

Artikel erschienen in:

Jolanda Hermanns (Hrsg.)

PSI-Potsdam

Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive 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:

Mirko Wendland; Stefanie Rother; Frank Tosch: Zum Kompetenzerleben der Studierenden im Schulpraktikum (Praxissemester) – Entwicklung und Einflussfaktoren, In: Jolanda Hermanns (Hrsg.): PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2019–2023) (Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 3), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2023, S. 83–102.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-61631>



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 der Studierenden im Schulpraktikum (Praxissemester) – Entwicklung und Einflussfaktoren

Mirko Wendland¹, Stefanie Rother² & Frank Tosch³

¹ Universität Potsdam,  0000-0002-8725-7276

² Universität Potsdam,  0000-0001-9664-7092

³ Universität Potsdam,  0000-0001-5431-8610

ZUSAMMENFASSUNG: Studien zu langen Praxisphasen konnten aufzeigen, dass das Kompetenzerleben der Studierenden von Beginn bis zum Ende der Praxisphase zunahm. Auf Basis einer langfristig angelegten Evaluationsstudie zu allen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika im Verlauf des Ba-/Ma-Lehramtsstudiums wurde auch das selbst eingeschätzte Kompetenzerleben Studierender im Schulpraktikum (Praxissemester) analysiert. Die empirische Befundlage deutet darauf hin, dass die Ausprägung des Kompetenzerlebens hinsichtlich *SuSorientiertem Handeln*, *Unterrichtlichem Handeln* und *Wertvermittelndem Handeln* über den Praktikumszeitraum zunimmt. *Innovierend-kooperatives Handeln* zeigt keine signifikante Entwicklung. Spezielle Einflüsse konnten vor allem durch das wahrgenommene Kompetenzerleben zu Beginn des Schulpraktikums, aber auch durch die jeweilige Nachbereitung der Fachdidaktik und der Bildungswissenschaften ermittelt werden. Die Befunde werden mit Blick auf die bisherige Forschungslage und die Stichprobe der Untersuchung kritisch diskutiert.

KEYWORDS: Schulpraktikum, Kompetenzerleben, Einflussfaktoren, Spiralcurriculum

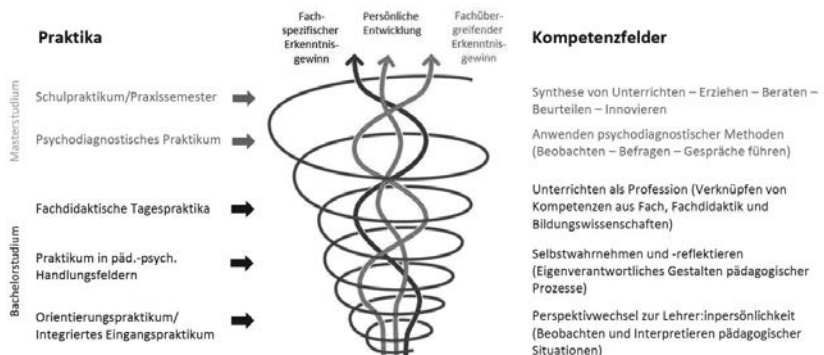
ABSTRACT: Studies on long-term internships show that the pre service teachers' experience of competency increased from the beginning to the end of the internship. On the basis of a long-term evaluation study on all educational and didactic internships in the course of the Ba/ Ma degree, the self-assessed experience of competencies in the school internship (internship semester) was analyzed. The empirical findings indicate that the development of competence experience with regard to *studentoriented behaviour*, *teaching* and *norm-oriented behaviour* increases over the internship period. *Innovative-cooperative behaviour* shows no significant development. Specific influences could be determined above all by the perceived experience of competence at the beginning of the school internship, but also by the respective follow-up of subject didactics and educational sciences. The findings are critically discussed with a view to the previous research situation and the sample of the study.

KEYWORDS: school internship, experience of competencies, influencing factors, spiral curriculum

1 HINTERGRUND

Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung beinhaltet u. a. fünf Schulpraktische Studien (SPS), in denen kontinuierlich Professionskompetenzen angebahnt und ausgeprägt werden sollen. Unter der theoretischen Rahmung eines Spiralcurriculums wurden für alle Praktika konkrete Handlungsfelder und Auseinandersetzungsdimensionen für die Studierenden gemäß den KMK-Kompetenzstandards definiert (vgl. Tosch et al. 2013). Diese sollen eine wiederholte Beschäftigung mit Zielen, Inhalten und Methoden der SPS in aufsteigenden und komplexeren Anforderungsniveaus und -situationen ermöglichen (siehe Abb. 1). Das Modell will Impulse geben, die Inhalte und Anordnung der curricularen Bausteine der Praktika stärker unter den drei Leitlinien der persönlichen, fachspezifischen und fachübergreifenden Entwicklung der Studierenden zu systematisieren und damit auf der Angebotsseite einen Beitrag zur gezielten Entwicklung von Professionskompetenzen leisten (vgl. hierzu auch Tosch, 2022; Rother, Tosch & Wendland, 2023a; 2023b). Aus der Spannung von curricularen Angeboten und der Identifizierung von wahrgenommenen „individuellen Knotenpunkten“ Studierender bei der Anbahnung bzw. Ausprägung professioneller Kompetenzen sollen Hinweise für die Weiterentwicklung der SPS abgeleitet werden.

Abbildung 1 Modell Spiralcurriculum mit Leitlinien (zur Modellentwicklung Tosch et al. 2013; Tosch 2018; Tosch 2022)



Im Projekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“¹ (Qualitätsoffensive Lehrerbildung, PSI-Potsdam) wurde für die empirische Evaluation der theoretischen Annahmen eine längsschnittlich angelegte Untersuchung konzipiert und mittels einer ausgewählten Kohorte Studierender, die im WiSe 2015/16 und SoSe 2016 ihr Orientierungspraktikum (OP) absolvierten, kontinuierlich durchgeführt. Die Untersuchung geht zwei erkenntnisleitenden Frageperspektiven nach:

1. Welchen Beitrag leisten die SPS für das Kompetenzerleben Studierender?
2. Welche strukturelle Rahmung unterstützt die Lernprozesse der Studierenden bestmöglich?

