

Artikel erschienen in:

Julia Jennek (Hrsg.)

Professionalisierung in Praxisphasen

Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam

(Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung ; 2)

2022 – 321 S.

ISBN 978-3-86956-508-8

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



Empfohlene Zitation:

Stefanie Rother; Frank Tosch; Mirko Wendland; Steffen Kludt: Das Orientierungspraktikum in spiralcurricularer Perspektive: Erste Erkenntnisse der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung, In: Julia Jennek (Hrsg.): Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 2), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2022, S. 31–66.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57072>

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>

Das Orientierungspraktikum in spirallcurricularer Perspektive

Erste Erkenntnisse der Begleitforschung
zu den Schulpraktischen Studien
im Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Stefanie Rother, Frank Tosch, Mirko Wendland und Steffen Kludt

ZUSAMMENFASSUNG Das Orientierungspraktikum (OP)/Integrierte Eingangspraktikum (IEP) ist die erste schulpraktische Phase im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Mit diesem (Hospitations-)Praktikum (im 1.–2. Fachsemester des Bachelorstudiums) soll der Perspektivwechsel von der Schüler:innen- zur Lehrer:innenrolle angestoßen und der Lehrer:innenberuf, die Institution Schule und der Unterricht durch eine beobachtende Perspektive reflektiert werden. Im Beitrag werden erste Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse zum OP/IEP im Rahmen des PSI-Projekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ diskutiert. Aus den nachgewiesenen Effekten – u. a. Aktivierung der Reflexionsfähigkeit und Förderung der persönlichen Entwicklung – und den analysierten Bedürfnissen der Studierenden werden abschließend in zwei Diskussionssträngen „Konzeption und Handlungsrahmen“ sowie „Unterstützung und Begleitung“ Empfehlungen formuliert, die wichtige Impulse zur Weiterentwicklung des Praktikums und der begleitenden Lehrveranstaltungen liefern.

ABSTRACT The Orientation Work Placement/Integrated Introductory Work Placement is the first phase in the Potsdam Teacher Training Model during which students gain practical in-school experience. The aim of this (work shadowing) work placement (which takes place in the first two semesters of the students' bachelor studies) is to initiate a change of perspective from the role of the student to that of the teacher, as well as reflection on teaching as a career, school as an institution, and teaching in general. In this paper, we discuss initial findings from the quantitative and qualitative analyses of the Orientation Work Placement/Integrated Introductory Work Placement within the PSI project 'Competence Acquisition in Professional Studies – Spiral Curriculum'. Recommendations are made based on verified effects – including the activation of reflectivity and the promotion of personal development – and the analysed needs of the students are formulated into two discussion strands: 'Conception and Scope for Action' and 'Support and Supervision'. These recommendations aim to stimulate the ongoing development of work placements and their accompanying seminars.

Ausgelöst durch die Bologna-Prozesse wurden in den vergangenen Jahrzehnten an den lehrkräftebildenden Hochschulen in allen deutschen Bundesländern schulische Praxisphasen implementiert, mit denen gewöhnlich drei Zielperspektiven in Verbindung gebracht werden (Besa, 2018):

1. Eignungsüberprüfung und Berufsfelderkundung,
2. Erwerb und Weiterentwicklung professionsspezifischer Kompetenzen,
3. Verknüpfung theoretischer und praktischer Elemente der Lehrkräftebildung.

Angeregt durch eine Debatte um Berufseignung angehender Lehrkräfte und die „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“ der KMK (2013) in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung haben berufsorientierende Praxisphasen, die sich insbesondere der ersten Zielvorstellung zuordnen lassen, an Bedeutung gewonnen. Während sich der organisatorische Rahmen dieser Praxisphasen in den Hochschulen hinsichtlich Zeitumfang, zeitlicher Einbettung im Studienverlauf, modularer Verankerung des Praktikums u. v. m. unterscheidet, stimmen die Praktika in ihrer allgemeinen Zielsetzung und Funktion überein. Als berufsfelderschließende, orientierungsgebende Praxisphase soll die im frühen Bachelorstudium angesetzte Praktikumszeit von den Studierenden genutzt werden, um das spätere Arbeitsfeld zu erschließen, die Eignung und Neigung für den Lehrer:innenberuf kritisch zu reflektieren und im Sinne eines Einstiegs in die Berufsaufgaben die Lehr-Lernprozesse im Rahmen einer Beobachtung/Hospitation zu analysieren (Weyland, 2012).

In den vergangenen Jahren wurde diese erste bildungswissenschaftliche Praxisphase im Bachelorstudium von den Universitäten nicht nur strukturell verankert, sondern zum Teil auch konzeptuell qualifiziert. Forschungserkenntnisse, die hierbei Berücksichtigung finden konnten, befassen sich jedoch vorwiegend mit Langzeitpraktika (insbesondere dem Praxissemester) und weisen allgemein auf die zentralen Gelingensbedingungen von Praxisphasen im (Lehramts-)Studium hin. So hat die Hochschulrektorenkonferenz (2016) im Rahmen des Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ fünf Empfehlungen für die Umsetzung qualitätsgesicherter Praktika erarbeitet und fordert

- ♦ die Anerkennung und Aufwertung der Praktika „als wichtigen, gleichberechtigten Lernort mit seinen Potenzialen und großen Nutzen“ (ebd., S. 8),
- ♦ die Erarbeitung einer hochschuleigenen Praktika-Strategie, um die Funktion von Praktika zu schärfen,
- ♦ Praktika im Dialog mit allen Beteiligten – Hochschulen, Studierenden, Praktikumeinrichtungen, Sozialpartnerinnen und Sozialpartner – zu gestalten,
- ♦ Ressourcen sowie Rahmenbedingungen (u. a. ausreichend personale Kapazitäten) bereitzustellen und

- ◆ die Vor- und Nachbereitung sowie die qualifizierte Begleitung und Betreuung während der Praktikumszeit sicherzustellen (ebd.).

