

## Artikel erschienen in:

*Julia Jennek (Hrsg.)*

**Professionalisierung in Praxisphasen**  
Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der  
Universität Potsdam

(Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und  
Bildungsforschung ; 2)

2022 – 321 S.

ISBN 978-3-86956-508-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50096>



Empfohlene Zitation:

Jörg-Werner Link: „... dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht.“ Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten der erziehungswissenschaftlichen Begleitung, In: Julia Jennek (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 2), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 235–256.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57085>

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden. Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



„... dass ich endlich verstanden habe,  
wofür man das alles braucht.“

Zum didaktischen Konzept und zu möglichen Effekten  
der erziehungswissenschaftlichen Begleitung  
im Praxissemester

*Jörg-W. Link*

**ZUSAMMENFASSUNG** Die explorative hochschuldidaktische Studie geht der Frage nach, ob die Erfahrungen im Praxissemester und in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die reflektierte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden nach dem Praxissemester zur wichtigen Berufswissenschaft werden. Grundlage der Studie sind schriftliche Statements Studierender (n = 184) aus einem seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozess am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Abgeschlossen wurde der Beitrag im August 2019.

**ABSTRACT** This secondary-school didactic, explorative study looks at whether pre-service teachers' experiences during their practical in-school training semester combined with their pedagogical studies change their subjective view of their pedagogical studies and the degree to which they reflect pedagogically on their own pedagogical practice. The central thesis of this paper is as follows: Reflective case-study-based analysis of students' own pedagogical practice leads to a higher attribution of meaning to students' own pedagogical studies and leads to students seeing educational science as an important field of professional studies after their practical in-school training semester is over. The study is based on the written statements of pre-service teachers (n = 184), collected over a period of eight years, from a seminar-based process of reflection and discussion carried out at the end of the practical in-school training semester. The article was completed in August 2019.

Drei längerfristige Beobachtungen bildeten den Impuls für diesen Beitrag. *Beobachtung eins*: Das Praxissemester in der Lehrkräftebildung wird vielerorts mit Erwartungen überfrachtet und gleicht damit einer „eierlegenden Wollmilchsau“. Bereits ein flüchtiger Blick in die bislang vorliegenden Publikationen und Forschungsbefunde zum Praxissemester in der Lehrkräftebildung erweckt recht schnell genau diesen Eindruck. Da wird erwartet, dass es einen innovativen Beitrag zur Professionalisierung und Entwicklung klassischer Lehrer:innenkompetenzen leistet (Gröschner et al., 2013), dass es die Theorie-Praxis-Verknüpfung fördert (Schubarth & Speck, 2012; Schubarth et al., 2012; Holtz, 2014; Schubarth et al., 2011), dass es Forschendes Lernen ermöglicht (Schüssler et al., 2014; Schüssler et al., 2016), dass es einen disziplinären Veränderungsprozess und damit nichts weniger als ein neues „Berufsethos“ mit einem „Professionsverständnis auf theoriebasiert-reflektierter Handlung“ initiiert (Martin, 2017, S. 226) oder dass es auch zur Entwicklung unterschiedlicher Lehrer:innenüberzeugungen beiträgt (Zaruba et al., 2018). Planungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenz soll das Praxissemester ebenso fördern und entwickeln wie diagnostische Fähigkeiten. Es soll die Berufswahlüberprüfung ermöglichen, eine studienleitende Funktion übernehmen und insgesamt sowieso die Qualität der Lehrkräftebildung verbessern und zur Professionalisierung beitragen (Artmann et al., 2018). Viel größer könnten die Erwartungen kaum sein. Der bekannte „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011) wird durch das Praxissemester noch einmal angereichert. Aber warum sollte eine Praxisphase von 4–5 Monaten erreichen können, was bislang mitunter nicht einmal am Ende des Vorbereitungsdienstes erreicht wurde? Wohl nicht zufällig stehen solchen umfangreichen Erwartungen und Qualifikationszielen auch z. T. ernüchternde Evaluationsergebnisse gegenüber (Rothland & Boecker, 2015; Kleinespel, 2014).

*Beobachtung zwei*: Die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Lehramtsstudiengängen werden seit einigen Jahren intensiv untersucht und kontrovers diskutiert (Böhme et al., 2018). Reflexionskompetenz gehört unbestritten zu den wichtigen Lehrer:innenkompetenzen (Niggli, 2004; Schüssler & Keuffer, 2012). Wenig überraschend ist die Erwartung, dass das Praxissemester einen Beitrag zur Entwicklung resp. Steigerung der Reflexionskompetenz leisten könne (Holtz, 2014; Leonhard & Rihm, 2011; Guardiera et al., 2018a). Die Befunde sind aber auch hier eher ernüchternd (Leonhard & Rihm, 2011; Guardiera et al., 2018b; Hericks et al., 2018), wenn man nicht sogar fragen kann, ob sich Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung überhaupt empirisch solide fassen lasse (Berndt et al., 2017) und wie sich theoretisch hohe Erwartungen und Empirie faktisch zueinander verhalten (Berndt & Häcker, 2017). Zugleich ist hinlänglich belegt, dass Lehramtsstudierende das erziehungs- resp. bildungswissenschaftliche Studium als relativ bedeutungslos einschätzen und dieser Studienkomponente einen geringen Nutzen zuschreiben (Cramer, 2013; Rösler et al.,

2013; Lersch, 2006; Kunina-Habenicht et al., 2012, S. 653–655; Kunina-Habenicht et al., 2013). Gleichwohl konstatierte Lersch (2006, S. 172) den (zunächst) widersprüchlichen Befund, dass Studierende und Referendar:innen trotz des „attestierten geringen Nutzen[s] dieses Studiensegments“ zugleich „deutlich mehr Erziehungswissenschaft“ im Studium wünschen. Daraus folgte er u. a. die Notwendigkeit, „Lehrangebote zur theoriegeleiteten Reflexion von Praxisproblemen“ (Lersch, 2006, S. 175) zu etablieren. Dennoch: „Das erziehungswissenschaftliche Studium“, so Cramer (2013, S. 77), „leistet aus Befragtersicht keinen nennenswerten Beitrag zur Reflexion der Praktika, anderenfalls müsste mit steigender Wertschätzung der Praxis auch die Bedeutung ihrer theoretischen Einbettung steigen“.

*Beobachtung drei:* Seit gut 10 Jahren erlebe ich in meinen Seminaren zum Praxissemester, dass Studierende in dieser Studienphase erstmals mit eigenen erziehungswissenschaftlichen Fragen und Interessen in die Seminare kommen.

