

Vernetzung von Schulpraxis und Universität: Ein Seminarkonzept zur Unterrichtsentwicklung durch Praxiserfahrungen

Rebecca Lazarides

ZUSAMMENFASSUNG Praxisphasen im Lehramtsstudium sind von erheblicher Bedeutung für die Entwicklung selbsteingeschätzter Kompetenzen sowie für die berufliche Orientierung. Am Arbeitsbereich Schulpädagogik der Universität Potsdam wurde im Rahmen des Projektes „Campusschulen“ ein Seminarkonzept entwickelt, das die Verzahnung von Theorie und Praxis durch Vernetzung von Schule und Universität zum Ziel hat. Um dieses Ziel zu erreichen, fördert das Seminarkonzept unterrichtsbezogene Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium und legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Reflexion dieser Praxiserfahrungen. Der vorliegende Beitrag stellt die theoretischen Grundlagen des Seminarkonzeptes sowie die Konzeption, den idealtypischen Verlauf und erste empirische Ergebnisse aus den qualitativen Fokusgruppen zur Evaluierung des Seminarkonzeptes vor. Die Teilnehmenden betonen die zentrale Rolle der Praxiserfahrungen für die Selbsterprobung sowie für die berufliche Orientierung der Lehramtsstudierenden.

ABSTRACT Practical experiences in teacher education can be considered as highly important for the development of perceived competencies as well as for vocational orientation of teacher students. At the department for school pedagogy at University of Potsdam, we developed a course concept in the context of the project „Campusschulen“. The course concept aims at enhancing the link between theory and practice cooperative relationships between schools and university. This aim is achieved by initiating teaching-related practical experiences with a strong focus on self-reflection. In this article, we describe the theoretical underpinnings of the course concept, the conceptualization as well as first empirical results from qualitative focus group interviews with teacher students. The results show that teacher students acknowledge the importance of practical experiences for teacher students' vocational orientation and first experiences in schools.

1 PRAXISBEZÜGE IM LEHRAMTSSTUDIUM: GELEGENHEITEN ZUR KOMPETENZENTWICKLUNG?

Aus der Sicht von Lehramtsstudierenden zählen Praxisphasen zu den wichtigsten Lernumwelten in der ersten Phase der Lehrkräftebildung (Bodensohn & Schneider, 2008; Moser & Hascher, 2000). Lehramtsstudierende schätzen ihre Kompetenzen im Bereich Unterrichten durch Praxiserfahrungen höher ein (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Hascher, Cocard & Moser, 2004). Darüber hinaus berichten Lehramtsstudierende häufig davon, dass Praxisphasen im Studium sie bei der Berufsorientierung unterstützen (Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). Trotz positiver Beurteilung der Bedeutung von Praxisphasen durch Lehramtsstudierende ist die tatsächliche Wirksamkeit der Praxisphasen jedoch umstritten (Hascher, 2012; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014), da retrospektiv die Beurteilung der Wirksamkeit von Praxisphasen eher zurückhaltend ausfällt (Hascher, 2006). Gleichzeitig sind Qualität und Wirksamkeit von Praxiserfahrungen stark von institutionellen Faktoren wie der Begleitung und Dauer der Praxiserfahrungen (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014; Küster, 2008; Staub et al., 2014), dem Betreuungserleben (Schubarth, Speck, Seidel & Wendland, 2009) und dem Ausmaß an Feedback und Reflexion (Staub et al., 2014) abhängig. Vor diesem Hintergrund wurde am Arbeitsbereich Schulpädagogik der Universität Potsdam im Rahmen des Projektes „Campusschulen“ ein Seminarkonzept entwickelt, das in Bezug auf den Bereich des Unterrichts bzw. der Unterrichtsentwicklung unterrichtsbezogene Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium fördert. Inhaltlich steht dabei die Motivationsförderung im Vordergrund der Unterrichtsentwürfe. Durch die Vernetzung von Schule und Universität im Seminarkonzept findet bei der Vermittlung zu Wissen zur Unterrichtsentwicklung eine Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium statt. Um den Studierenden Praxiserfahrungen mit hoher Qualität zu ermöglichen, liegt ein Schwerpunkt des Seminarkonzepts auf der gemeinsamen Reflexion ihrer Praxiserfahrungen durch Feedbackgespräche mit Lehrkräften und durch Reflexionsgespräche im Seminar.