Hierzu wurden die Studierenden der ausgewählten Kohorte jeweils nach Abschluss eines Praktikums zu ihrer Wahrnehmung von Zielen, Merkmalen und Rahmenbedingungen des jeweiligen Praktikums (Querschnitt) mittels Online-Fragebogen direkt befragt. Zugleich wurden übergreifende Merkmale des wahrgenommenen Kompetenzerlebens, der Einstellungen sowie Einschätzungen der Selbstwirksamkeit Studierender in wiederkehrender Weise in jedem Praktikum erfasst (Längsschnitt). Somit wurden in den Auswertungen sowohl querschnittliche, auf das Einzelpraktikum bezogene Ergebnisse, als auch längsschnittliche Befundlagen erhoben, um Einflüsse bereits zuvor absolvierter Praktika auf folgende Praktika empirisch aufzeigen zu können. Die bisherigen Projektanalysen machen spezifische Einflüsse der universitären Begleitformate und der Betreuung und Begleitung an den Praktikumeinrichtungen deutlich. Sie zeigen, dass sowohl die Einbindung in die Praktikumeinrichtung (OP-Studie), die seminaristische Begleitung als auch die universitäre schulische Begleitung entscheidende Einflüsse auf das wahrgenommene Kompetenzerleben haben (Rother et al., 2022; Rother et al., 2023a, 2023b). Erste Auswertungen verweisen darauf, dass das zu Beginn des Schulpraktikums wahrgenommene Kompetenzerleben auch durch die retrospektive Einschätzung der bereits absolvierten SPS beeinflusst wird (Rother, Tosch & Wendland, 2023c; vgl. S. 53 ff. in diesem Band). Diese Ergebnisse geben Hinweise auf die theoretisch angenommenen Verschränkungen im Modell des Spiralcurriculums. Dennoch sind weitere Analysen notwendig, um weitergehend belastbare Befunde zu identifizieren, die das Modell weiter stützen.

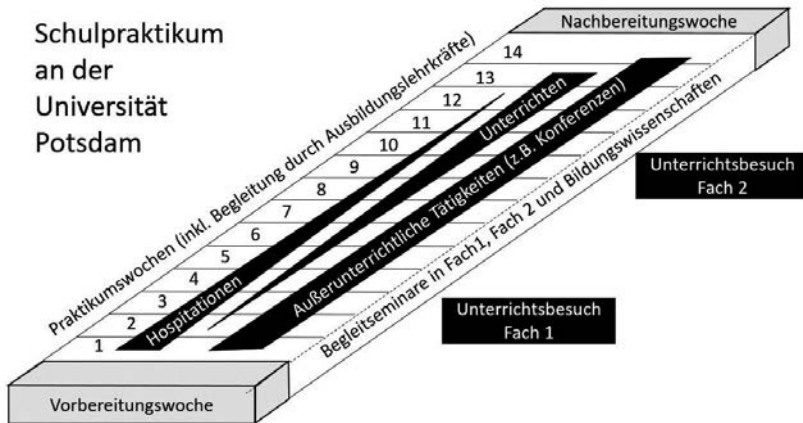
1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt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

2 DAS SCHULPRAKTIKUM (PRAXISSEMESTER)

Dem Schulpraktikum (Praxissemester) kommt im Potsdamer Modell der Lehrerbildung eine besondere Bedeutung zu. Das Schulpraktikum bildet den Abschluss der fünf SPS in den lehramtsbezogenen Studiengängen und wird von den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft (Studienbereich Bildungswissenschaften) gemeinsam verantwortet. Die Ziele des Schulpraktikums richten sich nach den von der Kultusministerkonferenz definierten Standards und bilden eine Synthese der Kompetenzbereiche „*Unterrichten*“, „*Erziehen*“, „*Beraten*“, „*Beurteilen*“, „*Innovieren*“. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen im komplexen Arbeitsfeld Schule und der im Studium erworbenen wissenschaftlichen Theorien und Modelle setzen sich die Studierenden mit pädagogischen, didaktischen und schulorganisatorischen Fragestellungen auseinander. Im Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum (Tosch et al., 2013) werden dementsprechend acht Handlungsfelder für das Schulpraktikum definiert:

- ◆ Vertieftes Auseinandersetzen mit den Bedingungen von Schule und Unterricht und Entwickeln eines individuellen Selbstbilds als zukünftige Lehrerin/zukünftiger Lehrer;
- ◆ Reflektieren der praktischen Anwendbarkeit des eigenen theoretischen Deutungswissens durch das Verbinden der im Studium erworbenen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kenntnisse im Unterricht;
- ◆ Anwenden wissenschaftlicher Forschungsmethoden bei der Auseinandersetzung mit ausgewählten Phänomenen in unterrichtlichen oder schulischen Situationen;
- ◆ Vertiefen der (fach-)didaktischen Kenntnisse durch zielgerichtetes Beobachten und Reflektieren fremden Unterrichts;
- ◆ Anwenden ausgewählter bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Konzeptionen von Lehr-Lernprozessen im Fachunterricht;
- ◆ Planen, Durchführen und Reflektieren ausgewählter Unterrichtseinheiten;
- ◆ Erstellen didaktischer und methodisch begründeter schriftlicher Unterrichtsentwürfe zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen unter Berücksichtigung individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen;
- ◆ Entwickeln eigener Zielvorstellungen für die Weiterentwicklung professionsbezogener Kompetenzen im Vorbereitungsdienst.

