

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2019–2023)

(Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung ; 3)

2023 – 393 S.

ISBN 978-3-86956-568-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-60187>

Empfohlene Zitation:

Stefanie Rother; Frank Tosch; Mirko Wendland: Zum Kompetenzerleben von Lehramtsstudierenden im Masterstudium am Beginn ihres Schulpraktikums (Praxissemesters): Eine retrospektive Analyse zum Einfluss der drei Schulpraktischen Studien im Bachelorstudium im Potsdamer Modell der Lehrerbildung, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 53–81.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61626>



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>

Zum Kompetenzerleben von Lehramtsstudierenden im Masterstudium am Beginn ihres Schulpraktikums (Praxissemesters)

Eine retrospektive Analyse zum Einfluss
der drei Schulpraktischen Studien im Bachelorstudium
im Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Stefanie Rother¹, Frank Tosch² & Mirko Wendland³

¹ Universität Potsdam,  0000-0001-9664-7092

² Universität Potsdam,  0000-0001-5431-8610

³ Universität Potsdam,  0000-0002-8725-7276

ZUSAMMENFASSUNG: Von 2016 bis 2022 wurden im Rahmen des PSI-Projekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ N = 578 Lehramtsstudierende durch alle fünf Schulpraktischen Studien begleitet und mittels Online-Erhebung zu ihrem Kompetenzerleben in den Praxisphasen befragt. In retrospektiver Perspektive wurde der nachhaltige Einfluss der drei Bachelorpraktika auf das Kompetenzerleben der Masterstudierenden am Beginn ihres Schulpraktikums (Praxissemesters) untersucht, um konzeptionelle Schwerpunkte und intendierte Kompetenzziele des jeweiligen Praktikums im zugrundeliegenden Spiralcurriculum zu überprüfen. Die quantitativen Befunde verweisen auf die Wirkung aller drei Bachelor-Praxisphasen, wobei die Einschätzungen zum außerunterrichtlichen Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) – hier die Skala „Erziehen“ – das Kompetenzerleben der Studierenden am stärksten aufklärt. Die qualitative Auswertung bekräftigt den Stellenwert der mit dem PppH verbundenen Handlungsfelder.

KEYWORDS: Schulpraktische Studien, Kompetenzerleben, Retrospektive Analyse, Spiralcurriculum

ABSTRACT: In the context of the PSI project “Competence Acquisition in Professional Studies – Spiral Curriculum”, N = 578 pre-service teachers were accompanied through five internships from 2016 to 2022. They were asked about their experience of competency in the practical phases using online questionnaires. In a retrospective perspective, the lasting influence of the three bachelor’s internships was examined on the pre-service teachers’ experience of competencies at the beginning of their school internship (master’s degree). The aim was to review

conceptual focal points and intended competency goals of the respective internship in the underlying spiral curriculum. The quantitative findings refer to the effect of all three bachelor internships – whereby the internship focusing on the intersection between educational and psychological aspects of teaching profession (PppH) – here the scale „education“ – clarifies the pre-service teachers’ experience of competency the most. The qualitative evaluation confirms the importance of the fields of action associated with PppH.

KEYWORDS: Practical school studies, experience of competencies, retrospective analysis, spiral curriculum

1 PROJEKTANSATZ UND FORSCHUNGSINTERESSE

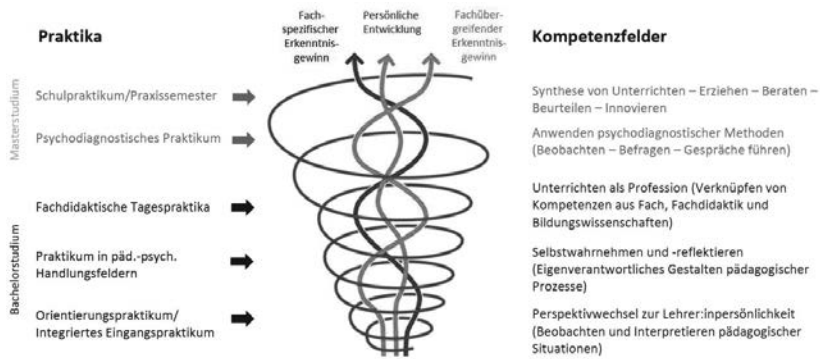
Seit dem Studienjahr 2015/2016 wird im Rahmen des PSI-Teilprojekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“¹ das Kompetenzerleben von Lehramtsstudierenden in den fünf Schulpraktischen Studien (SPS) des Potsdamer Modells der Lehrerbildung untersucht. N = 578 Studierende der Studiengänge „Lehramt für die Primarstufe“ (LPri), „Lehramt für Primarstufe – Schwerpunkt Inklusionspädagogik“ (LPI) und „Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer)“ (LSek) wurden durch die Praxisphasen des Bachelor- und Masterstudiums begleitet und mittels Online-Fragebogen in quantitativer und qualitativer Perspektive zu ihren Erfahrungen im Praktikum und ihrem Kompetenzerleben befragt². Zwei forschungsleitende Fragestellungen wurden sowohl querschnittlich an jedem Praktikum als auch längsschnittlich im Zeitverlauf über alle Praktika hinweg analysiert:

1. Welchen Beitrag leisten die SPS im Potsdamer Modell der Lehrerbildung für den selbst erlebten Kompetenzerwerb der Lehramtsstudierenden?
2. Welche strukturelle Rahmung unterstützt die Lernprozesse der Studierenden bestmöglich?

1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

2 Vgl. die detaillierte Beschreibung des Befragungsinstrumentes und des konzeptuellen Projektrahmens im Beitrag „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichem Design“ (Rother et al., 2018).

Abbildung 1 Modell Spiralcurriculum mit Leitlinien zur professionellen Entwicklung ins Lehr-
amt (vgl. Phasen der Modellentwicklung Tosch et al., 2013, Tosch 2018, 2022)



Ziel der Studie ist es, das zugrundeliegende „Konzept zu Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien“ (kurz: Spiralcurriculum, siehe Abb. 1), das 2013 im Rahmen einer Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung [heute Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB)] erarbeitet wurde (Tosch et al., 2013), zu überprüfen und die Weiterentwicklung bzw. Optimierung der Praxisphasen inklusive ihrer seminaristischen Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung anzuregen. Das umfangreiche Datenmaterial zu den SPS im gesamten Studienverlauf liefert hierfür erstmals detaillierte Befunde und erlaubt die Ableitung konkreter Handlungsempfehlungen.

Im Folgenden werden zunächst ausgewählte Erkenntnisse zu den drei Praktika in der Bachelorphase präsentiert (siehe Abschn. 2), die Forschungsmethodik skizziert (siehe Abschn. 3) und im Anschluss daran aktuelle Forschungsbefunde zum Kompetenzerleben der Studierenden zu Beginn ihrer letzten Praxisphase dargestellt, dem 16-wöchigen *Schulpraktikum* (Praxissemester) (siehe Abschn. 4). In diesem Zusammenhang soll geklärt werden, welchen retrospektiven Einfluss die Praxiselemente der Bachelorphase auf das Kompetenzerleben der Studierenden zu diesem Zeitpunkt im Masterstudium zeigen. Abschließend werden die Befunde zusammenfassend diskutiert (siehe Abschn. 5).

2 AUSGEWÄHLTE PROJEKTBEFUNDE ZU DEN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN (SPS) IM BACHELORSTUDIUM

Gemäß dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung werden in den lehramtsbezogenen Studiengängen in der Bachelorphase drei SPS umgesetzt: das „Orientierungspraktikum“ (OP) (nur in LSec) bzw. „Integriertes Eingangspraktikum“ (IEP) (nur in LPri); das „Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern“ (PppH) und die „Fachdidaktischen Tagespraktika“ (FTP) in beiden studierten Fächern. Die Studierenden der Projektkohorte wurden nach jeder Praxisphase zu ihrem Kompetenzerleben befragt. Im Folgenden werden bisherige Ergebnisse der Online-Befragungen präsentiert und abschließend bilanzierend zusammengefasst (vgl. Rother et al., 2022; Rother et al., 2023a; Rother et al., 2023b).

