorgelegt wurden, zusammenfassend dargestellt. Anschließend werden überfachliche Kompetenzen als Teil der professionellen Kompetenz genauer betrachtet und Forschungslücken aufgezeigt.

Modellierungen der professionellen Kompetenz basieren meist auf der Kompetenzdefinition von Weinert (2001a, 2001b). Dabei fokussieren sie aber das Professionswissen und teilen dies nach Shulman (1987) in Fach-, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen ein (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, 2010; Schaper & Seifert, 2011). Teilweise werden weitere Bereiche wie Organisationswissen oder Beratungswissen aufgeführt (Baumert & Kunter, 2006). Daneben werden – wesentlich unsystematischer – Überzeugungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten genannt. Selbstregulative Fähigkeiten werden dabei meist eher persönlichkeits-, als kompetenzorientiert operationalisiert (Klusmann, 2011b; Mattern, 2014). Die Fokussierung auf das Professionswissen ist im Zusammenhang mit den jeweils verfolgten Zielen nachvollziehbar, dennoch bleibt die Frage offen, welche weiteren

Kompetenzfacetten im Lehrerberuf beispielsweise für die „motivationalen, volitionalen und sozialen [...] Fähigkeiten“ (Weinert, 2001a, S. 27) wichtig sind.

Neben der Modellierung von Kompetenzen wurde auch das im Modell aufgeführte professionelle Verhalten unter dem Stichwort *Standards* verschiedentlich konzeptualisiert. In diesen Standards wird das optimale Verhalten von Lehrpersonen beschrieben. Aus dem deutschsprachigen Raum sind die schweizerischen (Oser, 2001) und deutschen (KMK, 2004) Standards bekannt. Auch in anderen Ländern wurden Standards entwickelt, z.B. von dem US-amerikanischen Council of Chief State School Officers (2011; InTASC-Standards) oder dem Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). Diese Standards umfassen jeweils ähnliche Themen, unterscheiden sich aber beispielsweise hinsichtlich des Grads der Detaillierung und der Strukturierung voneinander. So sind die deutschen Standards in Standards für die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung aufgeteilt, die australischen unterscheiden zwischen graduate, proficient, highly accomplished und lead Lehrern, die amerikanischen zwischen Verhalten, Wissen und Dispositionen (welche sie im Sinne von Beliefs und Werten verstehen). Die schweizerischen sind nach inhaltlichen Gesichtspunkten, wie *Leistungsmessung* oder *Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft*, in zwölf Kategorien aufgeteilt.

Wie ausgeführt werden überfachliche Kompetenzen in den meisten Kompetenzmodellen und Standardsammlungen für den Lehrerberuf nur implizit oder am Rande betrachtet. Dennoch zeigt eine Zusammenfassung verschiedener Kompetenzmodelle zu den Bereichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz die Vielfalt überfachlicher Kompetenzen, die von examinierten Lehrpersonen erwartet werden (Frey & Jung, 2011a; Frey & Jung, 2011b; Frey, 2014). Mit Blick auf das Studium stellt sich die Frage, inwiefern überfachliche Kompetenzen in dessen Rahmen entwickelt werden. Studienfachübergreifend lässt sich festhalten, dass im Studium viele verschiedene, wünschenswerte überfachliche Kompetenzen gefördert werden

(González & Wagenaar, 2008). Auch in Bezug auf das Lehramt bewerten Referendare und Referendarinnen ihre überfachlichen Kompetenzen besser als Studierende (Frey, 2008). Allerdings schätzen Absolventen und Absolventinnen des Lehramtsstudiums ihren überfachlichen und personalen Kompetenzerwerb niedriger ein als den Kompetenzerwerb hinsichtlich wissenschaftlicher, didaktischer und erziehungswissenschaftlicher Aspekte (Lipowsky, 2003). Auch Lehrerbildner/-innen sehen bei Referendar/-innen Entwicklungsbedarf, der im Rahmen der Ausbildung nicht mehr kompensiert werden kann (Frey, 2008).

4 Formulierung des theoretischen Modells und Ableitung der Fragestellungen

Es wurde bereits verdeutlicht, dass das Modell der Determinanten professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011) ein guter Ausgangspunkt für die theoretische Integration überfachlicher Kompetenzen ist. Zusätzlich wurden verschiedene Forschungsdesiderate offengelegt. Das erweiterte theoretische Modell ist in Abbildung 2 gemeinsam mit den sich daraus ergebenden Fragestellungen der Arbeit dargestellt.

Überfachliche Kompetenzen sind persönliche Voraussetzungen, die Lehramtsstudierende mit in das Studium bringen. Damit haben sie sowohl direkten als auch indirekten Einfluss auf die professionelle Kompetenz: Zum einen sind überfachliche Kompetenzen Teil professioneller Kompetenz, zum anderen sind sie vermittelt über die Nutzung von Lerngelegenheiten Grundlage für den weitergehenden Erwerb professioneller Kompetenz. Dabei ist zu vermuten, dass jeweils unterschiedliche überfachliche Kompetenzen relevant sind. Bestandteil professioneller Kompetenz könnten beispielsweise soziale Kompetenzen im Rahmen von Beratungsaufgaben sein (Bruder et al., 2010), für die Nutzung von Lerngelegenheiten könnten beispielsweise Lernstrategien benötigt werden (Wild & Schiefele, 1994).

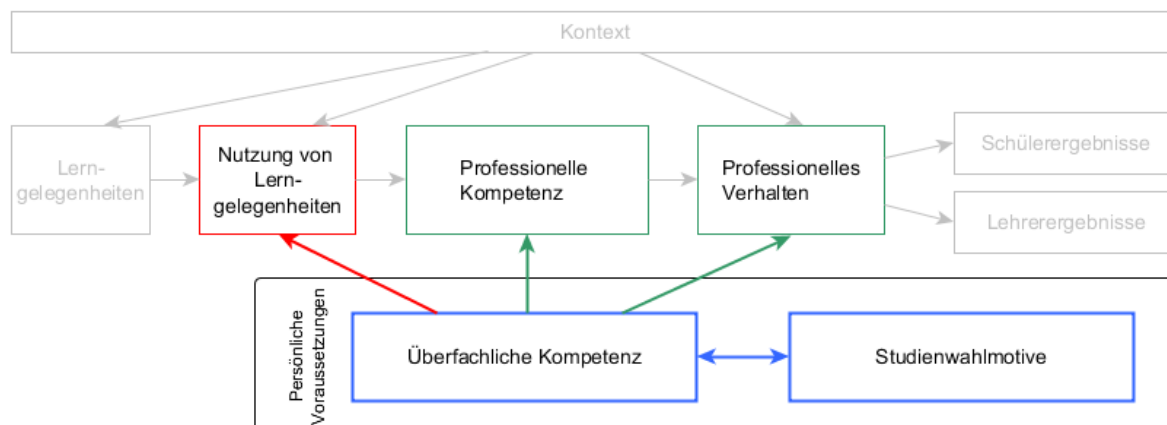


Abbildung 2. Modell überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium (Weiterentwicklung des Modells von Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011) und Forschungsfragen der Arbeit. In Blau ist Fragestellung 1, in Rot Fragestellung 2 und in Grün Fragestellung 3 dargestellt.