Abbildung 2 Organisationsstruktur des Schulpraktikums an der Universität Potsdam (nach Wendland, 2021)



Die Rahmenbedingungen des Praktikums wurden seit seiner Einführung im Sommersemester 2008 (zweimal) modifiziert². Stabile Eckpfeiler der Konzeption sind

- ♦ der *zeitliche Gesamtumfang* von insgesamt 16 Wochen (14 Wochen Präsenzzeit an der Schule, eine Vorbereitungswoche, eine Nachbereitungswoche),
- ♦ die *Begleitformate* (Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsseminare in beiden studierten Fächern und den Bildungswissenschaften) und
- ♦ die *mentorielle Unterstützung* durch Fachdidaktiker:innen der Fachbereiche und durch Ausbildungslehrkräfte der Praktikumsschulen.

In der Vorbereitungswoche belegen die Studierenden fachdidaktische Kurse in den beiden studierten Fächern und einen erziehungswissenschaftlichen Kurs in den Bildungswissenschaften (jeweils 2 SWS). Hier werden Ziele und Rahmenbedingungen des Praktikums besprochen, bevor die 14-wöchige Präsenzzeit an

² Die Befragung wurde auf der Grundlage der zu dieser Zeit aktuellen Organisationsstruktur (ab Sommersemester 2014) umgesetzt. Seit dem Wintersemester 2022/2023 wird ein weiterentwickeltes Modell erprobt, mit dem eine stärkere Passung von Seminarinhalten und den Bedürfnissen der Studierenden (neu sind z. B. Wahlpflichtangebote in den seminaristischen Begleitveranstaltungen) sowie eine stärkere individuelle Unterstützung und einheitlichere Organisation verfolgt werden (vgl. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, 2023; Jennek, 2023).

der Schule startet. In der Schule hospitieren und unterrichten die Studierenden, wobei sie zunächst angeleitet agieren und zunehmend selbstständiger ihre Aufgaben erfüllen. Ausbildungslehrkräfte begleiten sie und stehen für den gemeinsamen Austausch und die fachliche Anleitung vor Ort zur Verfügung. Die verantwortlichen Fachdidaktiker:innen der Universität führen je Unterrichtsfach einen Unterrichtsbesuch innerhalb der 14-wöchigen Praktikumszeit durch. Zudem reflektieren sie in den begleitenden Seminaren gemeinsam mit den Studierenden die Erfahrungen aus der Praxis und diskutieren diese vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien und Modelle. In der Nachbereitungswoche, nach Abschluss der Präsenzzeit, wird vor dem Hintergrund des anzufertigenden Portfolios, mithilfe dessen die Studierenden die eigene praktische Tätigkeit dokumentieren, die persönliche Weiterentwicklung im Schulpraktikum – auch im Hinblick auf den anschließenden Vorbereitungsdienst – reflektiert. Für das Portfolio, für das Absolvieren der Praktikumszeit und für die verpflichtende Teilnahme an allen vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Seminaren werden insgesamt 24 Leistungspunkte vergeben (vgl. Ordnung für Schulpraktische Studien, 2013; Wendland, 2021).

Für das in Potsdam in den masterbezogenen Lehramtsstudiengängen integrierte Schulpraktikum (Praxissemester) kann bereits auf eine grundlegende Befundlage verwiesen werden. So konnten bereits fördernde Einflüsse der seminaristischen Begleitung auf die Kompetenzentwicklung und das Kompetenzerleben der Studierenden sowie zur Kompetenzentwicklung aufgezeigt werden (Gemsa & Wendland, 2011; Schubarth et al., 2012; Wendland, 2021). Darüber hinaus zeigen Befunde aus anderen Studien ähnliche Einflüsse (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Klingebiehl, Mähler & Kuhn, 2020; König & Rothland, 2018). Hinsichtlich des Einflusses von Unterrichtsbesprechungen und der mentoriellen Unterstützung auf die Entwicklung und die Einschätzung des Kompetenzerlebens sind ebenfalls erste positive Befundlagen aus Potsdamer Studien (Gemsa & Wendland, 2011; Schubarth et al., 2012; Wendland, 2021) als auch aus Studien, die an anderen Standorten (z. B. Erichsen & Kuhl, 2020) durchgeführt wurden, vorhanden. Nicht in allen Studien konnten jedoch unterstützende Effekte ermittelt werden (Gronostaj et al., 2018; Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013). Eine besondere Funktion kommt innerhalb der Betreuung den Unterrichtsbesprechungen zu. Auch hier ist die Befundlage jedoch nicht eindeutig und zeigt hinsichtlich schulischer und universitärer Betreuung differierende Effekte (z. B. Futter, 2017; Beckmann & Ehmke, 2020; Wendland, 2021), wie auch eigene Analysen zu den Kurzzeitpraktika, also den Fachdidaktischen Tagespraktika, teilweise belegen (z. B. Rother et al., 2023a).

Zusammengefasst verweisen die Ergebnisse bisheriger Studien darauf, dass die seminaristische Betreuung in Form einer Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung signifikante Einflüsse auf das Kompetenzerleben der Studieren-

den und deren Entwicklung haben. Weiterhin verweisen sie darauf, dass sowohl schulisch als auch universitär verantwortete Unterrichtsbesprechungen zur Entwicklung – hier selbst eingeschätzter Kompetenzen und des Kompetenzerlebens – beitragen (Wendland, 2021).

Im Folgenden werden mit Blick auf die konzeptionellen Grundlagen des Schulpraktikums (Praxissemester) das selbst eingeschätzte Kompetenzerleben Studierender und Einflüsse des wahrgenommenen Kompetenzerlebens auf die Kompetenzentwicklung durch die Begleitformate und die mentorielle Unterstützung in Form von Unterrichtsbesprechungen geprüft.