2.1 Orientierungspraktikum (OP)/Integriertes Eingangspraktikum (IEP)

Mit dem OP/IEP werden im Rahmen des Spiralcurriculums drei zentrale Zielrichtungen verfolgt, die sich in einzelnen Handlungsfeldern widerspiegeln. Erstens soll das System Schule aus einem neuen Blickwinkel, der Sicht angehender Lehrkräfte bzw. professioneller Beobachter:innen, kennengelernt werden und ein Perspektivwechsel von der Schüler:innen- zur Lehrer:innenrolle angebahnt werden; zweitens sollen gezielt Interaktionen im Unterrichtsgeschehen beobachtet, bewertet und reflektiert werden sowie drittens eine Reflexion und Überprüfung der eigenen Berufswahl erfolgen (Tosch et al., 2013). Die Zielsetzungen und Auseinandersetzungsdimensionen des Praktikums wurden in der Begleitstudie evaluiert. Zudem wurde in drei getrennten Analysen mittels regressionsanalytischer Methoden erfasst, welchen Einfluss die schulische und universitäre Begleitung auf das Kompetenzerleben der Studierenden nimmt. Ergänzend erfolgte die qualitative Auswertung von sechs ausgewählten offenen Fragen nach Methoden der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010, 2015).

Die quantitative Untersuchung identifizierte drei zentrale Reflexionsdimensionen der Studierenden im Praktikum, die alle mit der persönlichen Entwicklung der Studierenden korrelierten – das „System Schule“, den „Unterricht“ und die „Lehrer:innenrolle/Profession“. Den größten Einfluss auf das Reflexionserleben in der Dimension „System Schule“ zeigte die Skala „Unterstützung und Einbindung“ ($R^2 = 37,4\%$). Das Reflexionsfeld „Unterricht“ wurde insbesondere durch die „Unterrichtsbeobachtung“ beeinflusst ($R^2 = 44,0\%$) und für die Reflexion der „Lehrer:innenrolle/Profession“ konnte ein starker Effekt der Skala „Er-

leben von Lehrer:innenpersönlichkeiten“ ($R^2 = 47,0\%$) ermittelt werden (Rother et al., 2022). Mit den Regressionsanalysen ließen sich zudem weitere kleine Effekte durch die selbst eingeschätzte „Qualität der Begleitseminare“ in allen drei Reflexionsdimensionen nachweisen. Die qualitative Analyse untermauert den Stellenwert der (Selbst-)Reflexions- und Beobachtungsprozesse im Praktikum. Im Sinne einer Förderung der persönlichen Entwicklung wird die konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl, der persönlichen Eignung und dem aktuellen sowie anvisierten Kompetenzerleben von den Studierenden betont. So gibt die Mehrheit der Studierenden eine in diesem Zusammenhang erfolgte Selbstreflexion als wichtigsten Erkenntnisgewinn an, was auf eine persönliche Weiterentwicklung hinweist und den berufsorientierenden Charakter des Praktikums stärkt (ebd.). Zugleich deckt die qualitative Analyse auch ein sehr heterogenes Bild hinsichtlich der Praktikumsbedingungen und der Qualität der Begleitung vor Ort auf. Während sich manche Studierende gut betreut fühlten in der Schule, vermissten andere eine:n konkrete:n Ansprechpartner:in oder fühlten sich „sehr verloren“. Ebenso ambivalent empfanden die Studierenden die universitäre Begleitung, die in beinahe gleichem Maß positiv wie negativ bewertet wurde. Diese Rückmeldungen deuten darauf hin, dass in der ersten Praxisphase Fragen der Zusammenarbeit aller Beteiligten in Form einer gezielteren Abstimmung und Standardisierung von Prozessen weiter zu klären sind.

2.2 Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH)

Das PppH soll den Studierenden ermöglichen, erzieherische Gestaltungsräume kennenzulernen und bei der Gestaltung pädagogischer Situationen vor allem Aspekte des Umgangs mit Heterogenität einzubeziehen. Das außerunterrichtliche Praktikum, das über 30 Stunden in flexiblen zeitlichen Modellen (z. B. an zehn Praktikumstagen je drei Zeitstunden) in unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen und Handlungsfeldern absolviert werden kann, rückt die Selbstwahrnehmung und -reflexion sowie die Übernahme pädagogischer Verantwortung in den Fokus der persönlichen Entwicklung. Gemäß dieser Ausrichtung wurde in der quantitativen Analyse das Kompetenzerleben der Studierenden im Kompetenzbereich „Erziehen“ untersucht. Als unabhängige Einflussvariablen wurden die „Zusammenarbeit mit der pädagogischen Fachkraft“, die „Diskussion mit der pädagogischen Fachkraft“, die „Kommunikation und Rahmensetzung“, die „Involviertheit und Einbindung“ sowie die „Qualität des Begleitseminars“ als unabhängige Variablen in die schrittweise Regressionsanalyse einbezogen. Insgesamt konnte die Kompetenzentwicklung im Bereich „Erziehen“ zu 57,6% durch die unabhängigen Variablen erklärt werden (starker Effekt nach Cohen,

1992), wobei die „Qualität des Begleitseminars“ mit 40,7 % als stärkster Einflussfaktor in Erscheinung tritt. Weitere 16,9 % werden durch die „Involviertheit und Einbindung“ erklärt. Der Austausch mit Mentor:innen/Betreuer:innen vor Ort und die gemeinsame Diskussion ergaben hingegen keinerlei Einflüsse, was darauf schließen lässt, dass die inhaltlich-organisatorische Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Praxiseinrichtungen hier mehr Aufmerksamkeit finden sollte (Rother et al., 2023b).

Die qualitative Auswertung unterstreicht die positiven Einflüsse der seminaristischen Vorbereitung und Begleitung auf das Kompetenzerleben der Studierenden im PppH. Die Teilnehmenden loben insbesondere die aktivierende Semingestaltung und die praxisnahe Arbeit der Dozierenden. Die Einsatzzeit und Konzeption des PppH – auch hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung (Verantwortungsübernahme am Praktikumsort vs. Beobachtungs-/Forschungsumfang) – werden vermehrt thematisiert. Die Rückmeldungen regen dazu an, die o. g. Spannung des Praktikums weiter zu hinterfragen sowie das Feld eigenverantwortlichen Erfahrungserwerbs zu stärken (ebd.).

Diese Befunde ergänzen die Begleitforschung zum PppH (WiSe 2015/16 bis WiSe 2017/18), die die Entwicklung Studierender im Themenkomplex „Inklusion“ erfasste und auf eine leichte Zunahme positiver Einstellungen gegenüber inklusivem Unterricht hinsichtlich der Heterogenitätsdimensionen Behinderung und Beeinträchtigung sowie zum Teil auch bezogen auf die soziale Herkunft hinweisen. In allen drei Untersuchungsgruppen (Studierende, die nur das PppH absolvierten, Studierende, die nur die Vorlesung zum Thema Inklusion besuchten und Studierende, die PppH und Vorlesung belegten) ließen sich zudem positive Effekte der selbst wahrgenommenen Selbstwirksamkeit bezogen auf die Gestaltung inklusiven Unterrichts nachweisen (Krauskopf et al., 2022).

2.3 Fachdidaktische Tagespraktika (FTP)

Hauptziel der FTP, die in beiden studierten Fächern in der Regel im 3. Bachelorstudienjahr realisiert werden, ist es, durch erste praktische Unterrichtserfahrungen, Basis-Kompetenzen im Unterrichten zu erwerben. Neben der didaktisch-methodischen Begründung der Unterrichtsplanung im schriftlichen Unterrichtsentwurf, der Anwendung von (fach-)didaktischen Konzepten und der Analyse von Unterrichtsbedingungen gilt es, den Fachunterricht kriteriengeleitet zu beurteilen und eigene Unterrichtserfahrungen mentoriert zu reflektieren (Tosch et al., 2013).

Mit dem umfangreichen Datenmaterial des Forschungsprojekts konnte die komplexe Ausgangslage an der Universität Potsdam (FTP in über 20 Studienfächern in der Verantwortung der jeweiligen Fachdidaktik) aufgearbeitet werden,

so dass erstmals übergreifende Befunde zu den Gelingensfaktoren des FTP vorliegen. Dabei sind es drei Faktoren, die im Rahmen der Untersuchung zur Aufklärung des Kompetenzerlebens der Studierenden identifiziert wurden, und hier im Zentrum stehen.