Eine Frage, die sich an diese drei Beobachtungen anschließt, ist, auf welchen Wegen Lehramtsstudierende zu der Einsicht gelangen können, dass gerade auch die bildungswissenschaftlichen Studienanteile für ihre Professionalisierung einen hohen Stellenwert haben. Hier setzt die vorliegende Untersuchung an. Wenn Rothland und Boecker (2015) in ihrem informativen kurzen Überblick zu Forschungsbefunden und -perspektiven zum Praxissemester eine Forschungsperspektive in der „Beratung und Lernbegleitung“ durch die Hochschulen und hier dann in „Forschungen zu den Vor- und Begleitseminaren“ (2015, S. 125) sehen, dann verortet sich die vorliegende explorative Studie in diesem inhaltlichen Kontext. Vom Anspruch her ist sie indes bescheidener als die von Rothland und Boecker entwickelten Forschungsperspektiven. Das gilt in erster Linie für das Instrumentarium und für die Reichweite der vorliegenden Untersuchung. Konkret frage ich danach, ob die Erfahrungen im Praxissemester und in den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren dazu beitragen, die subjektive Sicht der Studierenden auf das erziehungswissenschaftliche Studium und den Nutzen einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion eigener pädagogischer Praxis zu verändern. Die zentrale These des Beitrages lautet: Erst die reflektierte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis führt zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium und lässt die Erziehungswissenschaft aus Sicht der Studierenden zur wichtigen Berufswissenschaft werden.

Grundlage meiner explorativen Studie sind schriftliche Statements aus einer Kohorte von 386 Studierenden, die ich in einem Zeitraum von 8 Jahren (SoSe 2011 bis SoSe 2019) im Praxissemester aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive begleitet habe. Diese Aussagen wiederum sind schriftliche Resultate eines seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozesses mit den Studierenden am Ende des Praxissemesters (vgl. Kap. 1). Damit steht die vorliegende explorative Studie insgesamt ein wenig quer in der aktuellen Forschungslandschaft

zur Lehrkräftebildung und zum Praxissemester. Denn insgesamt zeichnet sich ab, dass die quantitativ ausgerichteten Forschungsarbeiten meist nach statistisch messbaren Kompetenzen und nach Wissen fragen. Mir geht es hier um ein vergleichsweise weiches Kriterium, nämlich um ein didaktisches Seminarkonzept, das offenbar dazu beitragen kann, bei Lehramtsstudierenden eine wissenschaftlich-reflexive Haltung anzubahnen und die subjektive Sicht auf das erziehungswissenschaftliche (Teil-)Studium mehrheitlich positiv zu verändern. Mit der Seminardidaktik und deren Teil-Auswertung wird an einem Einzelfall ein Weg zur Einübung erziehungswissenschaftlicher Reflexion im Praxissemester vorgestellt und zugleich ein Effekt dieser Praktikumsbegleitung für das erziehungswissenschaftliche Studium zur Diskussion gestellt.

Dies geschieht in 4 Schritten. Zunächst werde ich das didaktische Konzept der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester beschreiben (1). In einem zweiten Schritt werde ich Datengrundlage und Ergebnisse meiner deskriptiven Erhebung darstellen (2). Die Befunde werden drittens diskutiert (3). Dies mündet abschließend in ein Fazit und einen Ausblick (4).

## **1 ZUM DIDAKTISCHEN KONZEPT DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITSEMINARE IM POTSDAMER PRAXISSEMESTER**

Das Potsdamer Praxissemester wurde von einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrkräftebildung entwickelt und im Sommersemester 2008 zum ersten Mal durchgeführt. Begonnen ohne zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen, absolvieren inzwischen jedes Semester ca. 230 Studierende das Praxissemester, das Teil eines berufsfeldorientierten Spiralcurriculums in den Potsdamer Lehramtsstudiengängen ist (vgl. Jennek in diesem Band). Das Potsdamer Modell des Praxissemesters intendierte von Beginn an auch eine Verzahnung der ersten beiden Phasen der Lehrerbildung. Insofern werden die Studierenden im Praxissemester betreut von Ausbildungsteams, bestehend aus Erziehungswissenschaftler:innen der Universität und Hauptseminarleitende des Vorbereitungsdienstes bzw. aus Fachdidaktiker:innen der Universität und Fachseminarleitende des Vorbereitungsdienstes sowie von Ausbildungslehrkräften (Mentorinnen und Mentoren) an den Praktikumsschulen. Diese strukturelle Verzahnung der beiden Phasen der Lehrkräftebildung über die konkrete Zusammenarbeit von Personen stößt inzwischen durch die Erhöhung der Ausbildungsplätze im Vorbereitungsdienst an kapazitäts Grenzen und ist in ihrer Realisierung gefährdet.

Die kollegial abgestimmten zentralen Zielsetzungen im Praxissemester sind die Förderung der Reflexionskompetenz einerseits und die Förderung der Hand-

lungskompetenz im Unterricht andererseits. Beides gehört zu den Aufgaben der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare (beispielhaft für das Fach Physik im Potsdamer Praxissemester: Nowak et al., 2018).

Die erziehungswissenschaftliche Begleitung, die im Zentrum dieses Beitrages steht, umfasst in der Vor- und Nachbereitungswoche je zwei Seminare an der Universität (6 bzw. 4 Lehrveranstaltungsstunden) und während der 14 Wochen Schulpraxis an einem dafür vorgesehenen Studientag insgesamt 5 Begleitseminare im Umfang von je 3 Lehrveranstaltungsstunden. Für die Kohorte von ca. 230 Studierenden werden pro Semester rund 12 erziehungswissenschaftliche Begleitseminare parallel angeboten, so dass die in der Regel lehramtsspezifischen Seminargruppen rund 20 Teilnehmende umfassen. Für die erziehungswissenschaftliche Begleitung haben die beteiligten Kolleginnen und Kollegen einen Rahmenplan entwickelt, der zur inhaltlichen Abstimmung auch für die Ausbildungsteams der Fachdidaktiken zugänglich ist. Dieser verbindliche Rahmenplan eröffnet den beteiligten Kolleginnen und Kollegen jedoch auch noch individuelle Ausgestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen.

Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über Themen und Struktur der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester.