3 METHODE

Mittels eines standardisierten Online-Fragebogens (Software QUAMP, Sociolutions, 2018) wurden Angaben zu allgemeinen, personenbezogenen Daten sowie Einschätzungen zu praktikumsspezifischen (Querschnittsperspektive) und praktikumsübergreifenden Aspekten (Längsschnittperspektive) in einem Prä-Post-Design zu Beginn (T1) und zum Ende (T2) des Schulpraktikums (Praxissemester) erfasst. Zur empirischen Erfassung des Kompetenzerlebens wurden Skalen entwickelt, die sich an den Dimensionen der von Wendland (2021) herangezogenen Klassifikationen orientieren. Diese lassen sich als *SuOrientiertes Handeln*, als *Wertvermittelndes Handeln*, als *Innovierend-kooperatives Handeln* und als *Unterrichtliches Handeln* näher charakterisieren. Zum Erfassen der mentoriellen schulischen Unterstützung wurden die durch Staub et al. (2014) entwickelten Skalen in leicht veränderter Form genutzt und mit Blick auf die mentorielle universitäre Unterstützung eigene, neu entwickelte Aussagen eingesetzt. Darüber hinaus wurden eigene Skalen auf Grundlage der geltenden „Ordnung für das Schulpraktikum (Praxissemester)“ entwickelt, die die Ziele der Begleitveranstaltungen systematisch erfassen (Beispielitems, siehe Tab. 1–3).

Aufgrund eines über den Zeitraum des Projekts (Wise 2015/16 bis SoSe 2021) auftretenden Dropouts konnten letztlich $N = 27$ Datenfälle für die Analysen genutzt werden. Zusätzlich wurden im SoSe 2021 alle Teilnehmer:innen des Schulpraktikums (Praxissemester) zur Befragung eingeladen, woraus weitere $N = 5$ Datenfälle für die Analyse gewonnen wurden. Diese gehören nicht der Ursprungskohorte vom WiSe 2015/2016 und SoSe 2016 an. Das Vorgehen wurde gewählt, um für die Analysen eine umfangreichere Datengrundlage zu generieren.

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte in drei Schritten. Zunächst wurden die eingesetzten Skalen hinsichtlich ihrer Reliabilität geprüft, um sicher zu stellen, dass diese zur Auswertung geeignet sind und um zu prüfen, ob dadurch die Skalen auch für weitere Untersuchungen erneut eingesetzt werden kön-

nen (siehe Abschn. 4.1).³ Daran schlossen sich Analysen zur Entwicklung des selbst eingeschätzten Kompetenzerlebens mittels MANOVAs an, um signifikante Veränderungen aufzeigen zu können. Letztlich sollte über schrittweise Regressionsanalysen der Einfluss der Begleitformate (wie Seminare und Unterrichtsbesprechungen) ermittelt werden. Allerdings konnte die Bewertung des Einflusses der Unterrichtsbesprechungen auf Grund der Datenlage nicht erfolgen. Somit wurden die Differenz der Kompetenzeinschätzungen zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums als abhängige Variable und die weiteren Skalen zu den Seminaren sowie den zu Beginn eingeschätzten Kompetenzen als unabhängige Variablen in die Analyse aufgenommen. Alle Analysen wurden mit SPSS vorgenommen. Die Regressionseffekte wurden der Klassifikation Cohens (1992) folgend eingeordnet. Die Online-Erhebungen erfassten zudem qualitativ, was den Studierenden im Praktikum und bei der universitären Begleitung gefiel bzw. nicht gefiel. Allerdings ist die Datenlage hier zu gering, um Analysen durchführen und Aussagen schlüssig vorlegen zu können.

4 ERGEBNISSE

4.1 Skalenanalysen

Zur Erfassung des Kompetenzerlebens dienten $N = 42$ Aussagen, die sich den vier Dimensionen *SuSorientiertes Handeln*, *Wertvermittelndes Handeln*, *Innovierend-Kooperatives Handeln* und *Unterrichtliches Handeln* zuordnen lassen. Alle Reliabilitäten bestätigen die Wertigkeit der entwickelten Skalen. Sowohl im Rahmen der Erhebung zu Beginn des Schulpraktikums als auch bei der Erhebung zum Ende des Schulpraktikums zeigen sich robuste Skaleneigenschaften.

Zur Erfassung der universitären Betreuung durch Seminare zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken (nur im ersten Fach) wurden jeweils vier Aussagen zu den Vorbereitungsseminaren, fünf Aussagen zu den Begleitseminaren und zwei Aussagen zu den Nachbereitungsseminaren eingeschätzt. Die Aussagen bezogen sich auf die inhaltlichen Regelungen der geltenden Ordnung für das Schulpraktikum an der Universität Potsdam. Für alle Skalen konnten robuste Skalengüten ermittelt werden.

3 Faktorenanalytische Auswertungen waren auf Grund der geringen Teilnehmer:innenanzahl methodisch nicht sinnvoll und wurden deshalb nicht vorgenommen.

Tabelle 1 Skalen zum Kompetenzerleben – Reliabilitäten und Beispielaussagen (Prä- und Posttestung)

Skala	Anzahl Items	Beispielaussage	Cronbachs-Alpha	
			Prätest, N = 26	Posttest, N = 27
SuSorientiertes Handeln	12	... unerwartete Beiträge von SuS wahrzunehmen.	.799	.834
Wertvermittelndes Handeln	7	... den verantwortlichen Umgang der SuS untereinander zu fördern.	.859	.921
Innovierend-kooperatives Handeln	10	... mit Lehrkräften zu kooperieren.	.797	.885
Unterrichtliches Handeln	13	... mich bei der Auswahl der zu behandelnden Unterrichtsinhalte zu beschränken.	.853	.769

Tabelle 2 Skalen zu den seminaristischen Begleitformaten – Reliabilitäten und Beispielaussagen (Posttestung)