2.3.1 Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbesprechungen

Unterrichtsbesprechungen gelten als wichtige Lerngelegenheiten im Praktikum und werden als „Nahtstelle von Theorie und Praxis“ (Schüpbach, 2011) bezeichnet, auch wenn ihre Wirksamkeit noch nicht vollständig geklärt werden konnte (Crasborn et al., 2011; Futter, 2017; Grassmé et al., 2018; Kreis, 2012; Staub & Kreis, 2013). Staub et al. (2014) konnten z.B. die Lernwirksamkeit durch die „Dauer der Vorbesprechung“, die „Erlebte Dialogqualität“ sowie die „Konstruktive Unterrichtsplanung“ aufklären. Ähnliche Wirkungen wurden für die Nachbesprechungen aufgezeigt. Allerdings konnten nur geringe Effekte auf das Kompetenzerleben ermittelt werden.

Die Auswertung unseres Datenmaterials im laufenden Projekt liefert insbesondere Hinweise zu den Unterrichtsnachbesprechungen. Im zuerst absolvierten FTP 1 tragen neben „Feedback und Reflexion“ (in den Nachbesprechungen) (29,1 %) auch die „Erlebte Dialogqualität in den Vorbesprechungen“ (3,2 %) und die „Erlebte Dialogqualität in den Nachbesprechungen“ (2,3 %) zur Aufklärung des Kompetenzerlebens bei (Rother et al., 2023a). Im Rahmen der Analyse zu den Unterrichtsbesprechungen im zweiten durchgeführten FTP zeigt die schrittweise Regressionsanalyse, dass das Kompetenzerleben der Studierenden zu 21,8 % aufgeklärt werden kann, und zwar allein durch die „Unterrichtsnachbesprechungen: Feedback und Reflexion“ (Rother et al., 2023c). Die Bedeutung der auswertend-reflektierenden Perspektive auf das Praktikum wird auch im Rahmen der übergreifenden Analyse zum Kompetenzerleben deutlich. Insbesondere bei der Analyse zum FTP 2 rückt die empfundene „Wichtigkeit des FTP für die professionelle Entwicklung“ in den Fokus, die wiederum von den erlebten Nachbesprechungen und den erfahrenen Rückmeldungen der Kleingruppe bestimmt wird. Im FTP 2 klärt allein diese Variable das Kompetenzerleben der Studierenden zu 31,6 % auf, während im FTP 1 die „Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen“ das Kompetenzerleben als stärkster Prädiktor beeinflusst. Diesbezüglich gilt es, die Reflexion und Nachbereitung in den Unterrichtsnachbesprechungen noch stärker zu fördern und die Unterrichtsvorbesprechungen gezielter zu untersuchen, da letztere in beiden Analysen kaum einen nachweisbaren Effekt entfalten – obwohl ihr Potenzial in anderen Studien belegt werden konnte (Rother et al., 2023a & 2023c; Staub 2014).

2.3.2 Arbeit in der Kleingruppe

Die soziale Unterstützung in der Gruppe von Kommiliton:innen entsprechend der Ansätze des peer-learning oder auch team-teaching gewinnt im Rahmen der Lehrerbildung zunehmend an Bedeutung und wird insbesondere in Verbindung mit Praxiserfahrungen als gewinnbringend angesehen (Fricke et al., 2019). Entsprechende Formate und Methoden seien, laut Fricke et al. dann von Vorteil, wenn „neben einer Vermittlung von Wissen, eine Veränderung von Verhaltensweisen, Einstellungen und Überzeugungen angestrebt wird“ (ebd., S. 24). Die bisherigen Befunde zum FTP 1 belegen, dass neben den „Unterrichtsnachbesprechungen (Feedback und Reflexion)“ und der „Wichtigkeit der Begleitveranstaltungen“ auch die „Zusammenarbeit in der Kleingruppe“ mit 5,8 % zur Aufklärung des Kompetenzerlebens der Studierenden beiträgt (Rother et al., 2023a). Im FTP 2 zeigt die Kleingruppenarbeit ebenfalls eine Wirkung auf das Kompetenzerleben (5,7 %). Die Teilnehmenden heben die Zusammenarbeit mit Kommiliton:innen ebenfalls in ihren offenen Rückmeldungen hervor und empfinden insbesondere den „Austausch auf Augenhöhe“, die „angenehme Atmosphäre“ für die gemeinsame Vorbereitung und Auswertung hilfreich. Die Befunde stützen damit die bisherige Befundlage: Sowohl in deutschsprachigen Untersuchungen als auch in internationalen Studien wurde der Einfluss der sozialen Unterstützung durch die Kommiliton:innen nachgewiesen (Rothland & Staub, 2018; Kreische et al., 2019; Baeten & Simons, 2014) und zum Teil mit weiteren Empfehlungen unterlegt (freie Wahl des Praktikumpartners/-teams, s. de Zordo et al., 2019). Angesichts dessen gilt es weiter aufzuklären, wie das Potenzial der Kleingruppenarbeit im FTP (und auch in weiteren Praxisphasen) bestmöglich genutzt werden kann.

2.3.3 Seminaristische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung

Die seminaristische Begleitung von Praktika, die mittlerweile standardmäßig an allen deutschen Hochschulen angeboten wird (Weyland, 2012), steht seit vielen Jahren im Mittelpunkt der Forschung zu SPS – ihr Einfluss auf die Kompetenzentwicklung von Studierenden ist dennoch aktuell nicht eindeutig belegt. Während verschiedene Einzelstudien (Gronostaj et al., 2018; König & Rothland, 2018) den Begleitveranstaltungen der Universität nur geringe oder gar keine Wirkungen auf den Kompetenzerwerb der Studierenden attestieren, wird im Rahmen der Analyse zum FTP 1 durchaus ein Stellenwert der seminaristischen Begleitung nachgewiesen. Die Befunde belegen den starken Einfluss der „Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungen“ auf das allgemeine Kompetenzerleben der Studierenden, das zu knapp 30 % durch diese Variable aufgeklärt werden kann (Rother et al., 2023a). Da sich dieser Befund in

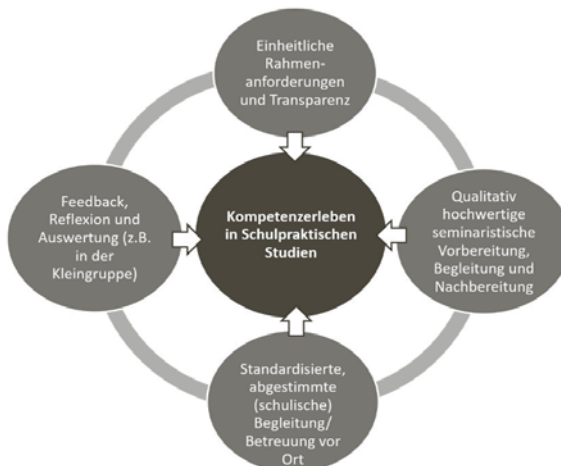
der Auswertung zum FTP 2 nicht nochmals empirisch zeigt, gilt es, die Effekte von Vorbereitung, Begleitung und Auswertung weiter in den Blick zu nehmen, um Empfehlungen für die seminaristische Unterstützung ableiten zu können.

2.3.4 Gelingensbedingungen/Bausteine für das Kompetenzerleben in SPS im Bachelorstudium im Kontext des Spiralcurriculums

Zusammenfassend lassen sich *vier Gelingensfaktoren bündeln, die wechselseitig das Kompetenzerleben der Studierenden in den Praxisphasen des Bachelorstudiums stärken* (siehe Abb. 2). Studierende erleben demnach die SPS als kompetenzfördernd, wenn

- ◆ sie auf der Grundlage einheitlicher Rahmenanforderungen umgesetzt werden, die allen Beteiligten transparent kommuniziert sind,
- ◆ wenn sie von qualitativ hochwertigen Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsseminaren der Universität flankiert werden,
- ◆ wenn am Praktikumsort eine standardisierte, mit allen Beteiligten abgestimmte (schulische) Betreuung sichergestellt ist,
- ◆ Feedback, Reflexion und Auswertung – mit betreuenden Lehrkräften, den Dozierenden und/oder in der Kleingruppe von Kommiliton:innen – als essentielle Bausteine konzeptionell verankert und demgemäß realisiert werden.