Auf die zentrale Bedeutung der Betreuung und Begleitung in Praxisphasen (z. B. durch Mentorinnen und Mentoren) weisen heute mehrere Studien und Forschungsergebnisse hin (z. B. Schubarth et al., 2012 [ProPrax-Studie]; Bach, Besa & Arnold, 2012 [ESIS-Studie]; Beck & Kosnik, 2002). Im Kontext einer qualifizierten Begleitung wird insbesondere die Unterstützung von Reflexionsprozessen diskutiert, die als wesentlich für die Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität angesehen werden. Die Fähigkeit des Reflektierens wird heute als „zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung“ (Artmann et al., 2013, S. 134) verstanden. Unterschieden wird zwischen einem ersten Aufmerksamkeitsprozess, der professionellen Unterrichtswahrnehmung („noticing“), d. h. der „wissensgesteuerte[n] Identifikation von Situationen und Ereignissen im Unterricht“ (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010, S. 297) und der wissensgesteuerten Verarbeitung von Unterricht („reasoning“), bei der die Unterrichtsbeobachtungen zur Begründung und Interpretation mit theoretischen Wissensbeständen verknüpft werden (ebd.; Treisch, 2018; van Es & Sherin, 2002). Die kognitive Verarbeitung unter Einbezug theoretischen Wissens kann nochmals in drei qualitative Ebenen unterteilt werden: das Beschreiben von lernwirksamen Unterrichtskomponenten, das Begründen von Unterrichtssituationen und das Vorhersagen von Wirkungen auf weitere Lehr-Lern-Prozesse. Befunde der Expertiseforschung zeigen auf, dass erst im Verlauf der Kompetenzentwicklung entsprechende theoretische Wissensbestände angeeignet werden, die ein systematisches Einordnen, Erklären und Vorhersagen von Unterrichtsereignissen ermöglichen (Seidel & Prenzel, 2007).

Schulpraktika können einen idealen Rahmen bieten, um im Wechselspiel zwischen der Anwendung von gelerntem Theoriewissen in der Praxis und der anschließenden kritischen Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen die Reflexionskompetenz zu fördern. Zugleich werden kritische Stimmen laut, die eine – oft auch von Studierenden geforderte – Ausweitung der Praxisphasen (Jenek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019) als Königsweg in der Lehrkräftebildung anzweifeln und auf etwaige Forschungslücken in der Debatte um die Wirksamkeit von Schulpraktischen Studien hinweisen (Hascher, 2014).

Die in jüngerer Vergangenheit zahlreich aufgenommenen Studien zum Lernerfolg in Praxisphasen (Gröschner & Hascher, 2019) werden demnächst wohl sehr vielfältige Forschungserkenntnisse zur weiteren Diskussion liefern. Jedoch liegen heute kaum (auch längsschnittlich gesicherte) Befunde zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien vor – ebenso wenig wie Befunde, die explizit das Orientierungspraktikum betreffen und Aussagen zur Kompetenzentwicklung der Studierenden in dieser frühen Praxisphase machen können. Die im Rah-

men des orientierungsgebenden Praktikums bereits durchgeführten Studien fokussieren jedoch meist auf einzelne Aspekte der universitätsspezifischen Konzeption:

- ◆ Untersuchungen von Besa und Schüle 2016 der Universität Hildesheim, die sich explizit mit der Berufswahlorientierung im Lehramtsbachelor befassen, weisen beispielsweise darauf hin, dass Schulpraktika ohne Unterrichtsaufgaben kaum zu beruflichen Entscheidungsveränderungen führen (ebd., 2016).
- ◆ Eine Befragung von 56 Lehramtsstudierenden der Technischen Universität Berlin zur universitären Betreuungssituation im Orientierungspraktikum belegt eine hohe Zufriedenheit der Studierenden mit dem Feedback der Dozierenden und einen eher gering eingeschätzten Nutzen des Schulbesuchs durch Dozierende (Lazarides & Mohr, 2015).

Diese Studien vermitteln beachtenswerte Einzelbefunde. Da sie jedoch auf den jeweils standorteigenen, spezifischen Vorgaben beruhen, sind sie wenig repräsentativ und kaum übertragbar. Die Erarbeitung allgemeiner bundesweiter Empfehlungen wird nicht zuletzt durch die Diversität der Praktikumskonzepte und Rahmenbedingungen an deutschen Hochschulen erschwert. Universitäten bzw. universitäre Forschungseinrichtungen sind insofern gefragt, die Praxisphasen nicht nur im Sinne einer eigenen Praktika-Strategie strukturell abzusichern und inhaltlich zu konzeptionieren, sondern auch fortlaufend anhand von Evaluationen und/oder Begleitstudien zu überprüfen und evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

EXKURS

Bereits in der „Gründungskonzeption der Universität Potsdam“ wird das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ (Universität Potsdam, Gründungskonzeption 1994, S. 24–28) differenziert entfaltet und die „Integration von Theorie und Praxis“ als Prinzip festgeschrieben: „Studienbegleitendes Element aller Lehramtsstudiengänge sind schulpraktische Studien: sie dienen der Orientierung, der Erprobung, der Reflexion und der Strukturierung des Studiums“ (ebd., S. 25). Das Modell wurde durch drei Komponenten getragen: Fachwissenschaften (einschließlich Fachdidaktik), Erziehungswissenschaftliches Grundlagenstudium und Schulpraktische Studien als dritte Komponente.