Skala	Anzahl Items	Beispielaussage	Cronbachs-Alpha (N = 27)
Vorbereitung – Bildungswissenschaften	4	In den Vorbereitungsveranstaltungen wurden allgemeine Ziele, Voraussetzungen und Bedingungen des Schulpraktikums geklärt.	.827
Vorbereitung – Fachdidaktik	4	In den Vorbereitungsveranstaltungen habe ich eigene fachspezifische und -didaktische Ziele für das Schulpraktikum formuliert.	.877
Begleitung – Bildungswissenschaften	5	In den Begleitveranstaltungen stand der Zusammenhang von bildungswissenschaftlichen Perspektiven im Zentrum.	.844
Begleitung – Fachdidaktik	5	In den Begleitveranstaltungen stand der Zusammenhang von fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven im Zentrum.	.870
Nachbereitung – Bildungswissenschaften	2	In den Nachbereitungsseminaren wurden auf Grundlage der Portfolios die schulpraktischen und forschungsorientierten Erfahrungen diskutiert.	.817
Nachbereitung – Fachdidaktik	2	In den Nachbereitungsseminaren wurden auf Grundlage der Portfolios die schulpraktischen und forschungsorientierten Erfahrungen diskutiert.	.863

Tabelle 3 Skalen zu den Unterrichtsbesprechungen – Reliabilitäten und Beispielaussagen (Posttestung)

Skala	Anzahl Items	Beispielaussage	Cronbachs-Alpha (N = 23/25)
Vorbesprechung – Kokonstruktive Unterrichtsplanung 1/2	4	Die Ausbildungslehrkraft erwartete, dass ich meinen Unterrichtsplan begründe.	.892/.902
Vorbesprechung – Erlebte Dialogqualität 1/2	4	Die Ausbildungslehrkraft hörte gut zu.	.843/.890
Nachbesprechung – Feedback und Reflexion 1/2	5	Die Ausbildungslehrkraft gab mir eine direkte Rückmeldung, welche Teile meines Unterrichts sie gut fand und welche nicht.	.887/.919
Nachbesprechung – Erlebte Dialogqualität 1/2	4	Die Ausbildungslehrkraft hörte gut zu.	.856/.924
Unterrichtsbesprechung – Dozent 1 (N = 16)/2 (N = 12)	5	Die Kriterien der Beobachtung waren transparent.	.966/.832

Zur Erfassung der Einschätzungen der mentoriellen Begleitung wurden die standardisierten Skalen (Staub et al., 2014) zur Einschätzung schulischer Unterrichtsbesprechungen und eine eigene Skala zur Einschätzung der universitären Unterrichtsbesprechungen eingesetzt. Da die Unterrichtsbesprechungen nur durch die Ausbildungslehrkräfte und universitäre Dozierende der Fachdidaktiken durchgeführt werden, liegen auch keine Skalen für Dozierende der Bildungswissenschaften vor. Die zur Auswertung vorliegenden gültigen Datenfälle waren reduziert, sodass die Aussagekraft geringer ist. Insgesamt wurden N = 22 Aussagen zur mentoriellen Begleitung pro Fach eingesetzt. Alle Skalen zeigen jeweils eine robuste Güte (siehe Tab. 3).

4.2 Entwicklung des Kompetenzerlebens

Zur Analyse der Entwicklung des Kompetenzerlebens wurden Varianzanalysen durchgeführt, die für drei der vier Skalen einen signifikanten Zuwachs an selbst eingeschätzter Kompetenz ermitteln lassen. So wird bereits auf deskriptiver Ebene ersichtlich (siehe Tab. 4), dass für die Dimensionen *SuOrientiertes Handeln*, *Wertvermittelndes Handeln* und *Unterrichtliches Handeln* höhere Mittelwerte zum Ende des Schulpraktikums (Posttest) vorliegen als zu Beginn (Prätest). Generell liegen die Mittelwerte im Skalenbereich hoher Kompetenz. Lediglich für

Tabelle 4 Skalen zum Kompetenzerleben – Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) (Prä- und Posttestung) im Wertebereich 1–6

Skala	M und SD in Klammern (Prätest, N = 27)	M und SD in Klammern (Posttest, N = 27)
SuSorientiertes Handeln	4.46 (0.53)	5.02 (0.51)
Wertvermittelndes Handeln	4.35 (0.69)	4.89 (0.75)
Innovierend-kooperatives Handeln	4.61 (0.59)	4.77 (0.78)
Unterrichtliches Handeln	4.58 (0.55)	5.24 (0.38)

die Dimension *Innovierend-kooperatives Handeln* ist kaum ein Unterschied in den Mittelwerten zu erkennen.

Die eben skizzierte Befundlage lässt sich inferenzstatistisch bestätigen. So zeigt sich ein hoch signifikanter Unterschied und somit ein selbst wahrgenommener Zuwachs im Kompetenzerleben in Bezug auf *SuSorientiertes Handeln* mit $M_{Prä} = 4.46$ ($SD = .42$), $M_{Post} = 5.02$ ($SD = .51$), $N = 27$, $F(1,26) = 26.04$, $MS = 4.17$, $p = .000$. Des Weiteren zeigen sich hoch signifikante Unterschiede auch für *Wertvermittelndes Handeln* mit $M_{Prä} = 4.35$ ($SD = .69$), $M_{Post} = 4.89$ ($SD = .75$), $N = 27$, $F(1,26) = 35.46$, $MS = 4.01$, $p = .000$ und für *Unterrichtliches Handeln* mit $M_{Prä} = 4.58$ ($SD = .55$), $M_{Post} = 5.24$ ($SD = .38$), $N = 27$, $F(1,26) = 31.66$, $MS = 5.80$, $p = .000$. Die Prüfung für *Innovierend-kooperatives Handeln* ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen den Selbsteinschätzungen zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums.