2 UNTERRICHTSENTWICKLUNG DURCH THEORIE-PRAXIS- VERZÄHNUNGEN

Die Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht gilt als Kern der Berufstätigkeit von Lehrkräften (Blömeke, 2002; Bromme, 1997; Tenorth, 2006). Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium ermöglichen eine Vorbereitung auf dieses Kerngeschäft durch authentische Lerngelegenheiten. Lehramtsstudie-

rende werden dabei auch auf die Schwierigkeiten vorbereitet, die mit dem Kern ihrer Berufstätigkeit assoziiert sind – eine solche Schwierigkeit stellt beispielsweise die bedingte Steuerbarkeit des Lernprozesses von Schülerinnen und Schülern dar (Tenorth, 2006). Eine wichtige Lernerfahrung ist dabei, dass unterrichtliche Lerngelegenheiten ein Angebot darstellen, das Schülerinnen und Schülern abhängig von ihren Lernpotentialen und ihrem Lernkontext nutzen (Fend, 1981; Helmke, 2003, 2012). Um Lehramtsstudierenden zu ermöglichen ein qualitätsvolles Angebot an Schülerinnen und Schülern zu richten und sie folglich auf ihre Aufgabe der Unterrichtsentwicklung vorzubereiten, ist die erste Phase der Lehrerbildung daran ausgerichtet, relevantes theoretisch und empirisch fundiertes Wissen zu vermitteln (Terhart, 2007). Dabei wird besonders im Kontext schulpraktischer Erfahrungen die Umsetzung dieses Wissens und damit die (selbsteingeschätzte) Fähigkeit zu Unterrichten gefördert (Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2009). Besonders in solchen Praxisphasen des Lehramtsstudiums ist es wichtig, Reflexionsprozesse zu initiieren (Nowak, Liepertz & Borowski, 2013), da Reflexion besonders im Lehrerberuf eine Grundlage für beruflich kompetentes Handeln darstellt (Rothland, 2012; Schön, 2017). Das hier vorgestellte Seminarkonzept „Unterrichtsentwicklung durch Praxiserfahrungen“ hat daher zum Ziel, durch Kooperation zwischen Universität und Schule systematisch Reflexionsprozesse zu initiieren, um qualitätsvolle Praxiserfahrungen zu ermöglichen, die zur Entwicklung der Kompetenz zu Unterrichten und damit zur Fähigkeit zur Unterrichtsentwicklung im Lehramtsstudium beitragen.

3 MOTIVATIONSFÖRDERUNG IM UNTERRICHT

Ein exemplarischer Inhaltsbereich auf den sich das Seminarkonzept bezieht ist die Förderung der Motivation Lernender. Im Seminarkonzept werden in Bezug auf diesen Inhaltsbereich praxisnahe Unterrichtsentwürfe für den Fachunterricht der Sekundarstufen entwickelt und erprobt. Anschließend wird die Durchführung der Unterrichtsentwürfe im Schulunterricht reflektiert und die Entwürfe werden basierend auf den Reflexionsgesprächen weiterentwickelt. Die Entwicklung motivationsförderlicher unterrichtlicher Lerngelegenheiten steht dabei im Vordergrund, da die Motivation Lernender nach dem Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe erheblich sinkt (Daniels, 2008). Interesse und Lernfreude sind als Teilaspekte der Motivation jedoch hochrelevant für Leistung (Köller, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2006), Aufmerksamkeit (Schiefele & Wild, 1994) sowie Kurs- und Studiengangswahlen von Schülerinnen und Schülern (Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2001). Für die Förderung der motivationalen Entwicklung Lernender spielt unter anderem die Passung des Unterrichts an die individuel-