In den erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren arbeiten wir fallorientiert: Im Zentrum der Seminararbeit stehen Analyse und Interpretation pädagogischer Fälle, die von den Studierenden aus dem erlebten und gestalteten Schulalltag zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt der Sitzung online dokumentiert werden. Dies geschieht in der Regel durch schriftliche Fallprotokolle,

**Tabelle 1** Themen und Struktur der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Potsdamer Praxissemester

<b>Vorbereitung:</b> Ziele und Inhalte des Seminars/Organisatorisches und Methodisches; Der Beruf von Lehrkräften – persönliche Erwartungen und divergierende Ansprüche; Selbsteinschätzung der Lehrer:innenkompetenzen, Ziele/Entwicklungsaufgaben für das Praxissemester
<b>Begleitseminar 1:</b> Offener Beginn; Themenschwerpunkt <b>Unterrichtseinstiege</b>
<b>Begleitseminar 2:</b> Offener Beginn; Themenschwerpunkt <b>Merkmale effektiven Unterrichts</b>
<b>Begleitseminar 3:</b> Offener Beginn; Themenschwerpunkt <b>Unterrichtsstörungen, Classroom Management</b>
<b>Begleitseminar 4:</b> Offener Beginn; Themenschwerpunkt <b>wahlweise Leistungsmessung, Medieneinsatz, Arbeitsaufträge, Zeitmanagement, Teamarbeit, Lehrer-Schüler-Interaktion, Umgang mit Heterogenität, Raumgestaltung, Hausaufgaben, außerunterrichtliche Tätigkeiten, Konferenzen, Elternarbeit ....</b>
<b>Begleitseminar 5:</b> Offener Beginn; Das Praxissemester exemplarisch auswerten (Portfolios, work in progress)
<b>Nachbereitung:</b> Bilanz des Praxissemesters, Perspektiven für den Vorbereitungsdienst (Entwicklungsaufgaben)

die von anderen Teilnehmenden der Seminargruppe zur Vorbereitung der Seminarsitzung online kommentiert resp. analysiert werden. Die Möglichkeit, solche Fälle per Video zu dokumentieren, wird selten genutzt.

Durch die fallanalytische Arbeitsweise leistet die erziehungswissenschaftliche Begleitung auch einen Beitrag zum „pädagogischen Verstehen“ im Sinne Wolfgang Klafkis. Mit dem Begriff „pädagogisches Verstehen“ fasste Klafki (2002) die komplexe Kompetenz von Lehrkräften zusammen, „Prozesse, Anforderungen, Schwierigkeiten, Krisen, aber auch Erfolgserfahrungen, die Unterricht und Schulleben kennzeichnen, *von der Seite der jungen Menschen aus verstehen, interpretieren zu wollen und zu können* und daraus Folgerungen für ihr Verhältnis zu den Schüler/innen zu ziehen“ (S. 176, Hervorh. i. Orig.).

Bei den Fallanalysen geht es auch darum, das mitunter an naiven pädagogischen Vorstellungen und subjektiven pädagogischen Alltagstheorien orientierte Denken der Studierenden zu einem ‚pädagogischen Verstehen‘ weiterzuentwickeln und zu einer theoriegeleiteten pädagogischen Urteilskraft auszubilden (vergleichbar fallorientiert: Guardiera et al., 2018a). Mithin geht es um einen Praxis-Theorie-Praxis-Transfer, der den Nutzen und den Mehrwert erziehungswissenschaftlicher Reflexion des eigenen Lehrer:innenhandelns für die Weiterentwicklung dieses Lehrer:innenhandelns als subjektiv bedeutsam erfahrbar machen soll. An vielen Beispielen aus einer über zehnjährigen Seminartätigkeit ließe sich aufzeigen, wie sich aus anfänglich an subjektiven Alltagstheorien orientierten Fallanalysen in der Seminararbeit schrittweise erziehungswissenschaftlich (nahezu) professionelle Reflexionen entwickeln.

Für die Interpretation der Fälle (Kommentare) stehen den Studierenden über Moodle online ein Analyseraster als Arbeitsinstrument (vgl. Abb. 1) sowie zu den jeweiligen Themen der Begleitseminare erziehungswissenschaftliche Literatur zur Verfügung. Diese Texte sind so ausgewählt, dass sie einerseits das jeweilige Thema auf der Grundlage einschlägiger Forschungsbefunde darstellen und andererseits nicht allzu umfangreich sind, damit die Studierenden sie angesichts der als hoch empfundenen Arbeitsbelastung im Praxissemester auch lesen und verarbeiten können. Das für die Seminararbeit konzipierte Analyseraster soll den Studierenden einen Weg zu einer professionellen Reflexion eines Falles aufzeigen und den Wert einer theorieorientierten Reflexion erfahrbar machen, die über den Einzelfall hinausgeht. Zur Analyse der Fälle wird zudem auch die Methode der Kollegialen Fallberatung angeboten, wenn sich einer der dokumentierten Fälle dafür inhaltlich eignet.

Um den notwendigen und häufig gewünschten Erfahrungsaustausch der Studierenden zu ermöglichen (Holtz, 2014; Hascher, 2006, 2012), starten die Begleitseminare mit einem offenen Beginn. Aus diesen Diskussionen ergeben sich nicht selten thematische Schwerpunkte für die weitere Seminararbeit. Ihre Erfahrungen im Praxissemester dokumentieren die Studierenden in einem Portfolio, das

**Abbildung 1** Mögliche Schritte und Formulierungen bei einer Fallanalyse

**Mögliche Schritte und Formulierungen bei einer Fallanalyse**

Ein Arbeitsinstrument am Beispiel der Merkmale effektiven Unterrichts nach Gudjons (2006)

**Schritt 1:** Der Fall schildert ...

*(zusammenfassende Darstellung des Inhalts in 2–3 Sätzen; ohne Wertung)*

**Schritt 2:** Offen bleibt .../Nicht deutlich wird, ob ...

*(ggf. darstellen, nachfragen, wenn etwas unklar oder unverständlich dargestellt wurde)*

**Schritt 3:** Nach Gudjons (2006) zeichnet sich effektiver Umgang mit der Lernzeit (Merkmal 2) vor allem aus durch ...

*(Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Literatur, auf die Bezug genommen wird)*

**Schritt 4:** Vor diesem Hintergrund zeigt der vorliegende Fall, dass ...

*(Interpretation des Falles unter Bezug auf die Literatur)*

**Schritt 5:** Aus der Analyse des vorliegenden Falles ergeben sich für mich folgende Perspektiven und Konsequenzen ...

*(reflektierter Transfer der Analyseergebnisse auf die eigene Unterrichtstätigkeit; persönliche Wertschätzung)*

als Leistungsnachweis gilt und auch eine Grundlage für die Auswertung des Praxissemesters in der Nachbereitungswoche darstellt. In der Nachbereitung haben die Studierenden auch die Möglichkeit, je individuelle Entwicklungsaufgaben für den Vorbereitungsdienst zu formulieren. Aus den Erfahrungen im Praxissemester entwickelten Studierende auch wiederholt erziehungswissenschaftliche Themen für ihre Masterarbeit, z. B. zu Schulreformprozessen, zum Selbstgesteuerten Lernen, zu Unterrichtsstörungen, zu Unterrichtsprojekten, zu Feedback.

Insgesamt zielt die erziehungswissenschaftliche Begleitung und Beratung im Praxissemester auf eine zentrale Kompetenz professionellen Lehrer:innenhandelns, nämlich die Reflexionskompetenz. Den Studierenden mache ich diese Zielsetzung mittels dreier simpler Fragen transparent: Was ist erziehungswissenschaftliche Reflexion pädagogischer Praxis? Wie geht das? Welchen Nutzen habe ich als Lehrkraft davon?