Abbildung 2 Schaubild: Wechselseitig wirkende Gelingensfaktoren zur Förderung des Kompetenzerlebens in SPS, eigene Darstellung



3 AUSWERTUNGSMETHODIK

Die vorliegenden Daten wurden zu Beginn des Schulpraktikums (Praxissemesters) im Rahmen der Vorbereitungswoche über einen Onlinefragebogen erhoben. Hierzu wurden die Teilnehmer:innen der untersuchten Kohorte jeweils zu Beginn ihres Schulpraktikums angeschrieben³. Insgesamt konnten die Angaben von $N = 64$ Teilnehmer:innen erfasst werden.

Im Zentrum der quantitativen Analyse stand die Aufklärung des Kompetenzerlebens der Studierenden vor Beginn des Schulpraktikums (Praxissemesters), das von den Teilnehmenden ($N = 64$ [$w = 49$, $m = 15$]; $L_{\text{Sek}} = 44$, $L_{\text{Pri}} = 12$, $L_{\text{PI}} = 8$) anhand von $N = 44$ Aussagen – in Anlehnung an die KMK-Standards (KMK, 2012), die Kompetenzskalen der ProPrax-Studie (Schubarth et al., 2012) und die Evaluation des Bremer Halbjahrespraktikums (Ziemer et al., 2002) – eingeschätzt wurde. Die $N = 44$ Einzelitems wurden in Anlehnung an die Skalenentwicklung von Wendland (2021, theoriebasiert in vier Subskalen⁴ zusammengefasst, die wiederum die KMK-Standards abbildeten und alle respektable Skalengüten (Cronbachs Alpha) zeigten:

- ◆ „SuS-orientiertes Handeln“ (Beurteilen und Beraten, Unterstützen); Cronbachs Alpha = .72
- ◆ „Wertvermittelndes Handeln“ (Erziehen); Cronbachs Alpha = .83
- ◆ „Innovierend-kooperatives Handeln“ (Innovation und Kooperation); Cronbachs Alpha = .79
- ◆ „Unterrichtliches Handeln“ (Unterrichten); Cronbachs Alpha = .79.

Für die Auswertungen wurden die Einschätzungen zum Kompetenzerleben zu Beginn des Schulpraktikums (Praxissemesters) als abhängige Variablen berücksichtigt. Die Einschätzungen zum retrospektiv wahrgenommenen Kompetenzerleben in den drei Bachelorpraktika wurden als unabhängige Variablen berücksichtigt. Ursprünglich sollte auch eine detaillierte Prüfung der Fachdidaktischen Tagespraktika in beiden Fächern eingehen, allerdings gaben $N = 50$ der $N = 64$ Teilnehmer:innen an, dass die Einschätzungen des ersten Fachdidaktischen Tagespraktikums den Einschätzungen des zweiten Fachdidaktischen Tagespraktikums ähneln. Eine gesonderte Analyse der Angaben der 14 verbleibenden

3 Da die Studierenden entsprechend ihres individuellen Studienverlaufs das Schulpraktikum zeitversetzt absolvierten, erstreckte sich die Datenerhebung insgesamt vom SoSe 2019 bis WiSe 2021/2022.

4 Eine empirische Faktorenbildung war aufgrund der geringen Teilnehmer:innenzahl nicht möglich. Hierzu sollten nach Weber (1974) mindestens 132 Teilnehmer:innendaten vorliegen.

Teilnehmer:innen zum FTP 2 wurde aus methodischen Gründen nicht vorgenommen.

Die *quantitative Auswertung* wurde in einem *dreischrittigen Analyseverfahren* durchgeführt:

Als Ausgangsanalyse (1) wurde zunächst eine schrittweise Regressionsanalyse zur Aufklärung des retrospektiven Einflusses der drei Bachelor-Praktika auf das Kompetenzerleben der Studierenden in den Bereichen „SuS-orientiertes Handeln“, „Wertevermittelndes Handeln“, „Innovierend-kooperatives Handeln“ und „Unterrichtliches Handeln“ (Wendland, 2021) vor Beginn des Schulpraktikums durchgeführt. Hierfür wurden die Gesamtskalen zum Kompetenzerleben der Studierenden in den drei Einzelpraktika (OP_Kompetenzerleben, PppH_Kompetenzerleben, FTP_Kompetenzerleben, siehe Tab. 1) als unabhängige Variablen in das Regressionsmodell eingesetzt und hinsichtlich ihres Einflusses auf die vier Kompetenzskalen (in Anlehnung an Wendland, 2021) überprüft.

In einer zweiten ergänzenden Analyse (2) wurden spezifische Subskalen für die KMK-Kompetenzbereiche „Erziehen, Unterrichten, Innovieren und Beurteilen“ gebildet. Für das OP konnten jedoch wegen seiner berufsorientierten Konzeption keine entsprechenden Skalen gebildet werden, so dass die fünf Einzelaussagen direkt in weitere Analysen einbezogen wurden. Für das PppH konnten zu zwei Kompetenzbereichen Subskalen gebildet werden („Erziehen“ und „Beurteilen“). Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ kann nur durch eine Aussage bestimmt werden. Für das Kompetenzerleben im Fachdidaktischen Tagespraktikum wurden für drei Kompetenzbereiche Subskalen gebildet. Der Kompetenzbereich „Beurteilen“ wird über eine Aussage direkt erfasst. Alle entwickelten Skalen und Aussagen (OP-Einzelaussagen, PppH_Erziehen, PppH_Unterrichten, PppH_Innovieren; FTP_1_Erziehen, FTP_1_Unterrichten, FTP_In-

Tabelle 1 Gesamtskalen zum Kompetenzerleben und deren Reliabilität sowie Beispielitems

Skalen	Anzahl Items	Cronbachs Alpha	Beispielitem: <i>Durch das Praktikum und das damit verbundene Begleitseminar hat meine Fähigkeit zugenommen, ...</i>
OP_Kompetenzerleben	5	.79	... die eigenen Berufswahlmotive und Ziele aufzudecken und zu reflektieren.
PppH_Kompetenzerleben	8	.89	... die kulturelle und soziale Vielfalt in der Lerngruppe zu beachten.
FTP_Kompetenzerleben	14	.92	... unterschiedliche Formen des Lernens anzuregen und diese zu unterstützen.

Tabelle 2 Subskalen und deren Reliabilität sowie Beispielitems

Skalen	Anzahl Items	Cronbachs Alpha	Beispielitem: <i>Durch das Praktikum und das damit verbundene Begleitseminar hat meine Fähigkeit zugenommen, ...</i>
PppH Erziehen	6	.87	... Benachteiligungen zu erkennen.
PppH Unterrichten	1	–	... Lerngruppen zu führen und zu begleiten.
PppH Innovieren	1	–	... Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit zu nutzen.
FTP Erziehen	2	.78	... Werte und Werthaltungen zu reflektieren und entsprechend zu handeln.
FTP Unterrichten	9	.90	... Inhalte und Methoden sowie Arbeits- und Kommunikationsformen auszuwählen.
FTP Innovieren	2	.83	... Rückmeldungen zu geben und Rückmeldungen anderer dazu zu nutzen, die eigene pädagogische Arbeit zu optimieren.
FTP Beurteilen	1	–	... Aufgabenstellungen kriterien-gerecht zu konzipieren und sie adressatengerecht zu formulieren.

novieren, FTP 1_Beurteilen) wurden anschließend wiederum hinsichtlich ihres Einflusses auf die vier Kompetenzskalen (in Anlehnung an Wendland, 2021) geprüft (für alle Skalen siehe Tab. 2).

In einer dritten quantitativen Analyseperspektive (3) wurde jedes Praktikum einzeln in Verbindung mit den vier Kompetenzskalen (in Anlehnung an Wendland, 2021) betrachtet, indem die Einzelaussagen vom OP bzw. die KMK-Kompetenzskalen von PppH und FTP 1 jeweils in vier schrittweisen Regressionsanalysen als unabhängige Variablen einbezogen wurden. Die Multikollinearität der Variablen wurde geprüft und kann aufgrund der Voraussetzungsprüfungen ausgeschlossen werden. Mit diesen Analysen sollte der retrospektive Einfluss des jeweiligen Bachelorpraktikums aufgeklärt werden, um inhaltliche Schwerpunkte und sichtbar werdende praktische Ausrichtungen der Konzeption zu prüfen.