4.3 Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Kompetenzerlebens im Schulpraktikum

Die Klärung der Frage, was die Entwicklung des wahrgenommenen Kompetenzerlebens beeinflusst, sollte durch das zu Beginn des Schulpraktikums (Praxissemester) eingeschätzte Kompetenzerleben, die seminaristischen Begleitformate und die mentorielle Unterstützung erfolgen. Allerdings zeigte sich in den Analysen, dass die Datenlage hinsichtlich der mentorischen Unterstützung zu gering ist, um sinnvolle Analysen durchzuführen. Deshalb wurden alle Analysen nach folgendem Format durchgeführt: Um den Einfluss auf die Entwicklung des Kompetenzerlebens als abhängige Kriterien-Variable prüfen zu können, wurde ein

Differenzwert aus den jeweiligen Einschätzungen zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums gebildet. Positive Differenzwerte verweisen auf ein steigendes Kompetenzerleben zum Ende des Schulpraktikums im Vergleich zu dessen Beginn, negative Werte zeigen ein gesunkenes Kompetenzerleben an. Als unabhängige Prädiktor-Variablen wurden die Skalen des Kompetenzerlebens zu Beginn des Schulpraktikums und die Einschätzungen zu den seminaristischen Begleitformaten in Form der jeweiligen Skalen eingesetzt. Die schrittweisen Regressionsanalysen erfolgten für drei der vier Dimensionen, in denen sich signifikante Unterschiede in den Einschätzungen des Kompetenzerlebens zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums (siehe Tab. 4) zeigen.

Die Entwicklung im *SuSorientierten Handeln* ließ sich mittels Regressionsanalyse zu 52,2% aufklären, was einem starken Effekt entspricht. Als wesentlicher Prädiktor zeigt sich die zu Beginn des Schulpraktikums eingeschätzte Kompetenz in der gleichen Dimension (*SuSorientiertes Handeln*). Damit wird eine Aufklärung von 38,4% erzielt. Weitere 13,8% werden durch die seminaristische Nachbereitung in der Fachdidaktik aufgeklärt (siehe Tab. 5).

Tabelle 5 Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalyse zur Aufklärung des Einflusses der Begleitveranstaltungen und des Eingangsniveaus auf die wahrgenommene Entwicklung des Kompetenzerlebens im Bereich SuSorientiertes Handeln

	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>
SuSorientiertes Handeln (Posttest) (<i>N</i> = 19)	8.724*	.522			
Konstante			3.473	.790	
SuSorientiertes Handeln – Prätest		.384	-.779	.190	-.756
Nachbereitung – Fachdidaktik (Posttest)		.138	.141	.066	.396

** *p* = .003

Die Entwicklung im *Unterrichtlichen Handeln* ließ sich mittels Regressionsanalyse zu 75,9% aufklären, was einem starken Effekt entspricht. Als wesentlicher Prädiktor zeigt sich die zu Beginn des Schulpraktikums eingeschätzte Kompetenz im *Unterrichtlichen Handeln* (*Prätest*). Damit wird eine Aufklärung von 64,7% erzielt. Weitere 11,3% werden durch die Nachbereitung in den Bildungswissenschaften aufgeklärt (siehe Tab. 6).

Tabelle 6 Ergebnisse der schrittweisen Regressionsanalyse zur Aufklärung des Einflusses der Begleitveranstaltungen und des Eingangsniveaus auf die wahrgenommene Entwicklung des Kompetenzerlebens im Bereich Unterrichtsliches Handeln

	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Unterrichtliches Handeln (Posttest) (<i>N</i> = 19)	25.264**	.759			
Konstante			5.362	.674	
Unterrichtliches Handeln – Prätest		.647	–1.146	.162	–.992
Nachbereitung – Bildungs- wissenschaften (Posttest)		.113	.143	.052	.385

** *p* = .001

Eine weitere Analyse sollte den Einfluss auf die Entwicklung des Kompetenzerlebens im *Wertvermittelnden Handeln* aufzeigen. Hierbei ergab sich mittels schrittweiser Regressionsanalyse jedoch keine Aufklärung.

5 DISKUSSION

Der vorliegende Beitrag trägt zum weiteren Verständnis der Prozesse im Schulpraktikum (Praxissemester) bei, wie sie bereits in diversen Studien (vgl. u. a. Ulbrich & Gröschner, 2020) aufgezeigt wurden. Speziell für das Potsdamer Praxissemester wird somit die vorhandene Befundlage (vgl. u. a. Schubarth et al., 2013; Wendland, 2021) erweitert. Zugleich weisen die Ergebnisse hinsichtlich des grundlegenden Konzepts zu den Standards und Kompetenzen in den SPS (vgl. Tosch et al., 2013) auf die intendierte Entwicklung von pädagogischen Kompetenzen hin.

Die im Rahmen dieser Studie entwickelten Skalen zur Erfassung des Kompetenzerlebens, der Einschätzungen der universitären seminaristischen Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Studierenden, die nach Staub et al. (2013) adaptierten sowie die neu entwickelten Skalen zur Einschätzung der Unterrichtsbesprechungen erweisen sich durchweg als reliabel und können in weiteren Studien genutzt werden. Die hohen Reliabilitäten der Skalen zur Einschätzung der seminaristischen Begleitformate geben zumindest Hinweise auf die Umsetzung der in der Ordnung für das Schulpraktikum definierten Zielsetzungen und spiegeln ansatzweise die mit dem o. g. Konzept verfolgten Herausforderungen wider.

Hinsichtlich des Kompetenzerlebens können – auf Grundlage der erfassten Datenfälle – bisherige Befunde bestätigt werden. So zeigen sich in den Einschätzungen des Kompetenzerlebens im Prä-Post-Vergleich zum Ende des Schulpraktikums höhere Einschätzungen als zu Beginn des Schulpraktikums für die hier herangezogenen Skalen *SuSorientiertes Handeln*, *Wertvermittelndes Handeln* und *Unterrichtliches Handeln*. Für diese drei Skalen lassen sich signifikante Zuwächse im Kompetenzerleben empirisch nachweisen. *Innovierend-kooperatives Handeln* verweilt auf dem anfänglichen Niveau und zeigt keinen signifikanten Unterschied in den Einschätzungen zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums. Dies ist durchaus nachvollziehbar, wenn hier berücksichtigt wird, dass die Studierenden auch in dieser Phase des Studiums nach wie vor das unterrichtliche Handeln in seinen Grundprozessen erlernen und gestalten und zunehmend mit weiteren Facetten erproben. Innovierendes Vorgehen ist im Kontext dieses Praktikums – zeitnah vor dem Vorbereitungsdienst – eher als Entwicklungsanforderung zu sehen. Innovieren setzt weitergehende – hier noch nicht angeeignete, im Grunde habitualisierte, übergreifende – Wissens- und Könnensbestände der Studierenden und das variable Operieren mit diesen unter der Zielperspektive voraus, unterrichtliche Facetten in Theorie und Praxis in Richtung einer neuen Lernkultur erfolgreich zu implementieren und unterrichtspraktisch zu gestalten. Gleichfalls zeigen jedoch die mittleren Einschätzungen der Studierenden in allen vier Kompetenzbereichen eine relativ hohe Einschätzung ihres Kompetenzerlebens. Dieser Befund wurde bereits in anderen Studien gezeigt und im Vergleich zu den Einschätzungen von Referendar:innen auch im Sinne einer Überschätzung des selbst wahrgenommenen Kompetenzstands durch die Studierenden diskutiert (z. B. Schubarth et al., 2012).