len Bedarfe der Lernenden eine wichtige Rolle (Eccles & Roeser, 2009). Unter einer solchen individuellen Förderung kann erzieherisches Handeln verstanden werden, das konsequent die Lern- und Bildungsvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Blick hat (Klieme & Warwas, 2011). Neben der individuellen Förderung gelten einem Modell von Unterrichtsqualität von Klieme und Kolleg_innen (Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006) zufolge auch Lernunterstützung, Strukturierung und bedingt auch die kognitive Aktivierung als wichtige Elemente der Motivationsförderung im Unterricht. Das hier vorgestellte Seminarkonzept greift diese theoretischen Grundlagen für das Ziel der Gestaltung motivationsförderlichen Unterrichts auf und implementiert sie in fachbezogenen Unterrichtsentwürfen.

3.1 Seminarkonzept: Unterrichtsentwicklung durch Praxiserfahrungen

3.1.1 Organisatorischer Rahmen und Zielsetzungen

Das Seminarkonzept wurde im Wintersemester 2016/17 am Arbeitsbereich Schulpädagogik der Universität Potsdam erstmalig als Seminar im Kontext des „Campusschulen“ Projektes der Universität Potsdam durchgeführt. Das Projekt „Campusschulen“ (vgl. Jennek et al in diesem Band) wird als Teilprojekt des Projektes PSI-Potsdam (Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung) im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gefördert. Im Sinne des Schwerpunktes 2 „Schulpraktische Studien“ des Projektes PSI-Potsdam initiiert das Projekt systematisch Verbindungen von Schulpraxis, Schulforschung und Lehramtsausbildung. Das Seminarkonzept „Unterrichtsentwicklung durch Praxiserfahrungen“ vernetzt im Rahmen des Projektes „Campusschulen“ Brandenburger Lehrkräfte mit Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam. Dabei nehmen am Seminarkonzept Fachlehrkräfte teil, die in den Sekundarstufen unterrichten. Der Kontakt zu den Lehrkräften wurde über das Campusschulenprojekt hergestellt. Jedes Semester sind Lehrkräfte (und dementsprechend auch Studierende) der Fächer Mathematik, Deutsch, Englisch und Geschichte beteiligt. Weitere Fachlehrkräfte aus anderen Fächern (z. B. Französisch, Russisch, Spanisch, Sport) nehmen teil sofern sich Studierende dieser Fachrichtungen für das Seminar anmelden. Das Seminarkonzept bezieht sich auf verschiedene Handlungsebenen:

- ◆ Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung wird durch die in Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und Wissenschaftler_innen erstellten Unterrichtskonzepte zur (Weiter-)Entwicklung qualitätsvollen Unterrichts bei-

zutragen (Kunter & Ewald, 2016) und in diesem Kontext systematisch die Motivation von Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu fördern (Moschner & Schiefele, 2000).

- ◆ Auf der Ebene der Lehrkräftebildung hat das Projekt die verstärkte Verzahnung von Theorie und Praxis und damit verbunden einen stärkeren Wissenszuwachs im handlungsnahen Wissen (Rothland, Cramer & Terhart, 2018) sowie eine Stärkung von Kompetenzselbsteinschätzungen und Reflexionskompetenz durch Praxiserfahrungen zum Ziel (Çelebi, Krahé & Spörer, 2014; Nowak et al., 2013).