Im Rahmen der *qualitativen Analyse* wurden die schriftlichen Rückmeldungen der Studierenden zu einer offenen Frage ausgewertet, die in ihrer retrospektiven Ausrichtung die quantitative Auswertung ergänzt und weitere Erkenntnisse zum Wert der Praxisphasen im Bachelorstudium aufzeigt:

Die Praktika und die rahmenden Lehrveranstaltungen in der Bachelorphase haben mir mit dem Gesamtblick auf den Lehrerberuf gezeigt, dass... (N = 67⁵)

Mit dem Programm MAXQDA wurde zunächst eine Frequenzanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt, die eine Gewichtung der Studierendenaussagen ermöglicht. Im Rahmen des Verfahrens einer deduktiven Kategorienbildung wurden die Aussagen der Studierenden strukturierend entlang der vier Kompetenzbereiche nach Wendland (2021) kodiert. Die Aussagen der vier Kompetenzbereiche wurden unter der Hauptkategorie „Kompetenzorientierung“ zusammengefasst. Ergänzend wurden die Aussagen, die nicht in die Ordnungsstruktur passten, induktiv kodiert. Inhaltlich gleiche oder ähnliche Kodierungen wurden in dem Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zu Kategorien zusammengefügt und passend gelabelt. Durch die Auswertung des Materials – ohne zuvor festgelegte Theoriekonzepte – wurden drei weitere Kategorien „Lehrer:inberuf“, „Persönliche Eignung“ und „Studium“ gebildet, die unter der zweiten Hauptkategorie „Selbstreflexion/Berufsorientierung“ gebündelt wurden. Insgesamt wurden N = 67 kodierte Studierendenaussagen hinsichtlich ihrer kategorialen Häufigkeiten ausgewertet.

4 ERGEBNISSE

Die *Ausgangsanalyse* (1), die unter gemeinsamer Betrachtung aller drei Praktika (OP/IEP-Kompetenzerleben, PppH-Kompetenzerleben, FTP-Kompetenzerleben) den retrospektiven Einfluss auf die Einschätzungen des Kompetenzerlebens der Studierenden (adaptierte Skalen nach Wendland, 2021) vor Beginn des Schulpraktikums insgesamt aufklären soll, rückt das außerunterrichtliche Praktikum, das PppH, in den Fokus. In allen vier Regressionsanalysen zur Aufklärung des Einflusses der Praktika-Einschätzungen auf die Kompetenzskalen „SuS-orientiertes Handeln“, „Wertvermittelndes Handeln“, „Innovierend-kooperatives Handeln“ und „Unterrichtliches Handeln“ (jeweils als abhängige Variable) tragen allein die PppH-Kompetenzen zur Varianzaufklärung bei (siehe Tab. 3–6). Einen starken Effekt (35 %) zeigt das PppH-Kompetenzerleben im Bereich „Wertvermittelndes Handeln“. Die Skalen „SuS-orientiertes Handeln“ und „Innovierend-kooperatives Handeln“ können zu knapp 19 % durch das PppH-Kompetenzerleben aufgeklärt werden. Den geringsten Einfluss, aber dennoch einen mittleren

5 N = 42 Studierende antworteten auf die offene Frage. Die Antworten wurden zum Teil mehrfach kodiert, so dass insgesamt N = 67 Aussagen in die Auswertung einfließen.

Tabelle 3 Regressionsmodell: Einschätzungen zum erlebten Kompetenzerwerb in OP, PppH und FTP 1 als unabhängige Variable und „SuS-orientiertes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
SuS-orientiertes Handeln		,187	,174			
Konstante	14,445***			3,119	,271	
PppH_Kompetenz-erleben		,187	,174	,432	,069	,263

*** p < .001

Tabelle 4 Regressionsmodell: Einschätzungen zum erlebten Kompetenzerwerb in OP, PppH und FTP 1 als unabhängige Variable und „Wertvermittelndes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Wertvermittelndes Handeln		,350	,340			
Konstante	33,936***			2,230	,305	
PppH_Kompetenz-erleben		,350	,340	,592	,078	,453

*** p < .001

Tabelle 5 Regressionsmodell: Einschätzungen zum erlebten Kompetenzerwerb in OP, PppH und FTP 1 als unabhängige Variable und „Innovierend-kooperatives Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Innovierend-kooperatives Handeln		,189	,176			
Konstante	14,635***			3,183	,332	
PppH_Kompetenz-erleben		,189	,176	,434	,085	,325

*** p < .001

Tabelle 6 Regressionsmodell: Einschätzungen zum erlebten Kompetenzerwerb in OP, PppH und FTP 1 als unabhängige Variable und „Unterrichtliches Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Unterrichtliches Handeln		,168	,155			
Konstante	12,760***			3,294	,289	
PppH_Kompetenzerleben		,168	,155	,410	,074	,264

*** p < .001

Effekt, zeigt das PppH-Kompetenzerleben im Bereich „Unterrichtliches Handeln“ (16,8 %). Sowohl das eingeschätzte OP-Kompetenzerleben als auch das FTP-Kompetenzerleben tragen in keiner der vier Regressionsanalysen zu weiteren Varianzaufklärungen bei.

In einer *zweiten ergänzenden Analyse* (2), die zur Identifikation kompetenzfördernder Praktikumschwerpunkte den retrospektiven Einfluss der einzelnen KMK-Kompetenzskalen im Praktikum aufklären sollte, wurden die Kompetenzsubskalen und Einzelitems (OP-Aussagen, PppH_Erziehen, PppH_Unterrichten, PppH_Innovieren; FTP 1_Erziehen, FTP 1_Unterrichten, FTP 1_Beurteilen, FTP 1_Innovieren) in das Regressionsmodell als unabhängige Variable aufgenommen. Die schrittweisen Regressionsanalysen zu den vier angezeigten Kompetenzbereichen als abhängige Variablen decken auf, dass das Kompetenzerleben der Studierenden in den Kompetenzbereichen „SuS-orientiertes Handeln“ (19 %) und „Unterrichtliches Handeln“ (24,7 %) von der Skala PppH_Unterrichten beeinflusst wird. Der stärkste Effekt zeigt sich entsprechend der Ausgangsanalyse (1) hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Wertvermittelndes Handeln“, der zu knapp 29 % von der Skala PppH_Erziehen aufgeklärt wird und zu weiteren 4,3 % von der Skala PppH_Innovieren. Die Skala PppH_Erziehen beeinflusst ebenfalls das Kompetenzerleben im Bereich „Innovierend-kooperatives Handeln“, wobei hier ein mittlerer Effekt von 17,1 % entsteht (siehe Tab. 7–10).

Um das *Einzelpraktikum* in der Analyse (3) exakter erfassen zu können und mögliche, bisher unentdeckte Effekte sichtbar werden zu lassen, wurden abschließend *Regressionsanalysen* in praktikumsspezifischer Hinsicht in Verbindung mit den vier Kompetenzskalen durchgeführt (Tab. 11–14).