Bildungshistorisch ist diese Zielsetzung für die Lehrkräftebildung trivial und mindestens 250 Jahre alt – und nicht zuletzt auch deshalb so zentral. Für den Professionalisierungsprozess kann eine bewusste Verortung in der Geschichte der Lehrkräftebildung hilfreich und entlastend sein. Sie macht angesichts der Gleichzeitigkeit von Beharrung und Veränderung im Schulsystem zudem zuversichtlich. Denn das gute Neue ist niemals ganz neu und auch das Rad muss nicht permanent neu erfunden werden. Als Bildungshistoriker verdeutliche ich den Studierenden meinen subjektorientierten didaktischen Ansatz deshalb gerne mit einer bildungshistorischen Referenz, und zwar mit dem „Symbolum“ des Schnepfenthaler Philanthropen und Schulgründers Christian Gotthilf Salzmann

(1744–1811), das er im Jahr 1806 in seinem „Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ veröffentlichte: „Mein Symbolum ist kurz und lautet folgendermaßen: Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen“ (Salzmann, 1806, S. 17).

Weitere bildungshistorische Referenzen könnten auch Schulmänner des 19. Jahrhunderts wie Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866) oder Friedrich Dittes (1829–1896) sein, die ebenfalls für die reflektierte Reflexion der Praktiker stehen. Besonders aber ist es die „denkende Erfahrung“ des US-amerikanischen Reformpädagogen John Dewey (1859–1952), die das geschilderte didaktische Konzept wesentlich konstituiert. Unter „denkender Erfahrung“ versteht Dewey – der zur Freude des Bildungshistorikers für die Lehrkräftebildung manchen Orten (Fraefel, 2017; Košinár, 2017) wieder neu entdeckt wird – Folgendes: „Die planmäßige Pflege dieser ‚Denkseite‘ der Erfahrung führt dazu, dass das Denken zu einer besonderen Form der Erfahrung wird. Das Denken ist mit anderen Worten das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen. [...] Es wird ‚begreiflich‘ – so sagen wir –, dass die Dinge sich so abspielen wie sie es tun“ (Dewey, 2000, S. 195).

Dieser didaktische Ansatz ist zugleich auch eine Konsequenz aus meinen langjährigen Studien zu Schulreformprozessen in Geschichte und Gegenwart, die u. a. zeigen, dass Reflexionskompetenz der Lehrkräfte zu den entscheidenden Gelingenbedingungen von Schulreformprozessen gehört (vgl. zusammenfassend: Link, 2018). Gelungene historische Reformprozesse haben für die Reflexion der Akteure Zeiten und Räume für ‚denkende Erfahrung‘ (nach Dewey) geschaffen, somit einen institutionalisierten Ort als notwendige Voraussetzung für Reflexion (Häcker, 2017). Ein solcher Ort und zugleich ein Format zur Ermöglichung von Reflexion sind auch die hier skizzierten Begleitseminare. Meinen didaktischen Ansatz kann man natürlich auch professionalisierungstheoretisch begründen (z. B. mit Helsper, 2001; vgl. auch Tenorth, 1999) oder strukturtheoretisch (z. B. mit Hericks et al., 2018). Die Begriffe und die Referenzen würden dann moderner, die pädagogischen Fälle dahinter – nämlich das reflexive Wissen und Handeln der Lehrkräfte bzw. die Einsicht in die Notwendigkeit reflexiven Handelns im Prozess der Professionalisierung – bleiben jedoch weitgehend identisch.

## 2 DATENGRUNDLAGE UND ERGEBNISSE DER DESKRIPTIVEN ERHEBUNG

Die hier dargestellten Befunde sind nicht die Ergebnisse breit angelegter quantitativer Befragungen oder Tests, sondern die Resultate eines seminaristischen Reflexions- und Diskussionsprozesses mit Studierenden am Ende des Praxissemesters aus einem Zeitraum von acht Jahren. Um das Praxissemester und die erziehungswissenschaftliche Begleitung zu resümieren und zu reflektieren sowie den Blick auf je individuelle Entwicklungsaufgaben im Vorbereitungsdienst zu öffnen, erhalten die Studierenden meiner Begleitseminare in der Nachbereitungswoche sieben Satzanfänge als Denkanstöße, die die abschließenden Diskussionen steuern und strukturieren sollen. Einer dieser Impulse bezieht sich vor dem Hintergrund der eingangs erwähnten These auf die Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums und lautet: „Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

In einem Zeitraum von 8 Jahren (SoSe 2011 bis SoSe 2019) habe ich 19 Seminargruppen mit insgesamt 386 Studierenden in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung des Praxissemesters betreut. Die Seminargruppen umfassten im Schnitt 20,3 Teilnehmer. 67,1% der Studierenden waren weiblich, 32,9% männlich. 80,5% studierten mit Ziel Lehramt an Gymnasien, 19,5% ein kombiniertes Lehramt Sekundarstufe I/Primarstufe (jeweils mit möglicher Schwerpunktsetzung auf Primarstufe oder Sekundarstufe I). Sämtliche Schulfächer waren vertreten.

Aus der Kohorte von 386 Studierenden haben 233 Studierende ihre schriftlichen Aussagen für eine qualitative Auswertung zur Verfügung gestellt. 61% stammten von weiblichen, 39% von männlichen Studierenden. Darunter waren 184 Aussagen zur Einschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Die Aussagen von 49 der 233 Rückläufe ließen sich nicht zuordnen, da sich die Aussagen nicht auf das erziehungswissenschaftliche Studium bezogen bzw. zu diesem einen von sieben Impulsen schlicht fehlten.

Zur deskriptiven Auswertung dieses Materials in der vorliegenden explorativen Studie wurde ein bewusst schlichter methodischer Ansatz gewählt, um die Befunde für eine Diskussion überhaupt verfügbar zu machen. Die vorliegenden 184 schriftlichen Statements wurden transkribiert, in Excel mitsamt den verfügbaren Rahmendaten (Semester, Seminargruppe, Studiengang, Studienfächer, Geschlecht) strukturiert erfasst und in einem ersten Schritt zunächst im Zusammenhang gesichtet. Auf der Grundlage der ersten Sichtung wurden induktiv Hypothesen zur Kategorisierung der Aussagen gebildet:

- ◆ **Kategorie 1:** Auch nach dem Praxissemester (PS) halte ich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums für irrelevant in Bezug auf die Schulpraxis.
- ◆ **Kategorie 2:** Das Praxissemester hat mir die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den Lehrer:innenberuf klarer gemacht, die Inhalte des Studiums gehen aber an der Praxis vorbei.
- ◆ **Kategorie 3:** Das Praxissemester hat dazu beigetragen, dass ich die Erziehungswissenschaft als wichtige Berufswissenschaft für Lehrkräfte erkannt habe.