3.1.2 Relevanz für den Studiengang

Das Seminkonzept ist in verschiedenen Studienbereichen im lehramtsbezogenen Bachelor (fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung vom 6. März 2013) bzw. Master (fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung vom 20. September 2011) integriert. Im Studienbereich Bildungswissenschaften für Lehrämter der Sekundarstufen (Bachelor of Education) findet es im Modul „Schultheorie und Bildungsforschung“ statt, im Teilstudiengang Erziehungswissenschaft für alle Lehrämter (Master of Education) findet das Seminar im Modul „Schule und Unterricht: Analyse, Entwicklung, Evaluation“ statt. Inhaltlich befassen sich die Module unter anderem mit Theorien der Schule, des Unterrichts und des Lehrerberufes, mit Ergebnissen der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung, mit Kriterien für Schul- und Unterrichtsqualität sowie mit der Analyse und Entwicklung von Schule und Unterricht.

Der maßgebliche Beitrag des Seminkonzepts zur Lehre in den Studienbereichen im Rahmen des Seminars ist die konsequente Verzahnung der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zur Analyse und Entwicklung von Unterricht mit der Anwendung des theoretischen Wissens in der Unterrichtspraxis. Um diese Praxiserfahrungen möglichst effektiv und qualitativ zu gestalten, spielt die Reflexion der Praxiserfahrungen in jedem Semindurchlauf eine wichtige Rolle. Damit trägt das entwickelte Seminkonzept Erhöhung der Qualität der Lehre im Modul bei.

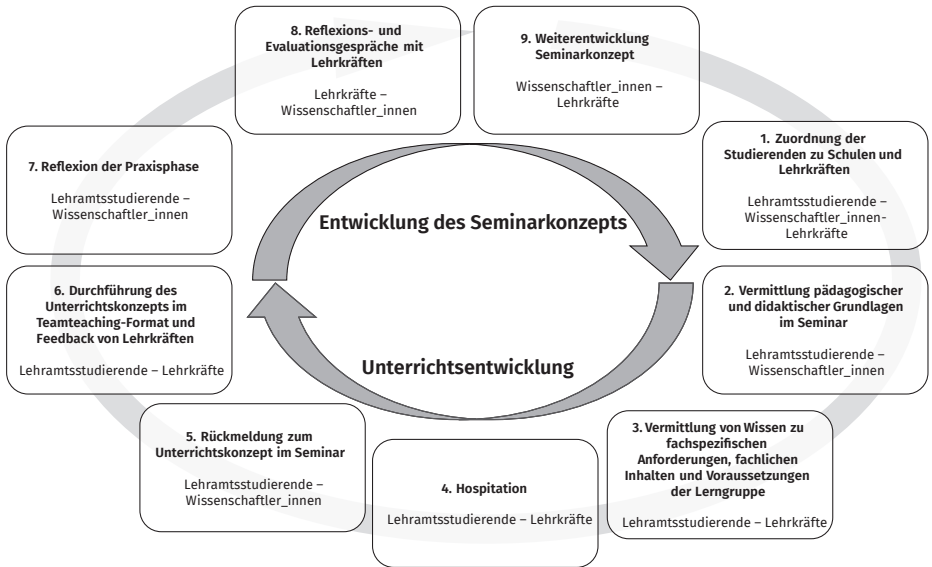
4 IDEALTYPISCHER VERLAUF DES SEMINARS

Das Seminar ist offen für Studierende in den oben genannten Studienbereichen. Die Gruppe ist damit sowohl im Hinblick auf Fachsemester als auch Fächerkombinationen sehr heterogen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Durch-