Aus der Darstellung des Forschungsstands und dem theoretischen Rahmenmodell werden nachfolgend Fragestellungen abgeleitet:

Für das Verständnis überfachlicher Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen und die Einordnung in den aktuellen Forschungsstand ist es erforderlich, Zusammenhänge mit anderen persönlichen Voraussetzungen zu kennen. Insbesondere die Zusammenhänge mit Studienwahlmotiven sind bisher nahezu unbekannt. Daraus lässt sich die erste Fragestellung ableiten:

- (1) Wie hängen die persönlichen Voraussetzungen überfachliche Kompetenzen und Studienwahlmotive zusammen?

Der zweite im Rahmenmodell dargestellte Zusammenhang bezieht sich auf überfachliche Kompetenzen als Determinanten der Nutzung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und damit auf Kompetenzen, die für das Lehramtsstudium erforderlich sind. Auch hier liegen bislang keine eingehenden Untersuchungen vor. Offenkundig ist jedoch, dass sich die Kompetenzen für ein Lehramtsstudium sowohl von denen für den Lehrerberuf als auch von denen für ein Studium allgemein unterscheiden. Deshalb lautet die zweite Fragestellung:

(2) Welche überfachlichen Kompetenzen werden für das Lehramtsstudium benötigt?

Schließlich sind überfachliche Kompetenzen auch Bestandteile professioneller Kompetenz. In verschiedenen Kompetenzmodellen und Standardsammlungen für den Lehrerberuf sind überfachliche Kompetenzen zu finden, werden aber meist nur implizit oder wenig differenziert aufgeführt. In Bezug auf diese überfachlichen Kompetenzen wird Entwicklungsbedarf bei den Referendar/-innen gesehen. Dennoch wurden diese Kompetenzen bislang noch nicht unter einer Förderperspektive untersucht. Die dritte Fragestellung kann also wie folgt abgeleitet werden:

(3) Welche überfachlichen Kompetenzen müssen aus der Perspektive späterer professioneller Kompetenz und späteren professionellen Verhaltens im Lehramtsstudium stärker als bisher gefördert werden?

5 Die Studien

Die im Rahmen der Dissertation durchgeführten Studien werden nachfolgend kurz vorgestellt und die Ergebnisse in Bezug auf die Beantwortung der Fragestellungen zusammengefasst. Die Reihung wird dabei nach den Fragestellungen vorgenommen. Passend zur jeweiligen Fragestellung wurden unterschiedliche methodische Herangehensweisen gewählt. Studie 1 war eine Fragebogenuntersuchung mit großer Stichprobe, die Auswertung erfolgte über Strukturgleichungsmodellierung. In Studie 2 wurde ein erprobtes Verfahren zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen im Studium auf das Lehramtsstudium übertragen. Dieses Verfahren bestand aus qualitativen und quantitativen Komponenten und kombinierte damit die Vorteile verschiedener Methoden zur Anforderungsanalyse. In Studie 3 wurde ein qualitativer Ansatz verfolgt. Dafür wurden Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Perspektiven der Lehrerbildung geführt. Durch diese Herangehensweise konnte sowohl auf bestehender Forschung zu überfachlichen Kompetenzen (Frey & Jung, 2011a) aufgebaut als auch ein ähnliches Verständnis der Befragten zu den einzelnen Kompetenzen gewährleistet werden.

5.1 Überfachliche Kompetenzen als persönliche Voraussetzungen (Studie 1)

Eine Möglichkeit, überfachliche Kompetenzen als Eingangsvoraussetzung und im Zusammenhang mit Studienwahlmotiven zu untersuchen, ist die retrospektive Befragung Lehramtsstudierender. Dieses Vorgehen hat allerdings den erheblichen Nachteil, dass die Erinnerung an Studienwahlmotive verklärt oder durch Sozialisationseffekte beeinflusst sein kann (Roloff Henoch et al., 2015). Bei der Erinnerung an eine Entscheidung sind vor allem die Informationen präsent, die zu der Entscheidung passen (Benney & Henkel, 2006). In unterschiedlichen Stadien des Studiums werden unterschiedliche Studienwahlmotive angegeben (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012). Um diese Einschränkungen zu umgehen, wurden zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Studienwahlmotiven insgesamt 907 Oberstufenschüler/-innen befragt und die Daten der 463 Schüler/-innen, die ein Lehramtsstudium in Betracht ziehen, strukturgleichungsanalytisch ausgewertet. Ausgehend von internationalen Lehrstandards wurden als überfachliche Kompetenzen *Planungsfähigkeit* (in Anlehnung an Wild & Schiefele, 1994), *Selbstkontrolle* (in Anlehnung an Bertrams & Dickhäuser, 2009), *Kommunikation* und *Kooperation* (beide in Anlehnung an Richter, 2000) erhoben. Die erfassten Studienwahlmotive wurden aus der Erwartungs-Wert-Theorie abgeleitet (Pohlmann & Möller, 2010; Retelsdorf & Möller, 2012) und sind in Abbildung 3 dargestellt.

Es wurde zwischen „günstigen“ und „weniger günstigen“ Studienwahlmotiven unterschieden, wobei die Motive, die – wie vorher dargestellt – in positivem Zusammenhang mit späteren Outcome-Variablen (z.B. berufliches Wohlbefinden) stehen, als günstig, und die, die in negativem Zusammenhang mit späteren Outcome-Variablen stehen, als weniger günstig bezeichnet wurden. Erwartet wurden positive Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und günstigen Studienwahlmotiven (*Fähigkeitsselbstkonzept*, *pädagogisches Interesse*, *Fachinteresse*) sowie negative Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und weniger günstigen Studienwahlmotiven (*geringe Schwierigkeit des Studiums*). Da insbesondere hinsichtlich der Studienwahlmotive Geschlechtsunterschiede bekannt sind (z.B. Spittle,

Jackson & Casey, 2009), wurde das Geschlecht zusätzlich kontrolliert. Die Ergebnisse der Studie sind in Abbildung 3 zusammengefasst.