Eine weitere Fragestellung der Untersuchung war es, Einflussfaktoren auf das Kompetenzerleben Studierender im Schulpraktikum zu erfassen. Mit den zu Beginn und zum Ende erfassten Einschätzungen des Kompetenzerlebens wurden Staturhebungen vorgenommen, aus denen sich Delta der Entwicklung ermitteln ließen. Für diese Entwicklungsdelta wurden dann schrittweise Regressionen mit unabhängigen Variablen vorgenommen. Ursprünglich sollten als unabhängige Variablen die Angaben zu den seminaristischen Begleitformaten und den Unterrichtsbesprechungen, die sich in vorhergehenden Studien als relevante Faktoren herausstellten (vgl. Wendland, 2021), sowie das eingeschätzte Kompetenzerleben zu Beginn des Schulpraktikums zur empirischen Ermittlung des Einflusses eingesetzt werden. Die Daten der vorliegenden Stichprobe lagen jedoch für die Einschätzungen der Unterrichtsbesprechungen nicht im ausreichenden Umfang vor, weshalb nur das anfängliche Kompetenzerleben und die Einschätzungen der seminaristischen Begleitformate als unabhängige Variablen verwendet werden konnten. Gemäß den vorher durchgeführten Analysen zur Entwicklung des Kompetenzerlebens, in denen für drei der vier erfassten Be-

reiche signifikante Entwicklungen nachweisbar waren, wurden demgemäß drei Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei zeigten sich jedoch nur für zwei der drei Kompetenzbereiche signifikante Aufklärungen, die als starke Effekte eingeschätzt werden können. Sowohl für das *SuSorientierte Handeln* als auch für das *Unterrichtliche Handeln* zeigen sich die stärksten Einflüsse durch das selbst eingeschätzte Kompetenzerleben des jeweils gleichen Kompetenzbereichs zu Beginn des Schulpraktikums. Die dabei ermittelten Beta-Gewichte verdeutlichen den Zusammenhang zur Kompetenzerwicklung. Studierende, die bereits zu Beginn des Schulpraktikums ein hohes Kompetenzerleben bekunden, zeigen innerhalb des Schulpraktikums geringere Entwicklungen. Je geringer Studierende ihr Kompetenzerleben zu Beginn des Schulpraktikums einschätzen, desto stärker zeigen sich die Unterschiede im resultierenden Kompetenzerleben zum Ende des Schulpraktikums und weisen so auf eine stärkere Entwicklung im Schulpraktikum hin. Bemerkenswert sind darüber hinaus die weiteren Einflüsse, die sich in Form der Nachbereitungsveranstaltungen der Fachdidaktiken für das *SuSorientierte Handeln* und der Nachbereitungsveranstaltungen der Erziehungswissenschaft (bildungswissenschaftliche Angebote) für das *Unterrichtliche Handeln* zeigen. Je besser diese seminaristischen Begleitformate von den Studierenden eingeschätzt wurden, desto stärkeren Einfluss zeigten sie auch auf die wahrgenommene Kompetenzerwicklung. Sowohl die fachdidaktische Expertise als auch die Expertise der Erziehungswissenschaft zeigen damit weitere Einflüsse. Da der Einfluss seminaristischer Begleitformate bisher nicht eindeutig geklärt werden konnte und aktuell gegensätzliche Befundlagen diskutiert werden (vgl. Wendland, 2021), kann dieses Ergebnis als wichtiger Hinweis für den Wert und die qualitätvolle Gestaltung der Seminarangebote verstanden werden. Generell verweisen die Ergebnisse darauf, dass eine differenzierte Betrachtung von Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung neue Einflüsse aufdecken kann, die bei einer allgemeinen Betrachtung der seminaristischen Begleitformate so nicht ermittelbar sind. Dass der Einfluss von Begleitformaten einen wichtigen Impulscharakter hat, konnte bereits in unseren vorhergehenden Analysen zu den Schulpraktischen Studien in den Bachelorstudiengängen aufgezeigt werden (vgl. Rother et al., 2022; Rother et al., 2023a, 2023b). Mit den hier vorliegenden Befunden wird die Befundlage ergänzt und die seminaristischen Begleitformate lassen sich als wichtigen Standard in der Umsetzung der Schulpraktischen Studien charakterisieren, wie bereits auch Schubarth (2014) und Weyland (2012) schlussfolgerten.