führung des Seminarkonzeptes, da mindestens zwei Studierende eines Faches in einer Gruppe zusammenarbeiten, wobei auf Grund der verschiedenen Fächer der beteiligten Lehrkräfte auch eine Beteiligung von Studierenden verschiedener Fächer am Seminar gewünscht ist. In jedem Semindurchlauf wird von den Studierenden ein Unterrichtsentwurf für eine Unterrichtssequenz von 180 Minuten entwickelt und durchgeführt (zwei Unterrichtsblöcke á jeweils 90 Minuten), der auf allgemeinen Prinzipien der Motivationsförderung im Unterricht basiert. Vorgaben seitens der Seminarleitung zur Erstellung der Unterrichtsentwürfe betreffen die Einordnung der Sequenzplanung in den Rahmenlehrplan, die Formulierung der Lehr- und Lernziele sowie eine Beschreibung der didaktisch-methodischen Umsetzung der Sequenz. Im Seminar wird darüber hinaus eine detaillierte Verlaufsplanung für die Unterrichtssequenz von den Lehramtsstudierenden entwickelt. Im Folgenden wird kurz der idealtypische Verlauf des Seminars erläutert, der auch in Abbildung 1 grafisch dargestellt ist.

In einem ersten Schritt werden die Studierenden in fächerhomogene Gruppen à zwei bis drei Personen eingeteilt, wobei jede Gruppe die Kontaktdaten einer Lehrkraft an einer Kooperationsschule erhält. Jede Lehrkraft stimmt mit ihrer kooperierenden Studierendengruppe die thematischen Inhalte der Unterrichtsblöcke, die Lernziele der Unterrichtseinheiten sowie die methodischen Anforderungen des Unterrichts und der Lerngruppe ab. Innerhalb der ersten Wochen des Semesters spricht die Studierendengruppe Hospitationstermine und Themen der von den Studierenden entwickelten Unterrichtsentwürfe sowie Spezifika der Schulen und Klassen mit der Lehrkraft ab. Die Hospitationen sollen vor Beginn der Planung der Unterrichtsentwürfe durchgeführt werden, damit die Studierenden Kenntnisse zu organisatorischen Rahmenbedingungen, zur Schulklasse und den üblicherweise angewandten didaktischen Methoden in der Klasse erlangen. Diese Bedingungsanalyse stellt eine wichtige Basis für die im nächsten Schritt zur erfolgende Planung ihrer Unterrichtsentwürfe dar.

Im Seminar erfolgt parallel zur Kontaktaufnahme mit den Lehrkräften und zu den Hospitationen in den ersten Wochen die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen zur Motivationsförderung im Unterricht. Basierend auf den theoretischen Inhalten erfolgt anschließend eine Phase der Entwicklung von fachbezogenen Unterrichtsentwürfen begleitet durch wissenschaftliche Mitarbeitende des Arbeitsbereiches Schulpädagogik. Auch die Lehrkräfte wirken durch ausführliche Rückmeldungen zur didaktischen Konzeption an der Entwicklung der fachbezogenen Unterrichtsentwürfe mit. Vor der Durchführung der Unterrichtsentwürfe hospitieren die Studierendengruppen mindestens einmal in der Klasse. Der Unterrichtsentwurf wird schließlich im Teamteaching-Format von den Studierenden in der Unterrichtsstunde durchgeführt. Das Teamteaching soll insbesondere im Hinblick auf die Heterogenität der Studierenden in Bezug auf ihre bisherigen Lehrerfahrungen und Fachsemester eine koopera-