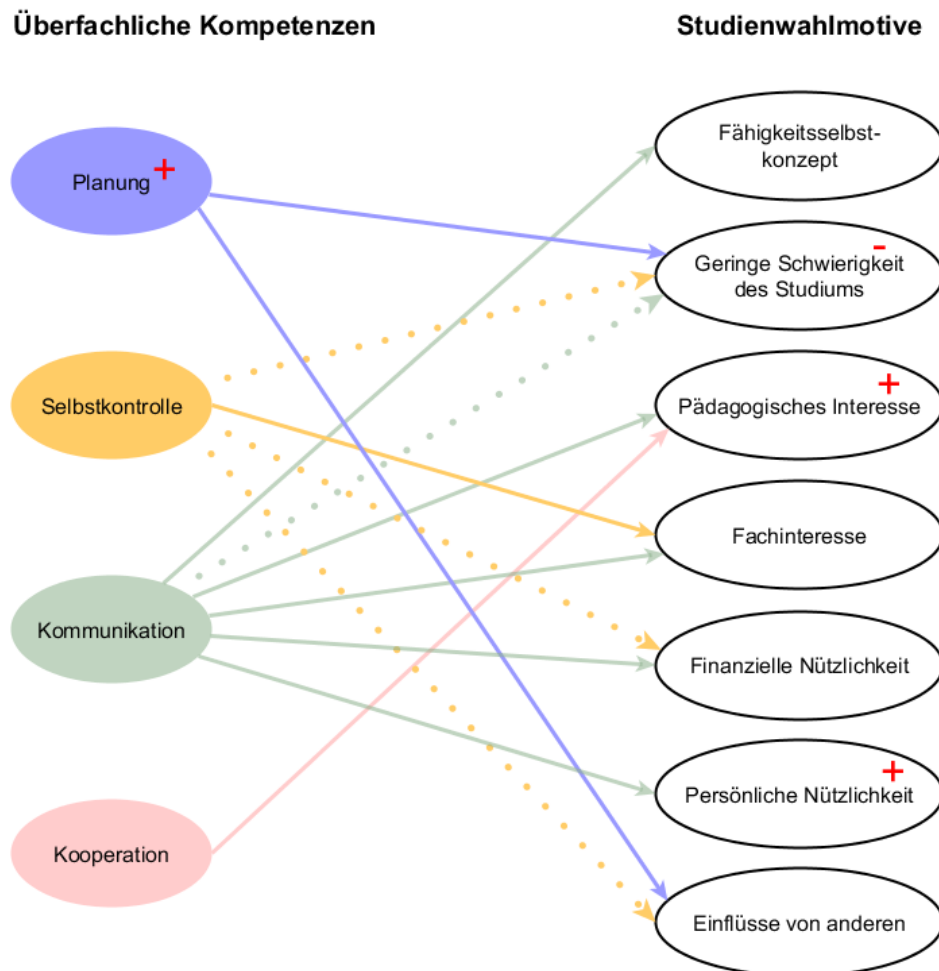


Abbildung 3. Zusammenfassung der Ergebnisse von Studie 1 (Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, under review). Durchgezogene Linien entsprechen signifikanten positiven Zusammenhängen, gepunktete Linien signifikanten negativen Zusammenhängen. In Rot sind Geschlechtsunterschiede in den latenten Mittelwerten vermerkt, wobei „+“ bedeutet, dass die Mittelwerte der weiblichen Befragten höher und „-“, dass die Mittelwerte der weiblichen Befragten niedriger waren als die der männlichen Befragten.

Zum Teil bestehen sowohl positive als auch negative Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Studienwahlmotiven, die nicht durchgängig erwartungskonform sind. Die meisten

Zusammenhänge mit den verschiedenen Studienwahlmotiven weist *Kommunikation* auf. Geschlechtsunterschiede bestehen zwar z.B. in der Ausprägung der Studienwahlmotive, die Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und Studienwahlmotiven sind aber bei männlichen und weiblichen Befragten gleich.

5.2 Anforderungen im Lehramtsstudium (Studie 2)

Die zweite Fragestellung zielt auf die Identifizierung überfachlicher Kompetenzen ab, die notwendig für die Nutzung der Lerngelegenheiten und damit auch für ein erfolgreiches Lehramtsstudium sind. Diese Kompetenzen entsprechen nicht zwingend den für den Lehrerberuf erforderlichen Kompetenzen und wurden bisher noch nicht explizit untersucht. Die Relevanz liegt auf der Hand: Die Kompetenzen der Lehramtsstudierenden beeinflussen die Nutzung der durch das Studium gebotenen Lerngelegenheiten und können dadurch auch den Studienerfolg, beispielsweise in Form professioneller Kompetenz erhöhen. Zur Identifikation der für das Studium notwendigen Kompetenzen ist es sinnvoll, an den konkreten Anforderungen anzusetzen (Schaper, 2009a). Im theoretischen Modell wird die Nutzung der Lerngelegenheiten sowohl von den Lerngelegenheiten selbst als auch von Kontextfaktoren und überfachlichen Kompetenzen beeinflusst. Um die hier notwendigen Kompetenzen zu identifizieren, müssen also zunächst die Anforderungen ermittelt werden, die die Lerngelegenheiten und die Kontextfaktoren stellen. Dafür wurden in Studie 2 (Bohndick & Buhl, 2014) die spezifischen Anforderungen des Lehramtsstudiums mit Hilfe der Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS; Hell, Ptok & Schuler, 2007) ermittelt. Zunächst wurden literaturbasiert allgemeine Anforderungen an Studierende gesammelt und auf das Lehramtsstudium übertragen. Um sicherzustellen, dass keine relevanten Anforderungen unberücksichtigt blieben, wurde ein Critical-Incident-Workshop (Flanagan, 1954) mit Lehramtsstudierenden im Hauptstudium durchgeführt und gemäß qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. Die Ergebnisse des Workshops bestätigten weitgehend die bisherige Sammlung von Anforderungen. Insgesamt wurden 110 Studienanforderungen identifiziert, die im zweiten Schritt in einer

Online-Befragung 686 Lehramtsstudierenden vorgelegt wurden. Dabei sollten die Studierenden u.a. einschätzen, inwiefern sie persönlich die einzelnen Anforderungen erfüllen. Anhand des persönlichen Erfüllungsgrades konnten die Studienanforderungen auf 17 Anforderungsdimensionen reduziert werden: *Selbstdisziplin, Sprache, öffentliches Reden und Auftreten, verständnisorientiertes Lernen, Selbstreflexion und Perspektivenübernahme, Umgang mit Belastungen, wissenschaftliches Arbeiten, Umgang mit Misserfolgen, metakognitive Lernstrategien, Interesse, Angebotsnutzung, Umgang mit unterschiedlichen Fächern, allgemeine kognitive Fähigkeiten, Networking, Fähigkeit zum logischen Denken, Theorie-Praxis-Verzahnung* sowie *EDV-Kenntnisse*. Zur Validierung der ermittelten Anforderungsdimensionen wurden diese in Zusammenhang mit fünf verschiedenen Studienerfolgskriterien gesetzt. Diese Studienerfolgskriterien waren mit *Vorankommen im Studium, persönliche Weiterentwicklung, Zufriedenheit im Studium, erlebte Passung* und *Note* breit gestreut, um verschiedenen Auffassungen von Studienerfolg gerecht zu werden. Sechs der 17 Anforderungsdimensionen standen in einem positiven Zusammenhang mit den Studienerfolgskriterien und können daher als besonders bedeutsam für den Studienerfolg eingeschätzt werden: *Selbstdisziplin, Umgang mit Belastungen, Interesse, Angebotsnutzung, allgemeine kognitive Fähigkeiten* und *Theorie-Praxis-Verzahnung*.