Im idealtypischen Strukturmodell sollten die Schulpraktischen Studien im Rahmen eines weitgehend interdisziplinär gestalteten ersten Studienjahres die hier angesiedelten Einführungsveranstaltungen in die Schulpädagogik I und II,

in die Persönlichkeits- und differenzielle Psychologie I und II sowie professionsbezogener sozialwissenschaftlicher Studien mit einem wissenschaftlich begleiteten mehrwöchigen Hospitationspraktikum (zwischen dem 1. und 2. Semester) verbunden werden, das „von Pädagogen und Psychologen betreut“ (ebd., S. 32) werden sollte. Ausdrücklich wurde betont, dass die Schulpraktischen Studien als „professionsbezogene Studienelemente in Erfahrungs- und Handlungsfeldern begleitet“, ferner „intensiv vorbereitet und ausgewertet sowie interdisziplinär betreut“ (ebd., S. 33) werden. Dieses „Grundprinzip“ sollte auch für die wissenschaftliche Betreuung, Vorbereitung und Auswertung aller weiteren Praktika im Studienverlauf gelten.

Bereits für das erziehungswissenschaftliche Studium aller Lehramtsstudierenden, die vor 1993 immatrikuliert wurden (Studienordnung vom 21. Mai 1993), war ein *Einführungskurs mit Hospitationspraktikum* verankert, der die erziehungswissenschaftliche Ausbildung eröffnete.

Mit Blick auf das einführende Praktikum im Primarstufenlehramt wurde ein *Integriertes Eingangssemester* konzipiert. In der von der Kommission Primarlehrerausbildung vorgelegten „Konzeption der Primarlehrerausbildung an der Universität Potsdam“ (Universität Potsdam, Potsdamer Modell der Lehrerbildung, 1992, Anhang, S. 64–71) war im ersten Semester ein obligatorisches „integriertes Eingangssemester vorgesehen, das die Studierenden in einem Veranstaltungsverbund (mehrwöchiges Praktikum und begleitende Seminare) mit Blick auf ihre zukünftige Rolle in der Schule [konzentriert]“ (ebd., S. 68). Hier sollten die Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler mit den Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern der Unterrichtsfächer und den Grundschuldidaktiken sowie den Mentorinnen und Mentoren an den Schulen kooperieren. Seit 1993/94 wird dieses *Integrierte Eingangssemester* realisiert. Die Hospitationen waren eingebettet in eine dreiwöchige Einführungsphase an der Hochschule, ein theoretisches Begleitseminar, ein Forschungskolloquium sowie Auswertungsveranstaltungen und ein Abschlusskolloquium.

Die Einführung des zweistufigen Bachelor- und Masterstudiums für Lehramter im Zuge der Hochschulreform seit 1999 (Bologna-Prozess) hat an der grundlegenden Konstruktion der beiden Potsdamer Varianten des Einführungspraktikums als *Orientierungspraktikum* (OP) bzw. als *Integrierten Eingangspraktikum* (i. R. des Integrierten Eingangssemesters Primarstufe) (IEP) nichts Grundlegendes geändert (Tosch, 2009, 2015).¹

1 Im Studienjahr 2004/05 wurde kurzzeitig für die Lehramter für Gymnasien bzw. für die Sekundarstufe I/Primarstufe auch eine *Kombination von Orientierungspraktikum* und dem sich anschließenden außerunterrichtlichen *Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern* realisiert, das von den Dozierenden des Seminars „Einführung in die Schulpädagogik“ betreut wurde.

In den Jahren 2013–2014 hat eine Arbeitsgruppe des damaligen „Zentrums für Lehrerbildung“ den Gedanken aus der Gründungskonzeption der Universität aufgenommen, dass den Schulpraktischen Studien „im Aufbau des berufsvorbereitenden Grundlagenstudiums die besondere Aufgabe zu[kommt], die inhaltliche Koordination und den zeitlichen Aufbau aller Studienanteile jeweils für die spezifischen Lehramtsstudiengänge zu artikulieren“ (Universität Potsdam, Gründungskonzeption, 1994, S. 26). Der weiterentwickelte Gedanke dieser AG mündete im „Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“ (Tosch, Rabe, Kludt, Simon, Lohwasser & Gemsa, 2013) mit dem Ziel, das System der Schulpraktischen Studien unter der Modellvorstellung eines Spiralcurriculums – auch mit Blick auf den Kompetenzerwerb der Studierenden im Sinne der KMK Forderungen zur Lehrkräftebildung – zu systematisieren (Tosch, 2018).

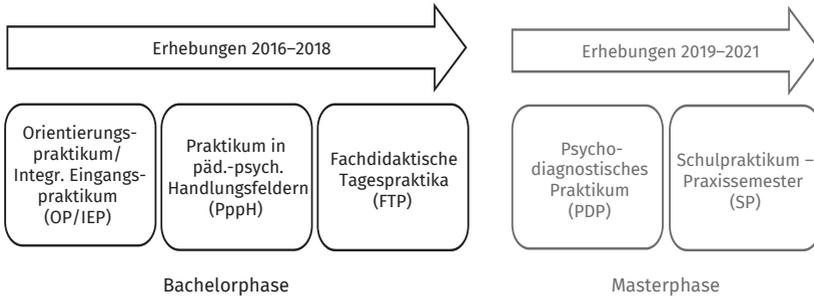
Dieses Konzept wird seit 2015/16 als Teilprojekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ im Rahmen des Projekts „Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion (PSI-Potsdam der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF) in einer quer- und längsschnittlichen Analyseperspektive untersucht (Rother, Löweke & Tosch, 2018). Das Projekt will dazu beitragen, die Schulpraktischen Studien als ein studienleitendes Element auf dem Weg zur Profession von Lehrkräften weiter inhaltlich und organisatorisch zu qualifizieren.