Abbildung 1 Idealtypischer Verlauf des Seminars innerhalb eines Semesters

tive Lerngelegenheit ermöglichen, die im Zuge der Praxiserfahrung im Seminar entlastend und unterstützend wirkt. Nach der Durchführung jedes Unterrichtsblockes erhalten die Studierenden ein ausführliches Feedback der Lehrkraft. Die Lehrkräfte sind darüber informiert, dass sie im Idealfall für dieses Feedback ausreichend Zeit (ca. 15–30 Minuten) einplanen sollten und dass sich das inhaltlich Feedback auf die Unterrichtsgestaltung der Lehramtsstudierenden beziehen sollte (z. B. Klassenmanagement und inhaltliche Strukturierung, Erläuterung von Aufgaben und Materialien, Gewährleistung effektiver Lernzeit). Inhaltlich ist das Feedback insgesamt offen gestaltet. In anschließend an der Universität stattfindenden Sitzungen findet eine weitere Reflexionsphase statt, in der in Gruppenarbeitsprozessen die Praxiserfahrungen der Gruppen und die dabei aufgetretenen Herausforderungen gemeinsam besprochen werden. Dabei beschreiben die Studiendengruppen zunächst ihre Unterrichtserfahrung, beurteilen diese dann im Hinblick auf eigene Eindrücke und gehen dabei auch auf das Feedback der Lehrkraft ein. Schließlich werden mögliche Konsequenzen für das eigene Handeln diskutiert. Die Dozent_innen spielen bei den Reflexionsgesprächen nur eine moderierende Rolle. Um die Nachhaltigkeit des Seminarformats zu gewährleisten, werden die Unterrichtsmaterialien zu jedem Unterrichtsentwurf den teilnehmenden Lehrkräften vollständig zur Verfügung gestellt. Insgesamt dient das Seminarkonzept dem der Verzahnung von theoretischem Wissen und unter-

richtsbezogener Praxiserfahrung im Lehramtsstudium sowie der Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Motivationsförderung von Schülerinnen und Schülern. Studierende erfahren ein praxisbezogenes Seminar mit hohem Reflexionsanteil, während die teilnehmenden Lehrkräfte als Mentor_innen für die Studierenden fungieren und gleichzeitig Impulse und Materialien für die eigene Unterrichtsentwicklung erhalten. Während der gesamten Zeit des Seminars besteht die Möglichkeit des Austausches zwischen Lehrkräften und Seminarleitung. Eine detailliertere Rücksprache findet zum Abschluss jedes Durchlaufes des Seminars statt. Die Lehrkräfte und wissenschaftliche Mitarbeitenden des Arbeitsbereiches treffen sich nach Abschluss des Seminars zu einem Evaluationsgespräch an einer der teilnehmenden Schulen. Die Impulse aus diesen Gesprächen werden für die Weiterentwicklung des Seminarkonzeptes genutzt, indem aufgetretene Probleme aufgegriffen werden und Ideen der Lehrkräfte für die Gestaltung der Kooperation in der weiteren Planung berücksichtigt werden.

4.1 Durchführungserfahrungen

Um einen ersten Eindruck von den Erfahrungen der Lehramtsstudierenden im Seminar zu erhalten, wurden nach dem ersten Seminardurchlauf am Ende des Wintersemesters 2015/2016 zwölf Studierende in drei Fokusgruppen interviewt. Als Gesprächsimpuls wurde nach der Perspektive der Studierenden auf die Funktion und Qualität der Praxiserfahrung im Seminar gefragt. Von den interviewten zwölf Studierenden waren vier im Bachelorstudiengang immatrikuliert. Die Durchführung der Fokusgruppen erfolgte durch drei Mitarbeiterinnen der Universität Potsdam. Die Auswertung der 40–60-minütigen Interviews orientiert an der strukturierten Inhaltsanalyse Mayring (2015) ergab, dass von den Lehramtsstudierenden als zentrale Aufgabe von Praktika die Selbsterprobung sowie die Überprüfung der eigenen Berufswahl für den Lehrberuf angesehen werden. So formuliert eine Studierende „Okay, ich probiere mich jetzt mal selber aus und schaue auch in einem gewissen Schutzraum, wie ich denn selber reagieren könnte und wie ich mich selber auch präsentieren möchte“. Des Weiteren wurde insbesondere „die Sensibilisierung für das Seminarthema“ und „das Überprüfen wissenschaftlicher Theorien“ als wichtiges Element der Praxiserfahrung von den Studierenden angesehen. Sensibilisiert wurden die Studierenden vor allem für das Seminarthema Motivierung im Unterricht. Ein Studierender formuliert: „da hat halt das Seminar den Fokus nochmal ganz gut aufgelegt, dass man [...] da einfach ein großes Hintergrundwissen braucht, um das alles so zu gestalten. Dass es alles so wirklich motivierend ist“. Detailliertere Ergebnisse finden sich bei Jennek, Lazarides, Panka, Körner und Rubach (2018).