5.3 Überfachliche Kompetenzen für den Beruf (Studie 3)

Die dritte Studie (Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, in Druck) befasste sich mit der Identifizierung von Problemen im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen und mit Fördermöglichkeiten, die schon im Studium implementiert werden können. Ausgangsbasis waren verschiedene Kompetenzmodelle und Standardsammlungen für den Lehrerberuf. Unter Vorlage einer Zusammenfassung der überfachlichen Kompetenzen in diesen Modellen (Frey & Jung, 2011a) wurden teilstandardisierte Interviews mit $N = 20$ Befragten aus verschiedenen relevanten Bereichen (Studienseminarleitungen, Lehrende, Referendare und Referendarinnen, Betreuende von Praktika und des Referendariats) unter gleichmäßiger Abdeckung aller Schulformen geführt, transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring, 2010). Dabei wurde eine

Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung angewendet. Zunächst wurde das Material strukturanalytisch nach Kompetenzen und Themenbereichen (*allgemeines Verständnis, Probleme* und *Fördermöglichkeiten*) durchlaufen. Nach diesem deduktiven Schritt wurden innerhalb der Themenbereiche mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse induktiv Kategorien definiert. Ergebnis waren Kategorien zu Problemen und Fördermöglichkeiten in den fünf Kompetenzbereichen *Selbstorganisation, Selbstreflexion, Kommunikation, Kooperation* und *Bewältigung von Belastungen*. Übergeordnete Probleme fanden sich vor allem in Bezug auf Zeitmanagement und Erfahrung. Aus den Problemen abgeleitete Fördermöglichkeiten betrafen insbesondere eine stärkere Anbindung an die schulische Praxis und die Schaffung von Anlässen zur individuellen Erprobung und Übung der Kompetenzen.

6 Diskussion zentraler Ergebnisse

In dieser Arbeit wurden überfachliche Kompetenzen Lehramtsstudierender analysiert. Dafür wurde zunächst das Modell der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011) weiterentwickelt. Anschließend wurden überfachliche Kompetenzen in unterschiedlichen Funktionen und an unterschiedlichen Zeitpunkten untersucht. Dadurch konnte ein breiter und umfassender Blick auf die überfachlichen Kompetenzen Lehramtsstudierender geworfen werden. In allen drei Studien wurde der Fokus auf das Lehramtsstudium gerichtet, wobei sich der Blickwinkel jeweils unterschied. In Studie 1 wurden die Daten von Oberstufenschüler/-innen analysiert, die ein Lehramtsstudium in Betracht ziehen. In Studie 2 wurden Lehramtsstudierende befragt und in Studie 3 wurde die Sicht der zweiten Phase der Lehrerbildung eingenommen. In den Studien wurde methodisch jeweils unterschiedlich vorgegangen. Die Auswahl der Methoden wurde wie beschrieben in Abhängigkeit der jeweiligen Fragestellung getroffen. Die Fragestellungen bezogen sich auf (1) überfachliche Kompetenzen

und Zusammenhänge mit Studienwahlmotiven, (2) überfachliche Kompetenzen für das Lehramtsstudium und (3) Förderbedarfe und Fördermöglichkeiten von überfachlichen Aspekten professioneller Kompetenz.

6.1 Beantwortung der Fragestellungen

Auf Basis der drei im Rahmen der Dissertation durchgeführten Studien können die Fragestellungen nun wie folgt beantwortet werden:

(1) Für ein solides Verständnis überfachlicher Kompetenzen war die Klärung des Zusammenhangs mit weiteren persönlichen Voraussetzungen elementar. Der Erwartungs-Wert-Theorie (Eccles & Wigfield, 2002) folgend wurde nach Zusammenhängen zwischen überfachlichen Kompetenzen und Studienwahlmotiven gefragt. Es bestehen Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und Studienwahlmotiven, diese sind aber nicht in allen Fällen erwartungskonform. Überraschend waren der positive Zusammenhang zwischen *Planungskompetenz* und der vermuteten *geringen Schwierigkeit des Lehramtsstudiums* sowie sowohl positive als auch negative Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und den Studienwahlmotiven *finanzielle Nützlichkeit* und *Einflüsse von Anderen*. Insbesondere die *Kommunikationskompetenz* zeigte Zusammenhänge mit fünf der sechs Studienwahlmotive. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen günstigen Studienwahlmotiven und Kommunikation sind ein Indikator für die Bedeutsamkeit von Kommunikation. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Beziehungen zwischen überfachlichen Kompetenzen und Studienwahlmotiven komplexer sind als angenommen.

(2) Um die Kompetenzen zu ermitteln, die für die Nutzung der Lerngelegenheiten und damit für ein erfolgreiches Lehramtsstudium erforderlich sind, wurde an den Anforderungen des Lehramtsstudiums angesetzt. Relevante Anforderungen sind *Selbstdisziplin*, *Umgang mit Belastungen*, *Interesse*, *Nutzung von Angeboten* wie der Universitätsbibliothek, *allgemeine kognitive Fähigkeiten* sowie *Verknüpfung von Theorie und Praxis*. Einige dieser Anforderungen

sind bereits kompetenzorientiert formuliert, aus anderen Anforderungen können Kompetenzen abgeleitet werden: Selbstdisziplin weist starke Überschneidungen mit dem grundsätzlich stabilen Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit (Costa & McCrae, 1992) auf, kann aber auch im Sinne von Selbstkontrolle als trainierbare Kompetenz gesehen werden (Muraven & Baumeister, 2000). An diesem Beispiel wird der schon skizzierte fließende Übergang zwischen Persönlichkeit und Kompetenz deutlich (Spinath, 2012). Die nächste ermittelte Anforderung betrifft den Umgang mit Belastungen. Hierfür ist Selbstdisziplin sowie ein ausreichendes Repertoire an Copingstrategien (z.B. Lazarus & Folkman, 1984) notwendig. In Bezug auf motivationale Aspekte sind Strategien zur Motivationsregulation (Schwinger, von der Laden & Spinath, 2007) hilfreich. Eine weitere Anforderung ist die Angebotsnutzung. Grundlage hierfür ist Selbstorganisation, da Selbstorganisation sowohl die Kenntnis von Angeboten als auch die Eingliederung in die sonstigen Aufgaben ermöglicht. Selbstreflexion hilft dabei, die eigenen Bedarfe festzustellen. Auch zur Theorie-Praxis-Verzahnung ist ein reflexiver Umgang mit Inhalten notwendig. Weiter sind bestimmte Lernstrategien (Wild & Schiefele, 1994) Grundlage von Theorie-Praxis-Verzahnung. Zusammengefasst sind für ein erfolgreiches Lehramtsstudium insbesondere Teilbereiche von Selbstregulationskompetenz notwendig.

(3) Mit der letzten Fragestellung wurde die Perspektive späterer professioneller Kompetenz und späteren professionellen Verhaltens eingenommen und nach Kompetenzen gefragt, die im Lehramtsstudium stärker als bisher gefördert werden sollten. Dabei wurden *Selbstreflexion*, *Selbstorganisation*, *Umgang mit Belastungen*, *Kommunikation* und *Kooperation* im Lehramtsstudium identifiziert. Bei den ersten drei genannten handelt es sich um selbstregulative Kompetenzen, die auch in prominenten Modellen professioneller Kompetenz (z.B. bei Baumert & Kunter, 2011) explizit aufgeführt werden. Selbstregulation wird in der vorliegenden Studie allerdings mehr als Kompetenz denn als Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst (Mattern, 2014). Dadurch kann die Förderperspektive eingenommen und es können Angebote zur Unterstützung von Lehramtsstudierenden entwickelt werden. Weitere Förderbedarfe wurden hinsichtlich

Kommunikation und Kooperation identifiziert. Beide können zu sozialen Fähigkeiten gezählt werden, die auch in Lehrerkompetenzmodellen genannt, aber selten ausdifferenziert werden (Schaper & Seifert, 2011).