1 PROJEKTANSATZ „KOMPETENZERWERB IN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN – SPIRALCURRICULUM“

Das PSI-Teilprojekt geht im Rahmen einer ersten empirischen Überprüfung der Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung insbesondere zwei erkenntnisleitenden Frageperspektiven nach:

1. Wie lässt sich die Professionskompetenz der Studierenden langfristig in Schulpraktischen Studien ausprägen und stärken?
2. Wie können die Lehrveranstaltungsformate der Schulpraktischen Studien curricular und methodisch zu einem studienleitenden Element der Potsdamer Lehrerbildung qualitativ und evidenzbasiert fortentwickelt werden?

Dazu wird eine ausgewählte Kohorte Lehramtsstudierender, die im Rahmen ihres Studiums an der Universität Potsdam im Studienjahr 2015/2016 das OP bzw. IEP absolviert haben, durch alle fünf Schulpraktischen Studien in der Bachelor- und Masterphase begleitet und jeweils nach den Praktika befragt.

Abbildung 1 Erhebungsdesign der Befragung (Rother, Löweke & Tosch, 2018)

Die Begleitstudie folgt zwei Forschungsrichtungen:

- a. *Evaluation* der definierten Kompetenzziele eines jeden Praktikums (*Querschnitt*);
- b. *Analyse* aller fünf Schulpraktischen Studien hinsichtlich ihres Beitrages zur übergreifenden Kompetenzentwicklung der Studierenden in der universitären Phase der Lehrkräfteausbildung (*Längsschnitt*) (*Abbildung 1*).

Das Mixed-Methods-Forschungsdesign umfasst zum einen Online-Fragebögen² für die Studierenden der gewählten Lehramtskohorte und zum anderen qualitative Expert:inneninterviews mit den Dozierenden der jeweiligen Begleitseminare. Es basiert auf einem projektspezifischen Theoriemodell, das von vier konzeptionellen Grundlagen gerahmt wird:

1. *Zugang „Spiralcurriculum“*: Ein didaktisches Konzept, in dem der Lernstoff nicht linear angeordnet wird, sondern in Form einer Spirale – und demgemäß auch der Kompetenzaufbau der Studierenden dieser Modellvorstellung folgt (Tosch, 2018).
2. *Zugang „Expert:innenansatz“*: Der Kompetenzerwerb wird hier gedacht als ein sich vernetzender Prozess von Beginn der Ausbildung, über die Berufseingangsphase bis hin zur Bewältigung des Berufsalltags (König, 2012; H. L. Dreyfus & S. E. Dreyfus, 1986).

² Es wird das webbasierte Programm QUAMP, eine „modular aufgebaute Softwareplattform zum Aufbau internetbasierter Feedback-Systeme“ (Sociolution, 2018), verwendet.

3. Zugang „*COACTIV-Kompetenzmodell*“: Eine theoretische Konzeption zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften mit projekteigenem Zuschnitt im Kontext des Professionswissens (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009).

4. Zugang „*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*“: Ein einheitlicher systematischer Bezugsrahmen für die Schulpraktischen Studien an der Universität Potsdam (Tosch et al., 2013; Jennek, *in diesem Band*).

Die konzeptionelle Projekttrahmung ist im Band „PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)“ (Rother, Löweke & Tosch, 2018) ausführlich dargestellt. Für die Entwicklung des Fragebogens und die Analyse sowie Interpretation des Datenmaterials wurden die beiden letztgenannten Zugänge – das COACTIV-Kompetenzmodell und das Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien – als theorieleitende Grundpfeiler des Projektdesigns herangezogen.

2 KONZEPTION UND VORSTELLUNG DES INSTRUMENTS

Generell bestehen die Fragebögen zu den einzelnen Praktika aus drei aufeinander folgenden Befragungsabschnitten:

- ◆ ein **allgemeiner Teil** mit personenbezogenen Daten (demografische Angaben, Angaben zum Lehramtsstudium sowie zu beruflichen und universitären Vorerfahrungen der Studierenden),
- ◆ ein **praktikumsspezifischer Teil** (Querschnitt/Evaluation des Einzelpraktikums) und
- ◆ ein **praktikumsübergreifender Teil** (Längsschnittliche Analyse zu „Entscheidungen zum Lehramtsstudium“, „Überzeugungen zu schulischen Zielen, einer guten Lehrer:innenpersönlichkeit sowie zum Lehren und Lernen“, „Selbstwirksamkeitserwartungen“, „Verhaltensdispositionen“, „Emotionen“ und „Beruflichen Zielen“).