Anschließend wurden die Aussagen – in sehr freier Orientierung an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – mit diesen drei Kategorien kodiert. Die Kodierung wurde in drei Durchläufen überprüft und ggfls. korrigiert. Um den Kategorisierungsprozess nachvollziehbar zu machen, stelle ich für jede Kategorie zunächst einige exemplarische Aussagen zusammen:

**Kategorie 1:** Auch nach dem Praxissemester (PS) halte ich die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums für irrelevant in Bezug auf die Schulpraxis. „Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

- ◆ ... hat sich nicht verändert, ehrlich gesagt haben mir die EWI Kurse wenig für den Schulalltag gebracht.
- ◆ ... ich gemerkt habe, dass quasi fast kein Input aus dem Studium in meiner Arbeit als Lehrerin präsent ist.
- ◆ ... es hat sich nicht verändert. Ich halte den Großteil meiner erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen und Seminare immer noch für Zeitverschwendung (insbesondere die aus dem Bachelor!).

**Kategorie 2:** Das Praxissemester hat mir die Bedeutung der Erziehungswissenschaft für den Lehrer:innenberuf klarer gemacht, die Inhalte des Studiums gehen aber an der Praxis vorbei.

„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

- ◆ ... ich verstärkt wahrnehme, dass der Praxisbezug jahrelang zu gering ist, weil ich immer noch sehr intuitiv oder an meiner Fachdidaktik orientiert handele, und nicht wirklich pädagogisch psychologisch reflektiert.
- ◆ ... ich einiges, was mir in den Vorlesungen erzählt wurde, in Frage stelle.
- ◆ Ich hätte mir doch mehr gewünscht: Manche Seminare oder Vorlesungen empfand ich als Beschäftigungstherapie und an anderen Stellen habe ich mir noch mehr gewünscht, wie z. B. „Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. Un-

terrichtsverweigerungen“, „Unterrichtseinstiege bzw. Ausstiege“, „Moderationstechniken“ usw.

**Kategorie 3:** Das Praxissemester hat dazu beigetragen, dass ich die Erziehungswissenschaft als wichtige Berufswissenschaft für Lehrkräfte erkannt habe.

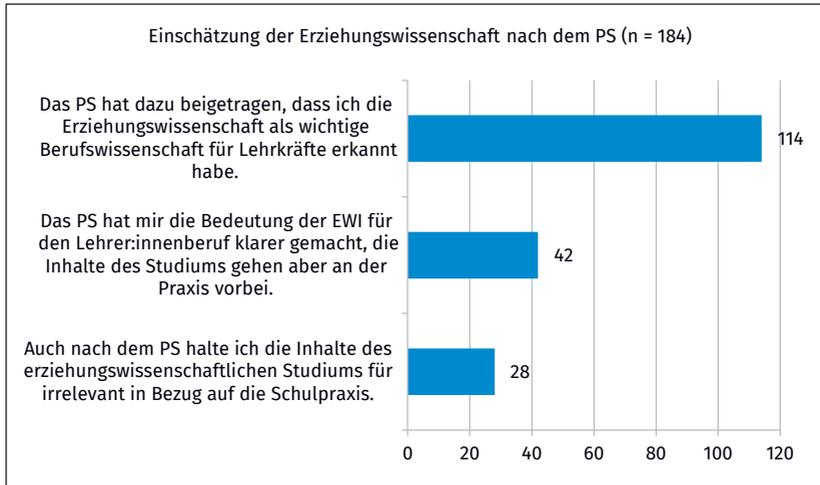
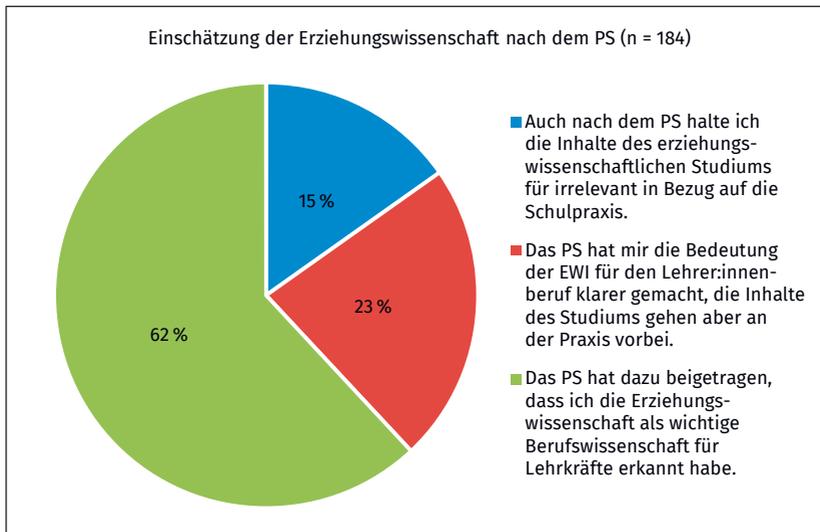
„Die Bedeutung meines erziehungswissenschaftlichen Studiums hat sich durch das Praxissemester dahingehend verändert, dass ...“

- ◆ ... ich jetzt konkretere Vorstellungen und Erfahrungen habe, zu denen ich gern in Veranstaltungen Antworten/Anregungen zur Vertiefung erhalten würde.
- ◆ ... ich nun endlich eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erfahren konnte und mir ist die Relevanz pädagogischer Aspekte/Steuerungsmöglichkeiten klargeworden.
- ◆ ... ich gemerkt habe, wie wichtig theoretische Grundlagen sind, nicht nur für die Unterrichtsgestaltung und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch um mein Handeln zu hinterfragen und mich weiter zu entwickeln.
- ◆ ... ich gelernt habe, dass es wichtig ist, zusätzlich zur Alltagspädagogik auch theoretische Grundlagen zur Problemlösung zu Rate zu ziehen.
- ◆ ... mir noch mehr bewusst ist, dass ich nur durch Reflexion meines eigenen pädagogischen Handelns, Konsequenzen und Lösungen ermitteln (und anwenden) kann.
- ◆ ... ich über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen überhaupt eingängig nachdenke.

Die 184 kategorisierten Aussagen verteilen sich im Ergebnis wie folgt (Abb. 2 und 3).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: 85 % der vorliegenden Aussagen fallen in die Kategorien 2 und 3, d. h. für diese Studierenden ist die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester als Berufswissenschaft wichtiger geworden. 62 % schätzen die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester gar als zentrale Berufswissenschaft ein (Kategorie 3). 15 % der Aussagen fallen in Kategorie 1, d. h. die Erziehungswissenschaft wird auch nach dem PS für überflüssig und irrelevant gehalten.