Zusammenfassend lassen sich zwei übergeordnete Bereiche überfachlicher Kompetenzen ausmachen, die sich durch die Arbeit ziehen und perspektivenübergreifend relevant sind. Einmal sind dies Bestandteile selbstregulativer Kompetenz, die sowohl für das Lehramtsstudium als auch für den Lehrerberuf als bedeutsam angesehen werden können. Die deutlichsten Überschneidungen ergeben sich hierbei bei Strategien zum Umgang mit Belastungen, Selbstorganisation und Selbstreflexion. Ein weiterer übergeordneter Bereich ist Sozialkompetenz. Kommunikation findet sich in den Zusammenhängen mit Studienwahlmotiven wieder und fällt hier durch Beziehungen zu fast allen Studienwahlmotiven auf. Aus Perspektive späterer professioneller Kompetenz bestehen insbesondere für Kommunikation und Kooperation Förderbedarfe im Lehramtsstudium.

6.2 Beitrag zur Theorieentwicklung

Mit der Erweiterung des Modells der Determinanten und Konsequenzen professioneller Kompetenz (Kunter et al., 2011) um überfachliche Kompetenzen wurden zwei Themenbereiche der Lehrerbildung verknüpft, die bisher nahezu unverbunden nebeneinander standen. Dies betrifft auf der einen Seite theoretische Modelle zur Kompetenzentwicklung, die häufig einen Fokus auf das Professionswissen legen und auf der anderen Seite überfachliche Kompetenzen von Lehrpersonen, die zwar als äußerst relevant angesehen, selten aber mit Blick auf das Lehramtsstudium untersucht wurden. Durch die Integration überfachlicher Kompetenzen in das Modell der Determinanten wurde ein theoretischer Rahmen für die empirische Untersuchung überfachlicher Kompetenzen Lehramtsstudierender geschaffen.

Damit wurden die im dritten Kapitel referierten Ansätze zur Erklärung der Unterschiede zwischen Lehrpersonen deutlich stärker zusammengeführt. Obwohl die Eignungshypothese

und die Qualifikationshypothese als konkurrierend aufgefasst werden können, wurden sie im Rahmen des Modells der Determinanten (Kunter et al., 2011) integriert, indem mit der Eignungshypothese verbundene Merkmale wie Persönlichkeit als persönliche Voraussetzungen in das Modell aufgenommen wurden. So wurde dem Einfluss dieser Merkmale auf die Entwicklung professioneller Kompetenz Rechnung getragen. Dadurch, dass der Fokus auf überfachliche Kompetenzen – und damit auf erlernbare Merkmale innerhalb der persönlichen Voraussetzungen – gerichtet wurde, werden diese nun nicht mehr nur integriert, sondern in den Qualifikationsansatz überführt. Die Eingangsbedingungen werden weder ausgeklammert, noch als gegeben hingenommen, sondern als entwickelbar betrachtet. Mit anderen Worten betrifft dieser theoretische Perspektivwechsel die Frage, wie mit „Eignung“ umgegangen wird (Mayr, 2012). Im vorliegenden Fall wird Eignung weniger als Grundlage für Selektion, sondern vielmehr als Grundlage zur Akzeptanz, Kompensation und Modifikation gesehen. Diese drei Ansätze sollen dabei nicht als unterschiedliche Herangehensweisen, sondern als eine Strategie gesehen werden, eine Lösung zu finden, wenn nicht alle (stabilen) Voraussetzungen ideal für das Lehramtsstudium und den Lehrerberuf sind. Im nächsten Schritt kann das Modell überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium also erweitert und die Beziehung zwischen überfachlichen Kompetenzen und Nutzung der Lerngelegenheiten als Wechselwirkung aufgefasst werden.

Letztlich ergeben sich auch weitere theoretische Implikationen in Bezug auf das Kompetenzverständnis. Hier wurde die Definition von Weinert (2001b) zugrunde gelegt, über die weitgehend Konsens besteht. Dieses pragmatische Verständnis von Kompetenz hat sich für die Arbeit bewährt und konnte darüber hinaus empirisch bestätigt werden. Insbesondere die Verbindung von kognitiven, motivationalen, ethischen, volitionalen und sozialen Aspekten findet sich in den Ergebnissen wieder. So wurde beispielsweise in Bezug auf Kommunikation der Adressatenbezug hervorgehoben. Damit werden bei einer Kompetenz, die allgemein den sozialen Voraussetzungen zugeordnet wird, insbesondere kognitive Voraussetzungen (hier: Wissen und

Perspektivenübernahme) betont. Diese Erkenntnis ist insbesondere die Sozialkompetenz betreffend nicht neu (Klieme, Artelt & Stanat, 2001), wird aber häufig aus dem Blick verloren. Ein weiteres Beispiel stellt das Interesse dar, das als Anforderung des Lehramtsstudiums identifiziert wurde. Hierbei handelt es sich in erster Linie um eine motivationale Voraussetzung. Wenn allerdings weniger günstige Handlungstendenzen bestehen, müssen Strategien bekannt sein und genutzt werden, die Situation dennoch zu meistern. Damit sind auch hier Überschneidungen mit kognitiven Voraussetzungen gegeben. Zusätzlich erlaubt es die genutzte Kompetenzdefinition, direkt an den Anforderungen anzusetzen, um die jeweiligen Voraussetzungen zu ermitteln und hebt die Erlernbarkeit von Kompetenzen hervor. Diese beiden Definitionselemente erwiesen sich bei der Untersuchung überfachlicher Kompetenzen Lehramtsstudierender als zielführend.

6.3 Implikationen für die weitere Forschung

Über den Beitrag zur Theorieentwicklung hinaus bietet die Arbeit eine vielversprechende Grundlage für die weitere Forschung. Hierbei bieten sich insbesondere zwei Forschungsschwerpunkte an: (1) überfachliche Kompetenzen im Längsschnitt und (2) überfachliche Kompetenzen in der Tiefe.