Für das OP deckt die Analyse geringe Einflüsse in den Bereichen „SuS-orientiertes Handeln“ und „Innovierend-kooperatives Handeln“ auf. Demnach beeinflusst die Variable „*Das OP hat meine Fähigkeit gestärkt, schulpädagogische Theorien mit praktischen Erfahrungen zu verbinden*“ das Kompetenzerleben im

Tabelle 7 Regressionsmodell: Kompetenzsubskalen zu PppH und FTP sowie Einzelitems zum OP als unabhängige Variable und „SuS-orientiertes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
SuS-orientiertes Handeln		,203	,190			
Konstante	15,778***			3,225	,233	
PppH_Unterrichten		,203	,320	,451	,060	,238

*** p < .001

Tabelle 8 Regressionsmodell: Kompetenzsubskalen zu PppH und FTP sowie Einzelitems zum OP als unabhängige Variable und „Wertvermittelndes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Wertvermittelndes Handeln		,352	,331			
Konstante	16,566***			2,387	,311	
PppH_Erziehen		,299	,288	,336	,105	,251
PppH_Innovieren		,053	,043	,312	,078	,173

*** p < .001

Tabelle 9 Regressionsmodell: Kompetenzsubskalen zu PppH und FTP sowie Einzelitems zum OP als unabhängige Variable und „Innovierend-kooperatives Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Innovierend-kooperatives Handeln		,185	,171			
Konstante	14,031***				,337	
PppH_Erziehen		,185	,171	,430	,084	,313

*** p < .001

Tabelle 10 Regressionsmodell: Kompetenzsubskalen zu PppH und FTP sowie Einzelitems zum OP als unabhängige Variable und „Unterrichtliches Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Unterrichtliches Handeln		,259	,247			
Konstante	21,643***			3,235	,238	
PppH_Unterrichten		,259	,247	,509	,061	,285

*** p < .001

Tabelle 11 Regressionsmodell: Einschätzungen zum OP als unabhängige Variable und „SuS-orientiertes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
SuS-orientiertes Handeln		,078	,064			
Konstante	5,363*			3,687	,198	
...schulpädagogische Theorien mit praktischen Erfahrungen zu verbinden.		,078	,064	,280	,050	,115

* p < .05

Tabelle 12 Regressionsmodell: Einschätzungen zum OP als unabhängige Variable und „Innovierend-kooperatives Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Innovierend-kooperatives Handeln		,067	,052			
Konstante	4,505*			3,930	,245	
...schulpädagogische Theorien mit praktischen Erfahrungen zu verbinden.		,067	,052	,258	,062	,131

* p < .05

Tabelle 13 Regressionsmodell: Einschätzungen zum PppH als unabhängige Variable und „SuS-orientiertes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
SuS-orientiertes Handeln		,206	,194			
Konstante	16,355***			3,225	,230	
PppH_Unterrichten		,206	,194	,454	,059	,238

*** p < .001

Tabelle 14 Regressionsmodell: Einschätzungen zum PppH als unabhängige Variable und „Wertvermittelndes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Wertvermittelndes Handeln		,353	,332			
Konstante	16,898***			2,388	,309	
PppH_Erziehen		,297	,286	,333	,103	,250
PppH_Innovieren		,056	,046	,317	,076	,175

*** p < .001

Bereich „SuS-orientiertes Handeln“ zu 6,4 % und im Bereich „Innovierend-kooperatives Handeln“ zu 5,2 %. Gemäß Klassifikation von Cohen, 1992, handelt es sich hierbei um schwache Effekte; die übrigen vier OP-Einzelaussagen tragen nicht zur Varianzaufklärung bei.

Im Rahmen der für das PppH durchgeführten Datenauswertungen bestätigen sich die Befunde der Ausgangsanalyse, die die Variablen zu allen Praktika enthielten, in allen vier durchgeführten Regressionsanalysen. Für den Kompetenzbereich „Wertvermittelndes Handeln“ kann erneut die höchste Varianzaufklärung von 33,2 % ermittelt werden, die durch einen starken Einfluss der Skala PppH-Erziehen (28,6 %) bestimmt wird. Diese beeinflusst zu knapp 17 % auch das Kompetenzerleben im Bereich „Innovierend-kooperatives Handeln“. Einflüsse der Skala PppH_Unterrichten lassen sich für die Kompetenzbereiche „SuS-orientiertes Handeln“ (20,6 %) und „Unterrichtliches Handeln“ (25,6 %) nachweisen. In beiden Regressionsanalysen zeigen sich jeweils mittlere Effekte (siehe Tab. 15–18).

Die Regressionsanalysen zum FTP 1 decken auf, dass die Kompetenzskala FTP 1_Unterrichten drei der vier Kompetenzbereiche beeinflusst. Den stärksten

Tabelle 15 Regressionsmodell: Einschätzungen zum PppH als unabhängige Variable und „Innovierend-kooperatives Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Innovierend-kooperatives Handeln		,182	,169			
Konstante	14,027***			3,199	,335	
PppH_Erziehen		,182	,169	,427	,083	,311

*** p < .001

Tabelle 16 Regressionsmodell: Einschätzungen zum PppH als unabhängige Variable und „Unterrichtliches Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Unterrichtliches Handeln		,256	,244			
Konstante	21,621***			3,247	,235	
PppH_Unterrichten		,256	,244	,505	,060	,280

*** p < .001

Tabelle 17 Regressionsmodell: Einschätzungen zum FTP 1 als unabhängige Variable und „SuS-orientiertes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
SuS-orientiertes Handeln		,150	,136			
Konstante	10,947**			2,965	,353	
FTP1_Unterrichten		,150	,136	,387	,085	,282

** p < .01

Tabelle 18 Regressionsmodell: Einschätzungen zum FTP 1 als unabhängige Variable und „Wertvermittelndes Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Wertvermittelndes Handeln		,097	,083			
Konstante	6,676*			2,790	,459	
FTP1_Unterrichten		,097	,083	,312	,111	,286

* p < .05

Tabelle 19 Regressionsmodell: Einschätzungen zum FTP 1 als unabhängige Variable und „Innovierend-kooperatives Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Innovierend-kooperatives Handeln		,126	,111			
Konstante	8,902**			3,226	,409	
FTP1_Unterrichten		,126	,111	,354	,088	,262

** p < .01

Tabelle 20 Regressionsmodell: Einschätzungen zum FTP 1 als unabhängige Variable und „Unterrichtliches Handeln“ als abhängige Variable (N = 64)

	F	R ²	Korr. R ²	B	SE	β
Unterrichtliches Handeln		,170	,156			
Konstante	12,657***			3,004	,370	
FTP1_Unterrichten		,170	,156	,412	,089	,317

*** p < .001

Einfluss und mittleren Effekt zeigt die Skala im Rahmen der Regressionsanalyse zum „Unterrichtlichen Handeln“ (15,6%). Das „SuS-orientierte Handeln“ wird zu 13,6% aufgeklärt, das „Wertvermittelnde Handeln“ lediglich mit einem schwachen Effekt zu 8,3%. Der vierte Kompetenzbereich „Innovierend-kooperatives Handeln“ wird hingegen von der Skala FTP 1_Innovieren beeinflusst, mit einer Aufklärung von 11,1% des Kompetenzerlebens. Die weiteren Kompetenzfelder „Erziehen“ und „Beurteilen“ zeigen keinen Einfluss auf das Kompetenzerleben der Studierenden zu Beginn des Schulpraktikums.

Im Rahmen der ergänzenden *qualitativen Analyse* (4) zur offenen Frage „Die Praktika und die rahmenden Lehrveranstaltungen in der Bachelorphase haben mir mit dem Gesamtblick auf den Lehrerberuf gezeigt, dass...“ konnten 67 Einzelaussagen kodiert werden, die sich thematisch zwei Oberkategorien zuordnen lassen: N = 44 Aussagen (65,7%) der Kategorie „Selbstreflexion/Berufsorientierung“ und N = 23 Aussagen (34,3%) der Kategorie „Kompetenzorientierung“. Die Hauptkategorie „Selbstreflexion/Berufsorientierung“ kann nochmals in drei Unterkategorien eingeteilt werden: N = 18 Studierende (26,9%) nahmen aus den drei Praktika einschließlich Lehrveranstaltungen Erkenntnisse zum „Lehrer:inberuf“ (erste Subkategorie) mit. So reflektiert ein:e Teilnehmer:in zum Beispiel, dass „*der Beruf sehr vielschichtig ist und eine Menge Engagement erfordert, wenn man ihn richtig machen möchte*“ (54, v48P).

16 Studierende (23,9%) reflektieren ihre „persönliche Eignung“ für den Lehr:inberuf und halten beispielsweise fest, dass „*der Beruf die richtige Wahl war*“ (28, v48P)⁶. So halfen die Praktika den Studierenden offensichtlich, ihr eigenes Kompetenzerleben zu reflektieren – wobei zum Teil auch kritische Überlegungen zur Berufswahl erfolgten und wahrgenommene Kompetenzlücken sichtbar wurden (z. B. „...*, ich noch viele Baustellen habe und dass ich Dinge, von denen ich dachte, dass ich sie könnte, doch nicht kann*“ [77, v48P]). Weitere N = 11 Personen (16,4%) thematisieren in ihren Antworten den Theorie-Praxis-Bezug im „Studium“ (dritte Subkategorie) und empfehlen zum Teil, dass „*es viel mehr Praxis im Studium braucht*“ (4, v48P).