Im Folgenden wird der für diesen Beitrag relevante mittlere praktikumsspezifische Fragebogenabschnitt, der die o. g. Evaluation des Einzelpraktikums (hier: OP/IEP) umfasst, in seiner Entstehung und Zusammensetzung mit Blick auf die Befragungsskalen kurz vorgestellt.³

Konzeption des praktikumsspezifischen Fragebogenabschnitts

Die Entwicklung dieses Fragebogens erforderte eine enge inhaltliche Abstimmung mit den Dozierenden der Begleitseminare, um einen exakten Zuschnitt der Evaluationsfragen zu erzielen. Sechs Dozierende der Begleitseminare wurden im Dezember 2015 und Januar 2016 im Rahmen von *leitfadengestützten Expert:inneninterviews* (Meuser & Nagel, 2005) zu verschiedenen Themenfeldern (u. a. zu den Zielen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen in den Seminaren sowie ihren Erfahrungswerten hinsichtlich des Kompetenzerwerbs Studierender) befragt. Zur Auswertung der Interviews wurde ein *sechsstufiges Konzept von Meuser und Nagel* (1991) herangezogen, das sich an der *qualitativen Inhaltsanalyse* orientiert. Die Ergebnisse, die auf wichtige Details der Konzeption, auf Chancen und auf Schwierigkeiten der Umsetzung in der Lehre hinwiesen, wurden bei der weiteren Entwicklung der *Evaluationsfragen/Einzelitems für die Studierenden* berücksichtigt. Generell waren die Fragen an den Handlungsfeldern der Praktika im Konzept „Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“ (Tosch et al., 2013) und den KMK-Standards (2004) orientiert.

Nach Abschluss der Befragung wurde aus Gründen der weiteren Analyse- und Berichtsoökonomie anhand der erhobenen Daten geprüft, inwieweit die Vielzahl von entwickelten Einzelitems innerhalb der Teilfragebögen auf eine überschaubare Anzahl von Komponenten (Gesamtskalen oder Subskalen) zusammengefasst werden kann. Es wurden explorative Faktorenanalysen durchgeführt, um inhaltliche Beziehungsstrukturen aufzudecken (Bühner, 2011). Die abschließende Entscheidung zur Zusammenfassung von Items in Gesamt- bzw. Subskalen beruhte sowohl auf den ermittelten statistischen Kennwerten als auch auf dem inhaltlichen Abgleich der Komponenten mit den o. g. theoretischen Vorüberlegungen, Modellen und Befunden. Eine Übersicht über die ermittelten Gesamt- bzw. Subskalen und deren Reliabilität bietet die *Tabelle 1*.

³ Eine ausführliche Darstellung zu Aufbau und Konzeption aller Befragungsabschnitte ist im Band „PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)“ (Borowski, Ehlert & Prechtel, 2018) nachzulesen. Ausgeklammert und in einem gesonderten Beitrag werden die Ergebnisse zu den Befragungsskalen „Umgang mit Heterogenität“ und „Umgang mit Interkulturalität“ vorgestellt.

Tabelle 1 Subskalen und deren Reliabilität sowie Einzelitems der Teilfragebögen im praktikumsspezifischen Befragungsteil

<i>Teilfragebogen Label Subskala/Aussage</i>	Anzahl Aussagen	Cronbachs Alpha
<i>Entwicklung der Reflexionsfähigkeit</i>		
System Schule	4	.71
Unterricht	3	.71
Lehrer:innenrolle/Profession	5	.76
<i>Bewertung der Praktikumsbedingungen</i>		
Unterstützung und Einbindung	5	.73
Unterrichtsbeobachtung	3	.69
Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten	3	.67
Förderung der persönlichen Entwicklung	5	.75
Überforderung	1	–
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		
Gesamtskala OP	9	.93
Gesamtskala IEP	10	.96
<i>Qualität der Begleitung im OP</i>		
Positive Aspekte	4	.66
Austauschmöglichkeiten	1	–
Passung Praktikum und Begleitseminar	1	–
Praktikumsbericht	1	–

Vorstellung des praktikumsspezifischen Fragebogenabschnitts

Im praktikumsspezifischen Teil wurden zunächst die *Rahmenbedingungen des Praktikums* abgefragt (Schulstufe und Schulform, Schwerpunkt und/oder pädagogisches Profil der Praktikumsschule, selbstständig gesuchte oder über die Dozierenden vermittelte Praktikumsschule). Anschließend wurde die selbst wahrgenommene „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ durch das Praktikum einschließlich Begleitseminar mit einem Teilfragebogen bestehend aus zwölf Items erfasst. Diese lassen sich in drei Subskalen gruppieren: „Entwicklung der Reflexionsfähigkeiten“ hinsichtlich des *Systems Schule*, des *Unterrichts* sowie der *Lehrer:innenrolle bzw. Profession*.

Daraufhin waren die *Praktikumsbedingungen* mit einem Teilfragebogen bestehend aus 17 Items zu bewerten. Diese können in vier Subskalen gruppiert werden: „Gestaltung des Praktikums hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützung und Einbindung“, „Anregung von Unterrichtsbeobachtung“, „Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten“ sowie „Förderung der persönlichen Entwicklung“. Zudem verbleibt ein Einzelitem, das eine mögliche Überforderung aufgrund der im Praktikum gestellten Aufgaben erfragt. Ergänzend sollte in vier offenen Fragen angegeben werden, inwieweit das Praktikum gefallen bzw. nicht gefallen hatte, was gefehlt hatte und welches die wichtigste Erkenntnis im Praktikum war. Zudem war die wahrgenommene Wichtigkeit des Praktikums für den Aufbau von Lehrer:innenkompetenzen einzuschätzen.

Im letzten Block des praktikumsspezifischen Befragungsteils wurde die *Qualität des Begleitseminars* mit einem Teilfragebogen bestehend aus neun Items erfasst, die in einer Gesamtskala zusammengefasst werden können. Darüber hinaus wurden die Studierenden mit sieben weiteren Items zu studiengangsspezifischen Aspekten der *Qualität der Begleitung* im OP befragt. Es konnte eine Subskala zu den positiven Aspekten der Begleitung gebildet werden. Drei Einzelitems waren auf die Bewertung von Austauschmöglichkeiten, die Passung von Praktikum und Begleitseminar sowie auf den Praktikumsbericht gerichtet. Abschließend wurde in vier offenen Fragen erhoben, inwieweit das Begleitseminar gefallen bzw. nicht gefallen hatte, was inhaltlich gefehlt und welche Methode/Sequenz bzw. welches Thema/Material die Studierenden besonders zum Nachdenken angeregt hatte. Ferner galt es, die wahrgenommene Wichtigkeit des Begleitseminars für den Aufbau von Lehrer:innenkompetenz einzuschätzen.