Durch Längsschnittuntersuchungen kann sowohl die Entwicklung der überfachlichen Kompetenzen während des Studiums nachvollzogen werden als auch der Zusammenhang mit weiteren Aspekten professioneller Kompetenz, wie z.B. dem Professionswissen, untersucht werden. So könnten außerdem auch Aussagen über Wirkrichtungen getroffen werden, die aufgrund der Erhebung der Daten zu jeweils einem Zeitpunkt bisher ausbleiben mussten. Als Grundlage für die längsschnittliche Untersuchung kann das hier entwickelte Modell überfachlicher Kompetenzen im Lehramtsstudium dienen. Der erste Erhebungszeitpunkt sollte hierbei vor Beginn des Studiums liegen, um die Einflüsse überfachlicher Kompetenzen als Eingangsbedingung explizit untersuchen zu können. Weitere Variablen, die mit erhoben werden sollten,

sind Studienwahlmotive, die Nutzung von Lerngelegenheiten während des Studiums sowie objektive Leistungsdaten wie Noten. Auf diese Weise können die im Rahmen dieser Arbeit erzielten Ergebnisse bestätigt und vertieft werden. Besonders wünschenswert wäre es, die Untersuchung an mehreren Standorten stattfinden zu lassen. Die Daten dieser Arbeit wurden alle im Raum Paderborn erhoben. Obwohl es aufgrund der Strukturierung der Lehramtsausbildung sehr wahrscheinlich ist, dass sich die Ergebnisse auf weitere Standorte übertragen lassen, könnte dies so auch empirisch überprüft werden. Durch eine Verpflichtung der Studierenden zur Teilnahme an der Studie könnte herausgefunden werden, welche Merkmale die Studierenden aufweisen, die aus dem Lehramtsstudium ausscheiden.

Als zweiter Forschungsschwerpunkt könnten detailliertere Untersuchungen einzelner Kompetenzen oder Kompetenzbereiche folgen. In dieser Arbeit wurden zunächst überfachliche Kompetenzen in der Breite betrachtet. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere soziale und selbstregulative Kompetenzen hierbei ein lohnenswertes Forschungsfeld darstellen. Eine Möglichkeit wäre die Untersuchung von überfachlichen Kompetenzen je nach Aufgabebereich – beispielsweise angelehnt an die Standards zur Lehrerbildung der KMK (2004). So könnte untersucht werden, welche überfachlichen Kompetenzen notwendig sind, um die Erziehungsaufgabe zu erfüllen. Ansatzpunkte hierfür bietet eine Analyse der normativ formulierten Standards (vgl. Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, in Druck; Bohndick, Kohlmeyer & Buhl, under review). Diese sollten jedoch auch empirisch überprüft werden. Eine Möglichkeit dazu sind standardisierte Beobachtungen. Ergebnis könnten Modelle sein, wie sie beispielsweise zur Beratungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern vorliegen (z.B. Bruder et al., 2010). In diesem Zusammenhang sollten auch weitere Möglichkeiten erprobt werden, überfachliche Kompetenzen ökonomisch und valide zu erfassen. In dieser Arbeit wurden die überfachlichen Kompetenzen größtenteils durch Selbsteinschätzungen erhoben. Damit wurde zwar keine objektive Messung durchgeführt, allerdings konnten in verschiedenen Studien Zusammenhänge zwischen Selbsteinschätzung und Leistungstests (Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001; Peschel, Senger &

Willige, 2006) und Selbsteinschätzung und Beobachtung (Desimone, 2009) gezeigt werden. Weiterhin spricht für die Erfassung von Kompetenzen durch Selbsteinschätzungen, dass das damit abgefragte Selbstkonzept handlungsleitend ist und das zukünftige Handeln mitstrukturiert (Grob & Maag Merki, 2001). Im Zusammenhang mit Sozialkompetenz werden Selbsteinschätzungen beispielsweise auch schriftlichen Testaufgaben vorgezogen, da letztgenannte häufig stark mit allgemeiner Intelligenz korrelieren und deswegen Zweifel an der Inhaltsvalidität bestehen (Klieme, Artelt et al., 2001). Insgesamt kann festgehalten werden, dass Selbsteinschätzungen zwar fehleranfällig sind, die Validität dadurch aber häufig nicht verletzt wird (Lucas & Baird, 2006). Dennoch ist die Entwicklung weiterer Verfahren zur Messung überfachlicher Kompetenzen ein relevantes Aufgabenfeld. Ansatzpunkte können hier simulationsorientierte Verfahren wie Situational Judgement Tests bieten (Schaper, 2009b).

6.4 Praktische Implikationen

Neben den Konsequenzen für die Theorieentwicklung und die weitere Forschung können aus den Ergebnissen zum jetzigen Zeitpunkt bereits praktische Implikationen abgeleitet werden, die sich auf die Eignungsfeststellung für das Lehramtsstudium und die Studiengestaltung beziehen und im Folgenden vorgestellt werden.

6.4.1 Eignungsfeststellung für das Lehramtsstudium

In den letzten Jahren wurden verschiedene Eignungsfeststellungsverfahren für den Lehrerberuf entwickelt. Besonders prominente Eignungsfeststellungs-, bzw. Eignungsreflexionsverfahren sind z.B. Career Counselling for Teachers (CCT; Nieskens, Mayr & Meyerdierks, 2011), Fit für den Lehrerberuf (Fit; Herlt & Schaarschmidt, 2007) oder das Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende (FIBEL; Kanning, Herrmann & Böttcher, 2011). Obwohl die Verfahren vor dem Studium eingesetzt werden (bzw. im Falle von FIBEL vor dem Masterstudium), wird jeweils die Berufseignung und nicht die Studieneignung gemessen. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Kompetenzen, die für ein erfolgreiches

Studium notwendig sind, nicht in Gänze deckungsgleich mit den Kompetenzen sind, die der Lehrerberuf erfordert. Daher wäre es sinnvoll, die Eignung für den Beruf nach der Qualifikationsphase und vor dem Eintritt in den Beruf zu bestimmen (Klusmann, Köller & Kunter, 2011). Vor der Qualifikationsphase sollte (zumindest ergänzend) die Eignung für das Studium in den Blick genommen werden. Diese Arbeit hat hierzu einen Beitrag geleistet. Die für das erfolgreiche Studium notwendigen Kompetenzen können Ausgangspunkt für weitere Analysen sein und schließlich der Gestaltung valider eignungsdiagnostischer Verfahren dienen. Außerdem zeigte sich in dieser Arbeit, dass Kommunikationskompetenz mit dem Motiv der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zusammenhängt. Wenn dieser Zusammenhang auch in weiteren Studien nachgewiesen werden kann, können daraus Konsequenzen für die Beratung von Studieninteressierten gezogen werden: Da Kommunikationskompetenz sich als besonders wichtig für den Lehrerberuf erwiesen hat (Bohdick et al., in Druck oder z.B. auch Titsworth et al. 2013), kann die Passung von Studieninteressierten, die den Lehrerberuf besonders aufgrund der eingeschätzten Fähigkeiten ergreifen wollen, zumindest in diesem Bereich als passend eingestuft werden. Damit sollten diese Studieninteressierten in ihrer Entscheidung für ein Lehramtsstudium besonders bestärkt werden.

6.4.2 *Gestaltung des Studiums*

Die Ergebnisse der Studie sind nicht nur aus selektionsdiagnostischer Perspektive relevant. Auch aus modifikationsdiagnostischer Sichtweise hilft die Kenntnis über notwendige Kompetenzen, um beispielsweise Fördermöglichkeiten im Studium ausbauen zu können. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn es keine ausreichende Anzahl von Interessenten für ein Lehramtsstudium gibt und damit Selektionsentscheidungen hinfällig werden. Bei der Entwicklung von Fördermaßnahmen sollten Kriterien erfolgreicher Lehrerprofessionalisierung beachtet werden (Desimone, 2009; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001). Durch begleitende Evaluationen kann nicht nur die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen nachgewiesen, sondern auch das Verständnis überfachlicher Kompetenzen vergrößert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden verschiedene überfachliche Kompetenzen identifiziert, die sich in drei Bereiche aufteilen lassen. Der erste Bereich umfasst Kompetenzen, die Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium sind. Der zweite Bereich beinhaltet Kompetenzen, die als Teil der professionellen Kompetenz im Studium stärker gefördert werden sollten. Der dritte Bereich ergibt sich aus Überschneidungen der beiden ersten Bereiche und setzt sich aus Kompetenzen zusammen, die sowohl aus Perspektive des Studiums als auch aus Perspektive des Berufs relevant sind.