Während die in Kategorie 1 fallenden Studierenden eine pädagogische und didaktische Herausforderung zur Verbesserung der Lernbegleitung darstellen, zeigen die Aussagen aus Kategorie 3, welches Potenzial in einer fallanalytischen Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis steckt. Zwei Aussagen bringen auf den Punkt, was zweifellos ein zentrales Anliegen des erziehungswissenschaftlichen Teils des Lehramtsstudiums und der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Praxissemester ist. Wenn die Studierenden nach dem

**Abbildung 2** Einschätzung der Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester (PS)**Abbildung 3** Einschätzung der Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester (PS)

Praxissemester formulieren, dass „ich die eigene (wissenschaftliche) Reflexion als Bestandteil der Professionalisierung besser begriffen habe“ bzw. – noch prägnanter – „dass ich endlich verstanden habe, wofür man das alles braucht“, dann ist zumindest hier zweifellos ein zentrales Ziel der erziehungswissenschaftlichen Begleitung im Sinne des didaktischen Ansatzes erreicht worden.

### 3 DISKUSSION DER BEFUNDE

Angesichts der bekannten Geringschätzung des erziehungswissenschaftlichen Studiums durch die Lehramtsstudierenden waren die vorliegenden Befunde nicht zu erwarten und überraschen in der Eindeutigkeit des Ergebnisses. Offenbar hat die fallanalytische Arbeitsweise in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung dazu beigetragen, dass die Studierenden Antworten auf die eingangs gestellten drei didaktischen Fragen gefunden haben und die Reflexion sowie die Erziehungswissenschaft nach dem Praxissemester in ihrer Bedeutung und Relevanz subjektiv höher einschätzen als zuvor. Erst in unmittelbarer theoriegeleiteter fallanalytischer Auseinandersetzung mit der (eigenen) Schulpraxis erschließt sich den Studierenden offenbar der Sinn der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium.

Hier ließe sich durchaus eine Parallele ziehen zu einem Befund aus dem breit angelegten Verbundprojekt „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss)“. Die Autorinnen und Autoren weisen u. a. darauf hin, dass nach ihren Untersuchungen der Einstieg in die Praxis für die meisten jungen Lehrkräfte emotional belastend sei und dass ein Zusammenhang zwischen gemessenem Wissen und dem Zuwachs an selbstberichteter Unterrichtsqualität bestehe, wobei das bildungswissenschaftliche Wissen als Puffer das Beanspruchungserleben im Verlauf des Vorbereitungsdienstes reduziere und dass „die Reflexion problematischer Situationen in der Schule zur Steigerung des beruflichen Wohlbefindens beitragen kann“ (Kunter et al., 2017, S. 49).

Weiter korrespondieren meine Befunde zur Kategorie 2 mit den Befunden von Lersch (2006, S. 174), nach denen sich Lehramtsstudierende und Referendar:innen trotz der Kritik am erziehungswissenschaftlichen Studiensegment mehr Erziehungswissenschaft wünschen. Sie korrespondieren ebenfalls mit denen von Holtz (2014), der resümiert: „Insofern sprechen unsere Ergebnisse nicht dafür, dass die Erfahrungen im Praxissemester einen Theorie-Praxis-Konflikt auslösen oder wesentlich verstärken“ (2014, S. 116). Und weiter: „Das Praxissemester bietet eine Chance, den Studierenden die Bezüge zwischen den ‚theoretischen‘ und den ‚praktischen‘ Inhalten ihres Lehramtsstudiums aufzuzeigen“ (Holtz, 2014, S. 117).

Dies entspricht nicht zuletzt auch dem Wunsch vieler Studierender nach einer wechselseitigen Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie er von Schüssler und Keufer (2012, S. 191) ermittelt wurde.

Zugleich stehen meine Befunde teilweise im Widerspruch zu bislang bekannten Befunden zu den ersten drei Jahren des Potsdamer Praxissemesters, die insgesamt uneinheitlich, z. T. auch ernüchternd sind. Grundlage dieser Untersuchungen sind jeweils Befragungen der Studierenden nach dem Praxissemester. Schubarth et al. (2012) konstatieren u. a., dass „die Reflexion der studentischen Praxiserfahrungen in den begleitenden und nachbereitenden Seminaren [...] aus Sicht der Studierenden bislang nicht zufriedenstellend“ erfolgt (S. 164). Weiter kommen sie zu dem Ergebnis, dass für „drei Viertel der Potsdamer Lehramtsstudierenden [...] ihr Studium keine gute Mischung aus Theorie und Praxis darstellt“ (S. 153) und das Praxissemester somit „nicht zu einem besseren Theorie-Praxis-Verhältnis“ beiträgt (S. 165). Vielmehr habe es in erster Linie eine berufsorientierende und -befähigende Wirkung (S. 165). Gemsa und Wendland (2011) interpretierten ihre Befunde hingegen tendenziell positiver: „Durch das Praktikum erkennen die Studierenden im Durchschnitt, dass die an der Universität vermittelte Theorie durchaus etwas mit der Praxis zu tun hat, sodass die Einschätzung ‚wie wichtig die Studieninhalte für die Praxis sind‘ nach dem Praktikum signifikant höher ausfällt als vor dem Praktikum“ (S. 236). Weiter kommen sie zu dem Ergebnis, dass die universitären Seminare während des Praxissemesters „aus Sicht der Studierenden positiv bewertet“ werden (S. 227), zugleich aber auch „ein relativ hoher Anteil der Studierenden für die Erhöhung der Qualität der Seminare, vor allem der erziehungswissenschaftlichen, plädiert“ (S. 227; vgl. auch Ludwig et al., 2013).

Eine interne Erhebung des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Universität Potsdam zeigt andererseits für den Zeitraum vom Sommersemester 2014 bis zum Sommersemester 2016, dass die Studierenden (n = 301) die erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare in Bezug auf die Reflexion pädagogischer und didaktischer Handlungsmodelle vor dem Hintergrund eigener Schulerfahrung im Praktikum sowie in Bezug auf die Reflexion eigenen Unterrichts geringfügig besser einschätzen als die fachdidaktischen Seminare. Für das Sommersemester 2016 fällt diese Differenz noch deutlicher aus. Die Frage „Wie sehr konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen in die Begleit- und/oder Nachbereitungsveranstaltungen einbringen und gemeinsam reflektieren?“ beantworteten 38 % der Studierenden (n = 68) mit „sehr gut“ für die Begleitseminare in Erziehungswissenschaft, 15 % bzw. 29 % mit „sehr gut“ für die Begleitseminare im Fach 1 bzw. 2 (Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung, Erhebung zum Schulpraktikum im SoSe 2016, Ergebnisbericht vom 14. Oktober 2016).