3 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse werden zunächst entsprechend der quantitativen und qualitativen Auswertungsstrategie getrennt voneinander präsentiert. Anschließend werden die Befunde im Rahmen der Diskussion miteinander verknüpft und interpretiert und hierauf erste handlungsleitende Empfehlungen zur Weiterentwicklung des OP/IEP abgeleitet.

Die Ergebnisse basieren auf einer **Stichprobe** von $N = 234^4$ Befragungsteil-

4 $N = 21$ (11,7%) Lehramtsstudierende im Lehramt für die Primarstufe mit Schwerpunkt-
bildung Inklusionspädagogik wurden im Rahmen des Analyseprozesses aufgrund von be-
sonderen Praktikums Umständen während des Befragungszeitraums der Stichprobe entnom-
men und werden separat untersucht. So verringerte sich die Stichprobe von zunächst 265 auf
234 Personen.

nehmenden am OP/IEP. Sie gehen aus zwei Datensätzen der Erhebungen zum OP/IEP aus dem Wintersemester 2015/2016 (WiSe 2015/2016) und dem Sommersemester 2016 (SoSe 2016) hervor und wurden folglich zusammengefasst. Von den teilnehmenden Studierenden waren $N = 188$ Personen, also mehr als 80 %, weiblichen Geschlechts. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden, die sich alle in der Bachelorphase ihres Studiums befinden, beträgt zum Befragungszeitpunkt 23,18 Jahre ($SD = 4,58$). Die Befragungsteilnehmenden lassen sich den Lehramtsstudiengängen wie folgend zuordnen: $N = 178$ (67,2 %) studieren im Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) und $N = 56$ (21,1%) im Lehramt für die Primarstufe. Knapp 80 % aller Befragten befanden sich im 1. bis 3. Fachsemester ihres Studiums.⁵

3.1 Quantitative Befunde

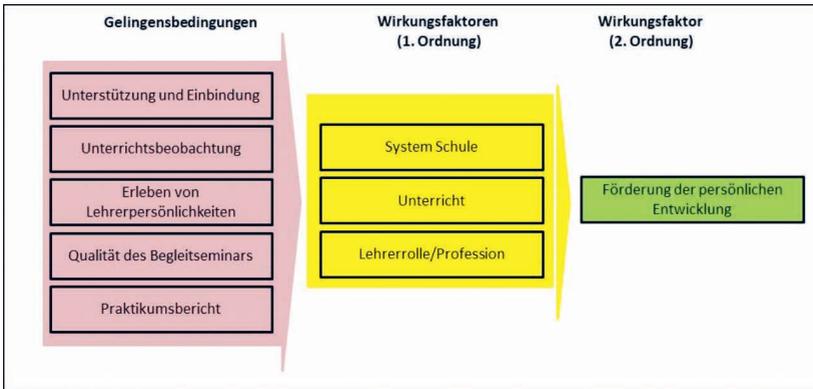
Deskriptive Analysen

Die zentrale Fragestellung der Erhebungen im Rahmen dieses Projektes ist, inwieweit die Anforderungen des o. g. „Konzepts zu den Standards und Kompetenzen“ in den jeweiligen Schulpraktischen Studien wahrgenommen bzw. umgesetzt werden. Im Orientierungspraktikum steht der Perspektivwechsel zu einer Lehrer:innenpersönlichkeit im Vordergrund. Im Konzept sind hierzu sechs Handlungsfelder (HF) verankert:

- ◆ HF1: Systematisches Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen in Schule,
- ◆ HF2: Einordnen und kriterial geleitetes Bewerten beobachteter Praxis,
- ◆ HF3: Perspektivwechsel zur Ausformung eines professionsbezogenen Habitus einer Lehrer:innenpersönlichkeit,
- ◆ HF4: Einordnen der Praktikumsschule im Hinblick auf schulische Profilbildung in einem Praktikumsbericht,
- ◆ HF5: Exemplarisches Zusammenführen von Theorie- und Praxisbefunden in einem Praktikumsbericht,
- ◆ HF6: Erste Zugänge für ein komplexes Verstehen vom Beruf einer Lehrkraft als professionelle Lernhelferin bzw. professioneller Lernhelfer mit Kompetenzzuschreibungen für Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren.

⁵ Weitere erhobene personenbezogene Daten wie z. B. die pädagogischen Vorerfahrungen oder Bildungshintergründe des Elternhauses werden in diesem Beitrag nicht weiterverfolgt.