Solche Überschneidungen deuten einerseits auf eine besonders hohe Relevanz hin und zeigen, dass diese Kompetenzen über das gesamte Studium hinweg gefördert werden sollten. Dabei handelt es sich um die Kompetenzen Selbstorganisation, (Selbst-)reflexion und Umgang mit Belastungen. Zur Förderung der Selbstorganisation sollte eine Vernetzung der Studierenden angeregt werden, damit Strategien ausgetauscht werden können. Außerdem können im Studium Strukturen geschaffen werden, die Selbstorganisation erfordern (Bohndick et al., in Druck). (Selbst-)reflexion kann durch die unterstützte Erstellung von Reflexionsberichten gefördert werden (Bohndick, under review). Zum Umgang mit Belastungen sollten im Rahmen des Studiums individuelle Ressourcen erkannt und Bewältigungsstrategien erarbeitet werden (Bohndick et al., in Druck).

Kompetenzen, die insbesondere für den Erfolg im Studium notwendig sind, sollten hingegen relativ früh gefördert werden. Hierbei sollten auch die Besonderheiten der Studieneingangsphase (Bosse & Trautwein, 2014) und Unterschiede zur Schule berücksichtigt werden. Bei diesen Kompetenzen handelt es sich um kognitive Fähigkeiten, Lernstrategien, Motivationsregulation sowie Selbstkontrolle. In allen vier Bereichen ist vor allem die Vermittlung von Strategien angezeigt. Strategien zur Motivationsregulation werden auch bei Defiziten in der Selbstkontrolle benötigt, Lernstrategien können der Kompensation mangelnder kognitiver Fähigkeiten dienen.

Kompetenzen für den Beruf, die im Studium gefördert werden sollten, könnten schließlich im Verlauf des Studiums in den Blick genommen werden. Hierbei handelt es sich um Kommunikation und Kooperation. Besonders zielführend erscheint in diesem Zusammenhang die Verknüpfung mit Praxisphasen, die es in besonderem Maße ermöglichen würde, geschützte Umgebungen für Erfahrungen zu bieten und durch die auch die Theorie-Praxis-Verzahnung erhöht werden könnte.

Insgesamt stellt sich die Frage, ob alle Studierenden in allen ermittelten Kompetenzbereichen gefördert werden sollten. Soweit es hierbei um zusätzliche Fördermaßnahmen geht, wird dies schnell an Grenzen stoßen, weil sowohl auf Seiten der Studierenden als auch der Universitäten die Kapazitäten begrenzt sind. Daher sollten Diagnoseverfahren eingesetzt werden, um individuellen Bedarf zur Weiterentwicklung zu identifizieren. Solche Verfahren wurden mit einem Online-Self-Assessment und selbstreflexionsorientierten Workshops an der Universität Paderborn entwickelt (Bohdick & Kohlmeyer, in Druck). Die erste Evaluation zeigte positive Effekte hinsichtlich Selbstreflexion, Wertschätzung professioneller Weiterentwicklung und Studienzufriedenheit (Bohdick, Kohlmeyer & Buhl, in Vorbereitung).

6.5 Ausblick

Überfachliche Kompetenzen helfen dabei, neue Herausforderungen zu bewältigen und sind weniger abhängig von strukturellen und bildungspolitischen Veränderungen als fachliche Kompetenzen (Grob & Maag Merki, 2001). Eine aktuelle Herausforderung im Lehrerberuf ist der Weg zum inklusiven Bildungssystem, das mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention beschlossen wurde. Die Voraussetzungen, die von Lehrerinnen und Lehrern in inklusiven Settings benötigt werden, wurden von der Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen des Projektes *Inklusionsorientierte Lehrerbildung* ermittelt (Watkins, 2012). Ergebnis sind die Bereiche (a) Wertschätzung der Vielfalt der Ler-

nenden, (b) Unterstützung aller Lernenden, (c) Zusammenarbeit mit anderen und (d) persönliche berufliche Weiterentwicklung. Auch die Lehrerbildungsstandards der KMK wurden mit Blick auf die neuen Erfordernisse aktualisiert (KMK, 2014). Ein Vergleich mit den ursprünglichen Standards (KMK, 2004) zeigt, dass vor allem der Kooperation sowie der Reflexion höhere Bedeutung zugeschrieben werden. Damit werden in beiden Konzeptionen zwei Bereiche angesprochen, die auch in dieser Arbeit als besonders förderungswürdig in Bezug auf das Lehramtsstudium erkannt worden sind. Zusätzlich wurden Vorschläge zur Gestaltung der Lehrerbildung skizziert, die auf die Förderung der Kompetenzen abzielen. Mit der Umsetzung dieser Vorschläge können die notwendigen Kompetenzen vermittelt und die Lehrerbildung in diesem Bereich verbessert werden. Damit tragen die Erkenntnisse der Arbeit auch zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen der Lehrerbildung bei.

Literatur

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117–155). Weinheim: Beltz.
- Achtenhagen, F., Oser, F. & Renold, U. (2006). Epilogue. In F. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (Hrsg.), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (S. 297–304). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Aich, G. (2006). *Kompetente Lehrer. Ein Konzept zur Verbesserung der Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *National Professional Standards for Teachers*. Verfügbar unter http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/aitsl_national_professional_standards_for_teachers
- Bahl, A. (2009). Von Schlüsselqualifikationen zu globalen "key competencies" - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In A. Bahl (Hrsg.), *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze* (S. 19–39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell in COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. et al. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133–180.
- Benney, K. S. & Henkel, L. A. (2006). The role of free choice in memory for past decisions. *Memory*, 14, 1001–1011.
- Bertrams, A. & Dickhäuser, O. (2009). Messung dispositioneller Selbstkontroll-Kapazität. *Diagnostica*, 55, 2–10.
- Bieri, C. & Schuler, P. (2011). Cross-curricular competencies of student teachers: a selection model based on assessment centre admission tests and study success after the first year of teacher training. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 399–415.
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 82–110.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare ; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenzen und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bohndick, C. & Buhl, H. M. (2014). Auf dem Weg zur Professionalisierung: Anforderungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 63–68.