Mit Bezug auf die behauptete Reflexionskompetenz korrespondieren die Ergebnisse dieser internen Studie des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungs-

forschung der Universität Potsdam mit den Befunden meiner Einzelfallstudie: Für insgesamt 82 % der im Sommersemester 2016 Befragten trifft die Aussage, dass während des Praxissemesters die Fähigkeit zugenommen habe, den eigenen Unterricht zu reflektieren, sehr (46 %) bzw. eher (36 %) zu. Auf die gestiegene Kompetenz, den Unterricht anderer zu beobachten und angemessen zu reflektieren, stimmen 36 % sehr und 38 % eher zu (ebd., Tabelle 18.3). Eine jüngere Potsdamer Untersuchung, die ebenfalls die Selbsteinschätzung der Studierenden zum eigenen Kompetenzzuwachs zur Untersuchungsgrundlage macht, urteilt in der Entwicklungstendenz ähnlich, wenngleich auch vor dem Hintergrund ihrer Befunde zurückhaltender, weil sie keine unmittelbaren Effekte der seminaristischen Praktikumsbegleitung für die Kompetenzentwicklung nachweisen kann (Gronostaj et al., 2018). Ob die dargestellten Differenzen in den Ergebnissen zwischen den älteren und neueren Untersuchungen zum Potsdamer Praxissemester auf eine qualitative Verbesserung der Lernbegleitung in den vergangenen Jahren hindeutet, lässt sich auf der gegenwärtig bekannten Datengrundlage nicht ermitteln.

Insgesamt scheint jedoch bei Aussagen zur gestiegenen Reflexionskompetenz durch das Praxissemester Zurückhaltung geboten zu sein. Bewusst fragt die vorliegende Studie ja auch nicht nach Reflexionskompetenzen, sondern nach subjektiven Bedeutungszuschreibungen zu erziehungswissenschaftlicher Reflexion pädagogischer Praxis. Trotz komplexer Untersuchungsdesigns können quantitativ angelegte Studien keine Steigerung der Reflexionskompetenz durch eine Begleitung im Schulpraktikum messen: „Eine generell positive Wirkung von Begleitveranstaltungen auf die Entwicklung der studentischen Reflexionskompetenz kann nicht festgestellt werden. Bei der Mehrzahl der Studierenden, die Begleitveranstaltungen besucht haben, zeigen sich jedoch positive Effekte“ (Leonhard & Rihm, 2011, S. 261). Die Begleitstudie zum Jenaer Praxissemester urteilt ähnlich (Gröschner et al., 2013). Und vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Auswertung eines fallanalytischen Seminarprinzips konstatieren Guardiera et al. (2018b, S. 244) sogar: „Eine qualitativ höherwertige Reflexion der Fallsituation im Nachtest konnte in nur sechs von 37 Fällen unproblematisch beobachtet werden; alle anderen Fallanalysen stellten sich diesbezüglich eher diffus dar.“

Qualitativ angelegte Studien zu Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen urteilen zurückhaltender in Bezug auf Kompetenzzuwächse und legen den Fokus auf „die Ermöglichung von *Reflexionsfähigkeit*“: „Es kann aus unserer Sicht zuallererst und allerhöchstens darum gehen, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus anzubahnen der sich durch Differenzenerfahrungen zwischen schulischer und universitärer Praxis und darin ermöglichten Perspektivwechseln herausfordern lässt“ (Hericks et al., 2018, S. 268). Insgesamt ist Zaruba et al. (2018) zuzustimmen, wenn die Autorinnen für eine Verknüpfung quantitativer, qualitativer und somit subjektorientierter Untersuchungsansätze mit Blick auf die Effekte der Lernbegleitung im Praxissemester plädieren.

#### 4 FAZIT UND AUSBLICK

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die innerhalb des vorgestellten Seminarkonzepts erfolgte fallanalytische erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Praxis zu einer höheren Bedeutungszuschreibung an das erziehungswissenschaftliche Studium führt. Die zuletzt angedeuteten Grenzen statistisch erfassbarer Effekte und der Hinweis auf einen subjektorientierten, quantitativ-qualitativ ausbalancierten Untersuchungsansatz verweisen zugleich auch auf die Grenzen meiner Untersuchung. Grundlage sämtlicher Untersuchungen zum Potsdamer Praxissemester sind Selbstauskünfte der Studierenden, gewonnen in breit angelegten Fragebogenerhebungen. Die Grundlage meiner Untersuchung waren Satzimpulse aus einem seminaristischen Diskussionszusammenhang, also kein Material, mit dem primär Forschungsdaten generiert wurden. Möglicherweise bildet auch dieser methodische Ansatz eine Erklärung für die Teil-Differenz zwischen meinen und anderen Potsdamer Befunden. Denn es ist denkbar, dass die Studierenden einen das Praxissemester insgesamt evaluierenden Fragebogen anders beantworten, als sie auf einen Satzimpuls reagieren, der in erster Linie der eigenen und der seminaristischen Reflexion der Erfahrungen im Praxissemester dient. Zudem ist der potenziell un abgeschlossene Prozess ‚pädagogischen Verstehens‘ (s. o.) ein dialogischer. Lernen und der Erwerb von Kompetenzen ist ohne Interaktion von Kompetenten und noch Lernenden oder der Interaktion innerhalb einer Gruppe von Lernenden nicht möglich. Gerade wenn es um Reflexion geht, ist der soziale Kontext und innerhalb eines Seminars ein vertrauensvolles und offenes Seminar Klima unverzichtbar (Berndt & Häcker, 2017; Leonhard & Abels, 2017). Und wie in der Schule ist ein Lernprozess auch in universitären Lehr-Lern-Settings von pädagogischen Beziehungen geprägt. Somit ist nicht auszuschließen, dass solche pädagogischen Beziehungen auch die Befunde des vorliegenden Einzelfalls beeinflussen. Dies gilt für pädagogische Prozesse aber grundsätzlich. Lernen erfolgt nicht in der Logik technischer Prozesse. Und genau deshalb sprach ich eingangs auch von einem ‚vergleichsweise weichen Kriterium‘. Nimmt man jedoch die Indizien der vorliegenden Befunde aus einem nicht repräsentativen Einzelfall ernst, dann ergeben sich daraus Perspektiven für weitere Untersuchungen, die einerseits über den Einzelfall hinausweisen und andererseits auch nicht nur auf Selbstauskünften beruhen:

- ◆ Zunächst einmal wäre der hier dargestellte Untersuchungsansatz auf alle erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare im Potsdamer Praxissemester auszuweiten, um auszuschließen, dass die ermittelten Effekte auf personelle und nicht primär auf didaktische und inhaltliche Voraussetzungen gründen.