5 FAZIT UND AUSBLICK

Das vorgestellte Seminarkonzept bietet Lehramtsstudierenden die Möglichkeit zur Erprobung der eigenen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis und ist dabei durch einen hohen Reflexionsanteil und eine intensive Betreuung durch Lehrkräfte an Schulen und wissenschaftliche Mitarbeitende an der Universität Potsdam charakterisiert. Von den Studierenden wird dies auch ersten Auswertungen zufolge als Gelegenheit verstanden, theoretisch vermitteltes Wissen in der schulischen Praxis umzusetzen. Dieser Transfer theoretischer Inhalte in die schulische Praxis und die begleitende Reflexion ist ein Hauptanliegen des beschriebenen Seminarkonzepts, das sich zukünftig auch weiterhin mit dem Thema der Motivierung im Unterricht, aber auch mit den Themen Unterrichtsqualität und Individualisierung in Schule und Unterricht auseinandersetzen wird, um auch im Kontext dieser Themenbereiche perspektivisch einen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung zu leisten.

Literatur

- Blömeke, S. (2002). *Universität und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramterträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In Weinert, E. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe, 177–212.
- Çelebi, C., Krahé, B. & Spörer, N. (2014). Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28, 115–126.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter [Development of adolescents' interest in school]* (Vol. 69). Münster: Waxmann.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In Lerner, R. & Steinberg, L. (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 404–434.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 130–148.

- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and teaching*, 10(6), 623–637.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett. Kallmeyer.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Vol. 4). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2018). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion. Manuskript angenommen zur Veröffentlichung.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht [Dimensions of instructional quality and effectiveness of math teaching]. In Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule*. Münster: Waxmann, 127–146.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 805–818.
- Kölller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2001). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse [Course Selections of Girls and Boys in Mathematics: The Role of Academic Self-Concept and Interest]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie [Journal of Educational Psychology Germany]*, 14(1), 26–37.
- Kölller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe [The interplay of achievement, self-concept, and interest in upper secondary school]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie [Journal of Educational Psychology Germany]*, 20(1), 27–39.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 3–22.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In McElvany, N., Bos, W., Holtappels, H. G., Gebauer, M. M. & Schwabe, F. (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann, 9–32.
- Küster, O. (2008). *Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen*. https://hsbwgt.bsz-bw.de/files/33/Dissertation_Oliver_Kuester.pdf [20.08.2016].

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage ed.). Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Moschner, B. & Schiefele, U. (2000). Motivationsförderung im Unterricht. In Schweer, M. K. W. (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens in der Schule*. Wiesbaden: Springer, 177–193.
- Moser, P. & Hascher, T. (2000). Lernen im Praktikum. Projektbericht. Universität Bern. <https://dx.doi.org/10.7892/boris.52882>.
- Nowak, A., Liepertz, S. & Borowski, A. (2013). Stärkung der Reflexionskompetenz im Praxissemester Physik. In Maurer, C. (Hrsg.), *Implementation fachdidaktischer Innovation im Spiegel von Forschung und Praxis. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Zürich 2016*. Regensburg: Universität Regensburg, 740–743.
- Rothland, M. (2012). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In Rothland, M. (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Springer, 21–39.
- Rothland, M., Cramer, C. & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 1011–1034.
- Schiefele, U. & Wild, K. P. (1994). Aufmerksamkeit als Mediator des Einflusses von Interesse auf die Lernleistung. *Sprache und Kognition*, 3, 138–145.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In Arnold, K.-H., Gröschner A. & Hascher T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 201–220.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 304–323.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In Arnold, K.-H., Gröschner A. & Hascher T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 335–358.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In Öhidy, A., Terhart, E. & Zsolnai, J. (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer, 45–65.