- Bohdick, C. & Kohlmeyer, S. (in Druck). Der LehramtsNavi der Universität Paderborn zur Identifizierung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In A. Boeger (Hrsg.), *Lehramtsstudium: Eingangsvoraussetzungen und Fördermaßnahmen für ein erfolgreiches Studium*. Berlin: Springer.
- Bohdick, C. (under review). Denken und Schreiben lernen: Konzeption und Evaluation eines Workshops für Lehramtsstudierende, *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (in Druck). Inwiefern sollten überfachliche Kompetenzen im Lehramtsstudium stärker gefördert werden? Eine interviewbasierte Studie. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (in Vorbereitung). Anstoß und Unterstützung der Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen im Studium durch Online-Self-Assessment.
- Bohdick, C., Kohlmeyer, S. & Buhl, H. M. (under review). Competences and career choice motives. Characteristics of teacher student candidates. *Journal of Teacher Education*.
- Bosse, D. (2012). Die Förderung "Psychosozialer Basiskompetenzen" in der Lehrerausbildung als Kontinuum gestalten. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 83–94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *ZFHE*, 9 (5), 41–62.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG Schwerpunktprogramms und*

- Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft* (S. 274–285). Weinheim und Basel: Beltz.
- Brühwiler, C. (2001). Die Bedeutung von Motivation in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 343–397). Chur: Rüegger.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität. Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences, 13*, 653–665.
- Council of Chief State School Officers. (2011). *Interstate teacher assessment and support consortium (InTASC) model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Autor.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*, 181–199.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109–132.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*, 327–358.

- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249–269.
- Frey, A. & Jung, C. (2011a). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (2011b). *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 712–744). Münster: Waxmann.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- González, J. & Wagenaar, R. (2008). *Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: P. Lang.
- Hanfstingl, B. & Mayr, J. (2007). Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrerberuf. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7, 48–56.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hell, B., Ptok, C. & Schuler, H. (2007). Methodik zur Ermittlung und Validierung von Anforderungen an Studierende (MEVAS). Anforderungsanalyse für das Fach Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 51, 88–95.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer.
- Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! Ein Selbsterkundungsverfahren für Interessenten am Lehramtsstudium. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 157–181). Weinheim: Beltz.
- Huber, L. (1994). Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über "Hochschulreife" und die Ziele der Oberstufe. *Die Deutsche Schule*, 86, 12–26.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Kanning, U. P., Herrmann, C. & Böttcher, W. (2011). *FIBEL. Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierenden*. Göttingen: Hogrefe.
- Karst, K., Schoreit, E. & Lipowsky, F. (2014). Diagnostische Kompetenzen von Mathematiklehrern und ihr Vorhersagewert für die Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 237–248.

- Kaub, K., Karbach, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F. M. et al. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 233–249.
- Kennedy, M. M., Ahn, S. & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts* (3. Aufl., S. 1247–1271). New York: Routledge.
- Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011). Lernen an der Universität. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 305–315). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen, Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., Maag Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (S. 5–15). Berlin: BMBF.
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 139–190). Opladen: Leske und Budrich.
- Klusmann, U. (2011a). Individuelle Voraussetzungen von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz*

- von Lehrkräften. *Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 297–304). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U. (2011b). Allgemeine berufliche Motivation und Selbstregulation. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 277–294). Münster: Waxmann.
- Klusmann, U., Köller, M. & Kunter, M. (2011). Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 711–721.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M. & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, 265–278.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.04.2005*. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2014 i.d.F. vom 12.06.2014*. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lucas, R. E. & Baird, B. M. (2006). Global self-assessment. In M. Eid & E. Diener (Hrsg.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (S. 29–42). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Weinheim: Beltz.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: Enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35, 77–91.
- Martin, R. & Steffgen, G. (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotivation auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 241–249.
- Mattern, J. (2014). *Hilft Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung? Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung*. München: TUM School of Education. Verfügbar unter <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1209593/1209593.pdf>
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den "Standards in der Lehrerbildung". In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft (S. 149–163). Weinheim: Beltz.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmungen und Folgerungen für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 43-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 189–215). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36–43.
- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources. Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247–259.
- Nagy, G. (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Berlin.
- Neugebauer, M. (2013). Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium – und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 157–184.
- Nieskens, B., Mayr, J. & Meyerdierks, I. (2011). CCT – Career Counselling for Teachers. Evaluierung eines Online- Beratungsangebots für Studieninteressierte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 8–33.
- Nolle, T. (2012). Psychosoziale Basiskompetenz und Lernorientierung in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums - Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel & T. Nolle (Hrsg.), *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 67–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nolle, T. (2013). *Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden der Eingangsphase des Lehramtsstudiums: Eine Untersuchung im Rahmen des Studienelements "Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf" an der Universität Kassel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NRW. (2009). Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG). Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/>
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 230–242). Chur: Rüegger.
- Paulick, I., Retelsdorf, J. & Möller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70.
- Peschel, J., Senger, U. & Willige, J. (2006). *Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test*. Hannover: HIS.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 73–84.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 1–13.
- Retelsdorf, J. & Südkamp, A. (2012). Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Editorial zum Themenheft. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 227–231.
- Richter, F. (2000). Methodik der Querschnittsuntersuchungen. In B. Bergmann, A. Fritsch, P. Göpfert, F. Richter, B. Wardanjan & S. Wilczek (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit* (S. 55–131). Münster: Waxmann.

- Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection” hypothesis. *Learning and Instruction, 36*, 46–56.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 11–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zu Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*, 582–603.
- Rothland, M. (Hrsg.). (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruthemann, U. (2004). Die Psychologie in der Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsorientierung. *Beiträge zur Lehrerbildung, 22*, 353–361.
- Rychen, D. S. (2004). Key competencies for all: an overarching conceptual frame of reference. In D. S. Rychen & A. Tiana (Hrsg.), *Developing key competences in education: Some lessons from international and national experience* (S. 5–34). Paris: Unesco.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (Eds.). (2004). *Studies in comparative education. Developing key competences in education: Some lessons from international and national experience*. Paris: Unesco.

- Schaeper, H. & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 607–625.
- Schaper, N. & Hilkenmeier, F. (2013). *Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen. HRK-Zusatzgutachten*. Verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/zusatzgutachten.pdf>
- Schaper, N. & Seifert, A. (2011). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. In K. Eilerts, A. H. Hilligus, G. Kaiser & P. Bender (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik. Festschrift für Hans-Dieter Rinkens* (S. 99–178). Münster: LIT.
- Schaper, N. (2009a). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 166–199.
- Schaper, N. (2009b). (Arbeits-)psychologische Kompetenzforschung. In M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung* (S. 91–115). Frankfurt/Main: Lang.
- Schaper, N., Schlömer, T. & Paechter, M. (2012). Editorial: Kompetenzen, Kompetenzorientierung und Employability in der Hochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (4), I–X.
- Schwinger, M., Laden, T. von der & Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 57–69.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–23.

- Spinath, B. (2012). Beiträge der Pädagogischen Psychologie zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Diskussion zum Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 307–312.
- Spinath, B., van Ophuysen, S. & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn. Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 186–197.
- Spittle, M., Jackson, K. & Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 190–197.
- Terhart, E. (2008). Die Lehrerbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 745–772). Hamburg: Rohwolt.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425–437). Weinheim: Beltz.
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P. & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62, 191–209.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2004). Aspekte von Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit. In O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA - eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien* (S. 327–366). Opladen: Leske und Budrich.
- Watkins, A. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2. Aufl., S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185–200.