- ◆ Die Untersuchung wäre noch nach Geschlecht und nach Fächern zu differenzieren, da das Geschlecht das Interesse an Reflexion offenbar beeinflusst (Niggli, 2004, S. 355).
- ◆ Ob die Einsicht in die Wichtigkeit der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft tatsächlich auch zu einer erhöhten (und nicht nur behaupteten) Reflexionskompetenz geführt hat, wäre etwa dadurch zu überprüfen, dass die behauptete Reflexionskompetenz im Vorbereitungsdienst nach dem Praxissemester (mit neu zu entwickelnden Instrumenten) getestet wird.

Vielfach – und nicht nur in Potsdam – plädieren die Studierenden dafür, das Praxissemester im Studium zeitlich früher zu verankern und noch intensiver zu begleiten, u. a. durch Hospitationen auch aus erziehungswissenschaftlicher und nicht nur aus fachdidaktischer Perspektive. Vor dem Hintergrund meiner Untersuchungsergebnisse frage ich jedoch eher: Ist die hohe Quote der Einschätzung der Erziehungswissenschaft als zentrale Berufswissenschaft vielleicht sogar eine Konsequenz der späten zeitlichen Verankerung des Praxissemesters, die im Studienverlauf wegen des Wissens- und Kompetenzaufbaus früher gar nicht erreichbar wäre? Weniger die Länge und die zeitliche Verankerung des Praxissemesters scheinen für intendierte Effekte verantwortlich zu sein, als vielmehr didaktischer Ansatz und Qualität der Lernbegleitung. Unter zwei Voraussetzungen könnte das Praxissemester dann in der Tat zu dem intendierten Quantensprung in der Lehrkräftebildung werden: Erstens muss die Lernbegleitung durch Personen mit einem schulnahen Lehr- und Forschungskontext erfolgen und zweitens muss sie stärker an einer subjektorientierten Kompetenzförderung vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen Praktikumserfahrung arbeiten (Gröschner & Seidel, 2012). Mit dieser Perspektive ergibt sich auch die didaktisch wichtigste Frage meiner Untersuchung: Wie gelingt es, den 15% der Studierenden, die auch nach dem Praxissemester das erziehungswissenschaftliche Studium „für Zeitverschwendung“ halten, den Nutzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion erfahrbar zu machen? Welche professionsorientierten Angebote können auch diesen Studierenden den Weg zum bzw. zur reflektierten Praktiker:in eröffnen, für den:die Wertschätzung, Anerkennung und Theorieorientierung keine leeren Vokabeln und schon gar keine Widersprüche sind?

## Literatur

Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Berndt, C. & Häcker, T. (2017). Der Reflexion auf der Spur. Über den Versuch, Reflexionen von Lehramtsstudierenden zum Forschungsgegenstand zu machen. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 240–253). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berndt, C., Häcker, T. H. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böhme, J., Cramer, C. & Bressler, C. (Hrsg.) (2018). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 66–82.
- Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Hrsg. von Jürgen Oelkers (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Fraefel, U. (2017). Wo ist das Problem? Kernideen des angloamerikanischen Reflexionsdiskurses bei Dewey und Schön. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 56–73). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gemsa, C. & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1) (S. 213–237). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Großchner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Großchner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.

- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018a). Zum Aufbau einer reflexiv-forschenden Grundhaltung mittels Fallarbeit – ausgewählte Ergebnisse eines Lehrkonzepts im Rahmen des Praxissemesters. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1(1), 21–26. <https://doi.org/10.25847/ZSLS.2018.002>
- Guardiera, P., Podlich, C. & Reimer, A. (2018b). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Bildung und Sport. Forschendes Lernen im Praxissemester* (Vol. 13, S. 231–248). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_14)
- Gudjons, H. (2016). „Da lernt man wenigstens was!“ Sieben Merkmale effektiven Unterrichts nach Ergebnissen empirischer Forschung. In H. Gudjons (Hrsg.), *Neue Unterrichtsformen - veränderte Lehrerrolle* (S. 41–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Hericks, U., Meister, N. & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97–118). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Klafki, W. (2002). Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In B. Koch-Priewe, H. Stübiger & W. Hendricks (Hrsg.), *Wolfgang Klafki: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien* (S. 176–195). Weinheim: Beltz.
- Kleinespel, K. (Hrsg.) (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 147–158). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gössling, J., Schulze-Stocker, F., Schmeck, A., Baumert, J., Leutner, D. & Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D., Lohse-Bossenz, H. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 1–23.
- Kunter, M., Kunina-Habenicht, O., Baumert, J., Dicke, T., Holzberger, D., Lohse-Bossenz, H., Leutner, D., Schulze-Stocker, F. & Terhart, E. (2017). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. Ergebnisse des Projektes BilWiss. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 37–54). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_3)
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leonhard, T. & Rihm, T. (2011). Erhöhung der Reflexionskompetenz durch Begleitveranstaltungen zum Schulpraktikum? Konzeption und Ergebnisse eines Pilotprojekts mit Lehramtsstudierenden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 240–270.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51) (S. 164–181). Weinheim: Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73765>

- Link, J.-W. (2018). Historische Schulforschung und Schulentwicklungsforschung: Zwei virtuose Solistinnen? Argumente für eine historische Erweiterung des Theorienverbundes zur Schulreform. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Historische Bildungsforschung. Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (S. 35–56). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ludwig, J., Schubarth, W. & Wendland, M. (Hrsg.) (2013). *Lehrerbildung in Potsdam: Eine kritische Analyse* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 2). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-62855>
- Martin, A. (2017). Erziehungswissenschaft macht Schule. Muster eines disziplinären Veränderungsprozesses am Beispiel des Praxissemesters in der Lehrer\*innen-ausbildung. In S. Afßmann, P. Moormann, K. Nimmerfall & M. Thomann (Hrsg.), *Wenden* (S. 219–228). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14805-8_18)
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Niggli, A. (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 343–364. <https://doi.org/10.25656/01:3677>
- Nowak, A., Ackermann, P. & Borowski, A. (2018). Rahmenthema „Reflexion“ im Praxissemester Physik. In A. Borowski & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 217–230). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Rösler, L., Zimmermann, F., Bauer, J., Möller, J. & Köller, O. (2013). Interessieren sich Lehramtsstudierende für bildungswissenschaftliche Studieninhalte? Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum vierten Semester. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(1), 24–42.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Salzmann, C. G. (1806). *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. Schnepfenthal: Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- Schubarth, W. & Speck, K. (Hrsg.) (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Studium nach Bologna*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (Hrsg.) (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-51033>

- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 137–169). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J. & Weyland, U. (Hrsg.) (2016). *Forschendes Lernen im Praxissemester: Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (Hrsg.) (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 429–461). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J. & Vock, M. (2018). Mehr Schüler\*innenorientierung oder Praxisschock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In T. Häcker, F. Radisch, A. Willems, M. Walm & A. Krüger (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung* (223–235). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.