Die Aussagen der zweiten Hauptkategorie „Kompetenzorientierung“ sind den vier Kompetenzbereichen nach Wendland (2021) zugeordnet. Demnach thematisieren N = 12 Studierende (17,9%) in ihren Aussagen das „SuS-orientierte Handeln“ und reflektieren, dass „*die Orientierung an den SuS das Wichtigste ist*“ (15, v48P) und es möglich ist, „*eine gute SuS-LK-Beziehung aufzubauen*“ (81, v48P). Vier Studierende (6,0%) äußern sich zum „Unterrichtlichen Handeln“ und geben beispielsweise an, dass die Bachelorpraktika ihnen gezeigt haben, dass sie in der Lage sind, guten Unterricht durchzuführen. „Wertvermittelndes Handeln“

6 In der Klammer wird jeweils die Datenfall-ID und die entsprechende Variable angegeben.

Tabelle 21 Kategoriensystem und kategoriale Häufigkeiten zur offenen Frage „Die Praktika und die rahmenden Lehrveranstaltungen in der Bachelorphase haben mir mit dem Gesamtblick auf den Lehrerberuf gezeigt, dass... (N = 67)“

Hauptkategorien	Subkategorien	Anzahl der codierten Aussagen	Prozentualer Anteil an den Gesamtaussagen
Selbstreflexion/ Berufsorientierung (N = 44, 65,7 %)	Lehrer:inberuf	N = 18	26,9 %
	Persönliche Eignung	N = 16	23,9 %
	Studium	N = 11	16,4 %
Kompetenz- orientierung (N = 23, 34,3 %)	SuS-orientiertes Handeln	N = 12	17,9 %
	Wertvermittelndes Handeln	N = 4	6,0 %
	Innovierend-kooperatives Handeln	N = 2	3,0 %
	Unterrichtliches Handeln	N = 4	6,0 %

wird ebenfalls von vier Studierenden (6,0 %) angesprochen; ein:e Teilnehmer:in erklärt beispielsweise, dass die Praxiseinblicke gezeigt hätten, wie wichtig es sei, „vor allem SuS zu mündigen Bürgern zu machen, sie als Lehrkraft zu begleiten und ihnen Werte zu vermitteln“ (55, v48P). Der Kompetenzbereich „Innovierend-kooperatives Handeln“ wird lediglich von zwei Studierenden (3,0 %) aufgeführt. Eine Person hat durch die Praxisphase im Bachelorstudium wahrgenommen, „dass leider immer noch viele Lehrkräfte Einzelkämpfer:innen sind“ (21, v48P).

5 DISKUSSION

Mit den bisherigen projektbezogenen Auswertungen und Analysen zu den drei Praxisphasen in der Bachelorphase der Lehramtsstudiengänge (LSek, LPri, LPI) konnten jeweilige Effekte der drei SPS aufgedeckt und Gelingensfaktoren für die Umsetzung qualitativ hochwertiger Praxisphasen im Studium ermittelt werden (s. Abschn. 2). In einer retrospektiv-zusammenfassenden Perspektive wurde mit dem vorliegenden Beitrag der Versuch unternommen, zu Beginn des Schulpraktikums in der Masterphase den nachhaltigen Beitrag dieser Bachelorpraktika zu untersuchen, kompetenzfördernde Handlungsfelder der einzelnen Praktika zu identifizieren und das zugrundeliegende Spiralcurriculum hinsichtlich seiner in-

tendierten Ziele und Inhalte zu prüfen. Die aufgezeigten Befunde werden im Folgenden zunächst praktikumsspezifisch diskutiert, bevor sie in Verbindung mit dem Spiralcurriculum betrachtet und durch weitere Forschungsperspektiven ergänzt werden.

5.1 Das Orientierungspraktikum/Integrierte Eingangspraktikum

Die erste Praxisphase im Potsdamer Modell der Lehrerbildung dient in erster Linie dem Perspektivwechsel von der Schüler:inrolle zur Lehrer:inrolle und der Selbstreflexion bzgl. der eigenen Berufswahl. Die KMK-Kompetenzbereiche, entlang derer sich die Handlungsfelder der anderen vier SPS entwickeln, können an dieses orientierungsstiftende Praktikum nicht als Referenzrahmen im engeren Sinne angelegt werden. Umso interessanter erscheint die Frage, ob und inwieweit die rückblickenden Einschätzungen zum OP – hier insbesondere die Beobachtung und Reflexion des Lehrer:innenalltags – das Kompetenzerleben der Studierenden in der Masterphase ihres Studiums beeinflussen. Die (schwachen) Effekte, die sich hinsichtlich der Kompetenzskalen „SuS-orientiertes Handeln“ und „Innovierend-kooperatives Handeln“ zeigen, belegen den Einfluss des OP, insbesondere der damit verbundenen ersten Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen. Diese Variable wirkt nicht auf das Kompetenzerleben der Studierenden im Rahmen des „Unterrichtlichen Handelns“ – das von den Studierenden im OP auch (noch) nicht erprobt wird – sondern auf die Kompetenzfelder, die das sozial-unterstützende Handeln von Lehrkräften forcieren. Dies entspricht dem Anspruch des OP, den Studierenden die Lehrer:inrolle und die Institution Schule in all ihren Facetten aufzuzeigen und unterstreicht die Konzeption, mit einführenden Praxisbeobachtungen und Selbstreflexionen erste professionelle Merkmale auf dem Weg ins Lehramt anzubahnen und zugleich auf die weiteren Praxisphasen vorzubereiten.

5.2 Das Praktikum im pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Die Effekte des PppH durchziehen alle drei quantitativen Analysestränge. So klärt die Gesamtskala PppH_Kompetenzen allein das Kompetenzerleben der Studierenden in allen vier Kompetenzbereichen auf – wobei ein starker Effekt hinsichtlich des „Wertvermittelnden Handelns“ nachgewiesen werden kann. Die ergänzende Analyse zu den KMK-Kompetenzskalen deckt auf, dass die Kompetenzbereiche „Unterrichten“ und „Erziehen“ diese Einflüsse maßgeblich bestimmen. Die mit den Kompetenzbereichen verbundenen Aussagen verdeut-

lichen die konzeptionelle Ausrichtung des PppH, die für die Studierenden offensichtlich einen zentralen Stellenwert für ihr Kompetenzerleben einnimmt. So soll mit dem PppH nicht die fachdidaktische oder methodische Planung einer Unterrichtseinheit vermittelt, sondern der individuelle Blick auf Kinder und Jugendliche sowie die kompetente Führung und Begleitung von Lerngruppen geschult werden – ebenfalls zentrale Dimensionen des Unterrichtens. Diese individuell-unterstützende Perspektive auf die Schüler:innen beeinflusst das Kompetenzerleben der Studierenden nicht nur hinsichtlich ihres „SuS-orientierten Handelns“, sondern auch in Bezug auf das „Unterrichtliche Handeln“, was auf die Bedeutung der außerschulischen Praxisphase für die Entwicklung von Unterrichtskompetenz verweist. Der Kompetenzbereich „Erziehen“ impliziert den Umgang mit Vielfalt in einer Lerngruppe, die Vermittlung von Werthaltungen sowie eigenverantwortlichem Urteilen. Die starken Effekte, die von diesem Kompetenzbereich ausgehen, unterstreichen den Wert der „sozialen“ Kompetenzfelder für die Aneignung professioneller Lehrer:innenkompetenz. Sie beeinflussen das Kompetenzerleben der Studierenden hinsichtlich ihres „Wertvermittelnden Handelns“ sowie „Innovierend-kooperativen Handelns“ und wurden im Rahmen des PppHs angebahnt. Dies spiegelt sich auch in den offenen Rückmeldungen der Studierenden wider, in denen vermehrt das Kompetenzfeld „SuS-orientiertes Handeln“ thematisiert wird. So lautet beispielsweise die Erkenntnis einer: Student:in, dass *„man als Lehrkraft fast ein Leben lang die SuS prägt und im Gedächtnis bleibt und dass Lehrkräfte die bedeutendste Rolle im Leben der Jugendlichen und im Bildungssystem spielen“*. Über die Praktika wird die Mehrdimensionalität von professioneller Lehrer:innenkompetenz (vgl. COACTIV-Kompetenzmodell [Baumert & Kunter, 2011] als eine der konzeptionellen Grundlagen der Begleitstudie), die weit mehr als die Vermittlung von Fachwissen impliziert, sichtbar und erfahrbar. Das PppH leistet hierfür einen originären Beitrag.