5.1 Limitationen

Abschließend werden einige Limitationen – auch im Umfeld der eigenen Projekterfahrungen – systematisiert:

1. In methodischer Hinsicht wird mit der vorliegenden Studie, die sich nur auf Selbsteinschätzungen stützt, deutlich, dass unbedingt auch Fremdeinschätzungen des Kompetenzstands der Studierenden erfolgen sollten, um die Befundlage kontrastieren zu können. Insgesamt sind die Ergebnisse daher mit Bedacht zu interpretieren. Die Kohorte von $N = 30$ Studierenden stellt darüber hinaus keine repräsentative Stichprobe der Studierenden im Schulpraktikum dar. Die untersuchte Stichprobe ist eher als eine homogene Stichprobe einzuschätzen, und es ist anzunehmen, dass die Variabilität der eigentlichen Stichprobe nicht abgebildet wird. Dadurch wurden einige Effekte, die wahrscheinlich innerhalb einer größeren Kohorte auftreten, empirisch nicht ermittelbar. Wie auch in der Studie von Wendland (2021) benannt, ist es ggf. hilfreich, über mehrere Kohorten Daten zu sammeln und für die Auswertungen zusammenzuführen. Allerdings birgt auch dies methodisch die Gefahr, dass hier unterschiedliche Kohorten und Rahmenbedingungen zusammenfallen können.
2. Zudem ist in methodischer Hinsicht zu reflektieren, dass mit der Erhebung das intendierte Curriculum, der formative Rahmen des Praktikums, erfasst wurde und ein Abgleich mit der konzeptionellen und gestalteten Praxis in mehr als 20 lehrerbildenden Fächern und der Erziehungswissenschaft im Vorfeld der Befragung so nicht erfolgen konnte. Auch gilt es stärker konzeptionell und forschungspraktisch die Differenz zwischen intendiertem und realisiertem Curriculum zu beachten. Ein zugrundeliegender Vergleich von konzeptionellem Rahmen und praktischer Umsetzung, wie er im Rahmen der Untersuchungen zum OP, PppH und FTP vorgenommen wurde (vgl. Rother et al., 2022; Rother, et al., 2023b, Rother et al., 2023c; vgl. S. 53 ff. in diesem Band), erscheint demnach auch für die Entwicklung eines passgenauen Befragungsinstruments für das Schulpraktikum unabdingbar.
3. Angesichts des aufgetretenen Dropouts zwischen den Erhebungen zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums spiegelt diese Studie folgende Erfahrung wider: Generell haben ausreichend Studierende zu Beginn und zum Ende des Schulpraktikums an den Befragungen teilgenommen. Allerdings hat sich der überwiegende Teil der Studierenden nur an einem Erhebungszeitpunkt beteiligt. In der Summe resultierte dann nur die vorliegende Stichprobe. Einen ähnlichen Effekt beschreibt bereits Wendland (2021). Er berichtet, dass eine höhere Partizipation der Teilnehmer:innen vorlag, wenn nur eine Erhebung zum Ende des Schulpraktikums erfolgte. Unter diesem Aspekt ist darüber nachzudenken, inwieweit Erhebungen eher zum Ende des Schulpraktikums durchzuführen sind. In den Schulpraktischen Studien der Bachelorstudiengänge konnte durch Abschlusserhebungen kontinuierlich eine umfangreichere Datenlage im eigenen Projekt generiert werden. Schließlich ist wiederum einschränkend anzumerken, dass die Online-Befragungen unserer Kohorte

zum Schulpraktikum – unsere fünfte und letzte Befragungswelle seit 2015/16 – in der Hochphase der Pandemie realisiert wurde. Dementsprechend stand die letzte Befragung im Zeichen der generellen Belastung der Studierenden, die unter bislang nicht gekannten Studienbedingungen ihr Studium erfolgreich fortzuführen hatten. Andere Varianten zur Sicherung einer ausreichenden Datenlage wären Boni-Systeme bzw. die verpflichtende Teilnahme. Hierbei besteht jedoch die Befürchtung von vermehrt solchen Teilnahmen mit unspezifischem Antwortverhalten, was wiederum den methodischen Aufwand zur Prüfung des Antwortverhaltens herausfordert. Schließlich sind die Studierenden mit einer generell gestiegenen Umfragepraxis (v.a. Online-Erhebungen und Qualitätssicherungselementen) an den Hochschuleinrichtungen konfrontiert. Hinzu kommen vermehrt beruflich motivierte Parallelprojekte neben dem Studium (z. B. die Übernahme von Unterrichtsverpflichtungen an Schulen); hier gilt es unablässig, die erforderlichen Datenerhebungen für die Verbesserung der Lehre – auch in den SPS – spezifisch zu legitimieren.

Literaturverzeichnis

- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2020). Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 316–330). Klinkhardt
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Erichsen, S. & Kuhl, P. (2020). Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 107–128). Klinkhardt.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. 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* (S. 213–237). 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, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1)* (S. 59–72). Universitätsverlag Potsdam.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(1/2), 77–86.
- Jennek, J. (2023). Neue Begleitung des Praxissemesters in Potsdam: Weiterentwicklung des etablierten Formats mit Fokus auf Individualisierung. In A. Schöning & A. Pfeiffer (Hrsg.), *Schulpraktische Studien professionell begleiten. Konzepte, Formate und Instrumente (= Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, 15)* (S. 15–23). Leipziger Universitätsverlag.
- Klingebiehl, F., Mähler, M. & Kuhn, H. P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179–207). Springer.
- 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.
- 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). 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 diesem Band*.
- 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
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 304–323.
- Schubarth, W. (2014). Praxisbezüge und Praktika als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium: Beispiele – Befunde – Perspektiven. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 3, 212–224.
- Staub, F. C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten 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.
- Staub, F. C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(1), 8–13.
- Sociolutions (2018). Sociolutions: Die QUAMP Software. URL: <https://www.sociolutions.de/article/quamp-software/Software.html> [Letzter Abruf: 15.12.2021].
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, St., Simon, J., 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. URL: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zelib/Dokumente/Publicationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf [Letzter Abruf: 07.07.2019].
- 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 der 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. doi.org/10.11576/pflb-5424
- Ulbrich, I. & Gröschner, A. (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.

- Universität Potsdam (2013). *Neufassung der Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudium an der Universität Potsdam* (BAMALASPS) vom 27. März 2013, Amtliche Bekanntmachung der Universität Potsdam, Nr. 7, 277–280.
- 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.
- Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (2023). *Weiterentwicklung des Schulpraktikums*. URL: <https://www.uni-potsdam.de/de/zelfb/praktika/schulpraktikum-ma/weiterentwicklung-des-schulpraktikums> [Letzter Abruf: 10. 05. 2023].