Abbildung 2 Auswertungsmodell zur Vorhersage der Entwicklung von Reflexionsfähigkeit und der Förderung der persönlichen Entwicklung

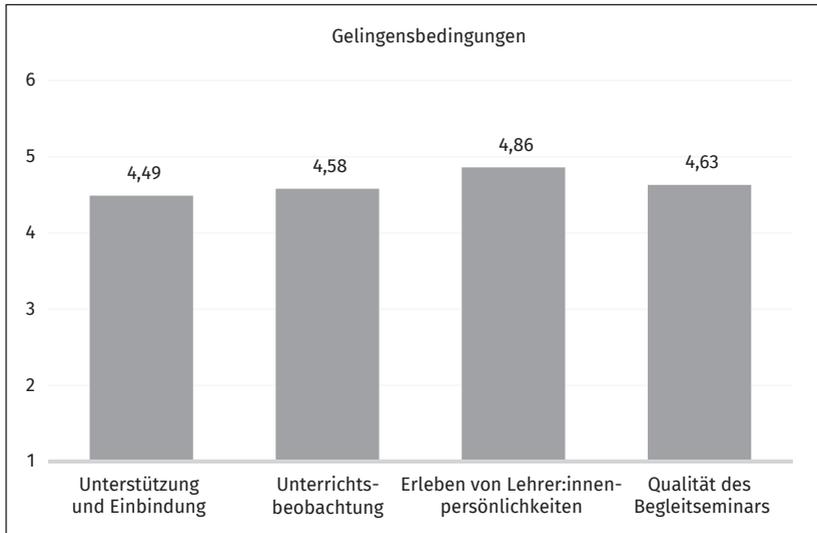


Diese sechs Handlungsfelder wurden mittels 39 Aussagen im Fragebogen erfasst. Aus diesen ließen sich acht Skalen bilden, die dahinter liegende Konstrukte (Gelingensbedingungen und Wirkungsfaktoren) darstellen. Lediglich die beiden Aussagen, die das Handlungsfeld 5 beschreiben, sind nicht über Skalen abbildbar und den Gelingensbedingungen zuzurechnen (*Abbildung 2*). Somit lassen sich die Wirkungen von einigen Gelingensbedingungen auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ (Wirkungsfaktoren 1. Ordnung; drei Skalen) und letztlich auf die *Förderung der persönlichen Entwicklung* (Wirkungsfaktor 2. Ordnung; eine Skala) empirisch überprüfen.

Für die Weiterentwicklung des Orientierungspraktikums und die Sicherstellung der durch das Spiralcurriculum intendierten Wirkungsweise sind inferenzstatistische Analysen notwendig, um somit Veränderungs- und Einflussmöglichkeiten aufzeigen zu können. Hierbei sollen Regressionsanalysen helfen, wirksame Einflussfaktoren zu identifizieren. Im Folgenden werden zunächst die deskriptiven Befundlagen und anschließend über schrittweise Regressionsanalysen die Einflüsse der Praktikumsbedingungen sowie der Qualität des Begleitseminars auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ dargestellt. Es erfolgen hierzu drei getrennte Analysen für die drei Subskalen der Dimension „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ mit den abhängigen Skalen *System Schule*, *Unterricht* und *Lehrer:innenrolle/Profession*. Zur Überprüfung der Einflüsse auf die persönliche Entwicklung erfolgt anschließend eine weitere Regressionsanalyse mit den drei Skalen als Prädiktoren.

Über vier Skalen und zwei Aussagen zum Praktikumsbericht lassen sich Gelingensfaktoren definieren, die Handlungsfeldern zuzuordnen sind: *Unterstützung*

Abbildung 3 Gelingensbedingungen (N = 217) – Mittelwerte bei einem Skalenbereich von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)



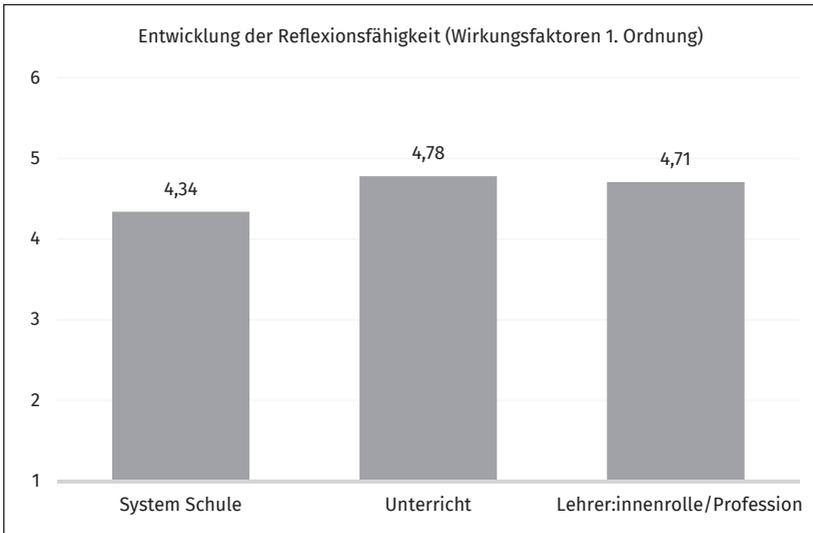
und Einbindung, Unterrichtsbeobachtung, Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten und Qualität des Begleitseminars sowie Praktikumsbericht (zwei Aussagen).

Auf allen vier Skalen zeigen sich überdurchschnittliche Mittelwerte, wobei auch in diesen Bereichen geringe Skalenausprägungen von einigen Teilnehmenden ermittelt werden mit 1,80 (*Unterstützung und Einbindung*: $M = 4,49$, $SD = 0,84$), 1,33 (*Unterrichtsbeobachtung*: $M = 4,58$, $SD = 0,76$), 1,67 (*Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten*: $M = 4,86$, $SD = 0,82$) sowie 2,00 (*Qualität des Begleitseminars*: $M = 4,63$, $SD = 0,95$) (Abbildung 3).