5.3 Das Fachdidaktische Tagespraktikum 1

Mit dem FTP 1 sammeln die Studierenden erstmals Erfahrungen in der eigenständigen Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, demnach steht das Kompetenzfeld „Unterrichten“ im Mittelpunkt dieser dritten Praxisphase. An den vorliegenden Befunden lässt sich eine entsprechende Unterrichtsfokussierung ablesen, da vom Kompetenzbereich „Unterrichten“ drei Einflüsse sichtbar werden – hier am stärksten auf den Bereich des „Unterrichtlichen Handelns“. Das Kompetenzerleben im Bereich „SuS-orientiertes Handeln“ kann zu beinahe ebenso großen Teilen aufgeklärt werden, was belegt, dass die Unterrichtserfahrungen aus dem FTP 1 mehrere Kompetenzfacetten der Studierenden ansprechen und offensichtlich ganzheitlich auf ihre Kompetenzentwicklung

wirken. Erstaunlich erscheint es dennoch, dass sich entsprechende Effekte nicht auch in der gemeinsamen Ausgangsanalyse zu den Praktika-Gesamtskalen wiederfinden. Hier sind es die PppH-Kompetenzbereiche, die das Kompetenzerleben der Studierenden im Bereich „Unterrichtliches Handeln“ aufklären, nicht der erfasste Kompetenzbereich „Unterrichten“ des FTP 1. Eine Erklärung könnte sein, dass die vergleichsweise geringe praktische Unterrichtserfahrung im FTP 1 (zwei Unterrichtsversuche), die von den Studierenden vermehrt als zu knapp bewertet wurde (vgl. Rother et al., 2022a), den vergleichsweise umfangreichen 30-stündigen Erfahrungszeitraum des PppH nicht aufwiegen kann.

5.4 Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Bachelorpraktika das Kompetenzerleben der Studierenden zu Beginn des Schulpraktikums beeinflussen. Die vorgelegten Analysen ergänzen die bisherigen Erkenntnisse zu den Gelingsfaktoren für die Gestaltung qualitativ hochwertiger Praktika (Rother et al., 2023a). Die Befunde geben Hinweise auf die Annahme einer spiralcurricularen Konzeption der SPS, indem sich die 2013 aus den KMK-Standards abgeleiteten Ziele und Handlungsfelder der drei hier betrachteten Praxisphasen entsprechend eines intendierten Curriculums (Tosch et al., 2013) in ausgewählten Feldern des Kompetenzerlebens der Studierenden widerspiegeln. Es erscheint lohnend, diese Einflüsse im Rahmen der weiteren Analysen zum Masterstudium v. a. mit Erhebungsdaten nach Beendigung des Schulpraktikums vertiefend zu prüfen. Erst so wird es möglich, evidenzbasierte Aussagen zum Kompetenzerleben der Studierenden in den Praxisphasen im *gesamten* Studienverlauf zu treffen und die Weiterentwicklung bzw. Optimierung der SPS zu befördern.

Die hier aufgeführte Befundlage ist das Ergebnis einer Querschnittsanalyse mit Einschätzungen von Studierenden zu Beginn des Schulpraktikums und rückt erste Zusammenhänge der bis dahin absolvierten drei SPS im Potsdamer Modell der Lehrerbildung in den Untersuchungsfokus. Limitationen ergeben sich durch das projektbezogene Forschungsdesign, das bei den Analysen in der Bachelorphase ausschließlich Abschlussbefragungen nach jedem Praktikum vorsieht und gezielt auf die Kompetenzfelder des Spiralcurriculums – mit zum Teil eigens darauf zugeschnittenen Befragungsskalen – zielt. Hinzu kommt, dass allein Studierende der Universität Potsdam befragt wurden, so dass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse eingeschränkt ist. Aber die aufgezeigten Befunde bieten durch die Prüfung der Grundlagen (Konzeptorientierung Spiralcurriculum) zugleich ein spezifisches Bild für die Anlage und Umsetzung der lehrkräftebildenden Praxisphasen am Standort Potsdam. Die Arbeit mit Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden ist bei der Erfassung professioneller Kompetenz zwar weit ver-

breitet, sollte durch objektivierende Messverfahren jedoch ergänzt werden, um eine weiter belastbare Datenlage zu liefern. Auch wenn mit der Begleitstudie keine Kompetenzen der Studierenden direkt gemessen werden und die Ergebnisse stets unter dieser Limitation zu betrachten sind, geben ihre Rückmeldungen auf dem Weg zur Profession doch berechnigte Hinweise auf sich vernetzende Entwicklungen in den Praktika, wie sie durch das zugrundeliegende Spiralcurriculum auf der Angebotsseite modellhaft intendiert werden. Dennoch handelt es sich zunächst um eine Befundlage, die weiterer Analysen bedarf.

Literaturverzeichnis

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320–331. https://doi.org/10.35468/5821_02
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *journal für lehrerInnenbildung*, 19(3), 58–64. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer:innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *journal für lehrerInnenbildung*, 19(3), 16–29. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In I. Beiderbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Waxmann.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 59–72). Universitätsverlag Potsdam.

- KMK (2012). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. 2012).
- Krauskopf, K., Kitschke, D., Maar, V. & Knigge, M. (2022). Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren. Konzept und Begleitforschung zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern. In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2)* (S. 67–89). Universitätsverlag Potsdam.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Haupt.
- Kreische, T., Zorn, S. K. & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *journal für lehrerInnenbildung*, 19(3), 40–47. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice. Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LTP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. überarb. und akt. Aufl. Beltz.
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (S. 365–380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Eine mehrperspektivische Begleitforschung in quer- und längsschnittlichen Design. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen des Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018) (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1)* (S. 43–58). Universitätsverlag Potsdam.
- Rother, S., Tosch, F., Wendland, M. & Kludt, S. (2022). Das Orientierungspraktikum in spiralcurricularer Perspektive. Erste Erkenntnisse der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2)* (S. 31–66). Universitätsverlag Potsdam.
- Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (2023a). *Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrerbildung – Erste Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im ersten Unterrichtspraktikum. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5(1), 58–75. <https://doi.org/10.11576/pflb-6208>

- Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (2023b). Projekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“. Ergebnisse zum Kompetenzerleben Lehramtsstudierender im außerunterrichtlichen Praktikum (PppH). In A. Schöning & A. Pfeiffer (Hrsg.), *Schulpraktische Studien professionell begleiten. Konzepte, Formate und Instrumente* (= *Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien*, 15) (S. 103–113). Leipziger Universitätsverlag.
- Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (2023c, eingereicht). *Gelingensfaktoren für eine professionelle Kompetenzentwicklung in Praxisphasen des lehramtsbezogenen Bachelorstudiums*.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!* (S. 47–100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_4
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 34–39.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(1), 8–13.
- Staub, F. C., Waldis, M., Fütter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lernangelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.
- Tosch, F., Rabe, T., Simon, J., Kludt, S., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der Ba- und Ma-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Potsdam: Zentrum für Lehrerbildung. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zelf/Dokumente/Publicationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf [Letzter Aufruf: 15. 12. 2021].
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlerlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen des Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung*, 1) (S. 335–348). Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F. (2022). Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(1), 62–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5424>
- Weber, E. (1974). Einführung in die Faktorenanalyse. Gustav Fischer Verlag.

- Wendland, M. (2021). *Das Schulpraktikum (Praxissemester) aus Sicht der Lehramtsstudierenden. Analysen zur Wirksamkeit universitärer und schulischer Lerngelegenheiten*. disserta.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Ziemer, T., Hoeltje, B., Oberliesen, R. & Schwedes, H. (2002). *Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnen-Bildung im Land Bremen. Explorative Studie zur Pilotphase 2000/2001*. Bremen: Universitätsverlag.