Im Orientierungspraktikum steht der Perspektivwechsel zu einer Lehrer:innenpersönlichkeit im Vordergrund. Dies soll vor allem durch das Beobachten und Reflektieren von pädagogischen Situationen erfolgen. Der Fragebogen enthält 12 Aussagen, die das erfassen sollen. Die Aussagen lassen sich wiederum in drei Subskalen reduzieren: (1) *System Schule*, (2) *Unterricht* und (3) *Lehrer:innenrolle/Profession* (Rother, Löweke & Tosch, 2018). Die Mittelwertausprägungen der teilnehmenden Kohorte liegen im positiv, zustimmenden Bereich (Abbildung 4), wobei in allen drei Skalen auch das Maximum von 6 und das Minimum von 1,75 (*System Schule*: $M = 4,35$, $SD = 0,81$), 1,67 (*Unterricht*: $M = 4,78$, $SD = 0,76$) und 1,50 (*Lehrer:innenrolle/Profession*: $M = 4,71$, $SD = 0,78$) ermittelt werden konnte.

Weitere Wirkungen werden durch das o. g. Auswertungsmodell auf die „Förderung der persönlichen Entwicklung“ postuliert. Der Skalenmittelwert liegt für

Abbildung 4 Entwicklung der Reflexionsfähigkeit (N = 223) – Mittelwerte bei einem Skalenbereich von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)



die Stichprobe bei $M = 4,63$ ($SD = 0,78$), wobei ein Minimum von 2,00 und ein Maximum von 6,00 vorliegt.

Inferenzstatistische Analysen

(1) Wirkung auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ – System Schule

Eine schrittweise Regressionsanalyse mit den Prädiktoren (1) Unterstützung und Einbindung, (2) Unterrichtsbeobachtung, (3) Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten und (4) Qualität des Begleitseminars ergab eine Varianzaufklärung mit einem $R^2 = ,374$ für die Subskala *System Schule*. Den größten Einfluss zeigte die Skala *Unterstützung und Einbindung* (25,1%). Über die weiteren drei Skalen ließen sich zusätzliche Einflüsse ermitteln mit 7,2% für die Skala *Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten*, 3,4% für die Skala *Qualität des Begleitseminars* und 1,7% für die Skala *Unterrichtsbeobachtung* (Tabelle 2).

(2) Wirkung auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ – Unterricht

Für die Subskala *Unterricht* wurde ebenso eine schrittweise Regressionsanalyse mit denselben Prädiktoren durchgeführt. Insgesamt konnte eine Varianzaufklärung von $R^2 = ,440$ erzielt werden. Den größten Einfluss zeigte die Skala *Unter-*

Tabelle 2 Vorhersage der selbstberichteten Entwicklung der Reflexionsfähigkeit – schrittweise Regressionsanalysen

	F	R ²	B	SE	β
Subsystem Schule (N = 211)	30,815***	,374			
Konstante			,589	,348	
<i>Unterstützung und Einbindung</i>		,251	,308	,064	,314
<i>Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten</i>		,072	,197	,071	,200
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		,034	,140	,050	,163
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>		,017	,166	,071	,157
Unterricht (N = 211)	54,284***	,440			
Konstante			1,139	,291	
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>		,340	,381	,061	,387
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		,058	,177	,044	,223
<i>Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten</i>		,042	,222	,057	,242
Lehrer:innenrolle/Profession (N = 211)	61,098***	,470			
Konstante			,924	,287	
<i>Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten</i>		,362	,405	,056	,434
<i>Qualität des Begleitseminars</i>		,087	,222	,043	,276
<i>Unterrichtsbeobachtung</i>		,021	,172	,061	,172

*** p < .001

richtsbeobachtung (34,0 %). Mit den Skalen *Qualität des Begleitseminars* und *Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten* ließen sich weitere Einflüsse in Höhe von 5,8 % und 4,2 % ermitteln (Tabelle 2). Die Skala *Unterstützung und Einbindung* ergab keinen signifikanten Einfluss.

(3) Wirkung auf die „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ – Lehrer:innenrolle/Profession

Für die dritte Subskala *Lehrer:innenrolle/Profession* wurde analog eine schrittweise Regressionsanalyse durchgeführt. Diese ergab eine Varianzaufklärung mit einem $R^2 = ,470$. Den größten Einfluss zeigte die Subskala *Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten* (36,2 %). Weitere Einflüsse ergaben sich noch für die Skalen

Tabelle 3 Vorhersage der selbstberichteten Förderung der persönlichen Entwicklung – schrittweise Regressionsanalysen.

	F	R ²	B	SE	β
Förderung der persönlichen Entwicklung (N = 211)	57,001***	,445			
Konstante			,994	,284	
<i>Lehrer:innenrolle/Profession</i>		,357	,279	,079	,272
<i>System Schule</i>		,062	,267	,062	,276
<i>Unterricht</i>		,027	,241	,076	,231

*** p < .001

Qualität des Begleitseminars (8,7%) und *Unterrichtsbeobachtung* (2,1%) (Tabelle 2). Die Skala *Unterstützung und Einbindung* ergab keinen signifikanten Einfluss.

(4) Wirkung auf die „Förderung der persönlichen Entwicklung“

Eine schrittweise Regressionsanalyse mit den Prädiktoren der drei Skalen zur „Entwicklung der Reflexionsfähigkeit“ (1) Subsystem Schule, (2) Lehrer:innenrolle/Profession und (3) Unterricht ergab eine Varianzaufklärung mit einem R² = ,445 für die Skala „Förderung der persönlichen Entwicklung“. Den größten Einfluss zeigte die Skala *Lehrer:innenrolle/Profession* (35,7%). Über die weiteren zwei Skalen ließen sich zusätzliche Einflüsse ermitteln mit 6,2% für die Skala *System Schule* und 2,7% für die Skala *Unterricht* (Tabelle 3).

3.2 Qualitative Ergebnisse⁶

Neben 55 geschlossenen Fragen enthält das Erhebungsinstrument zum OP/IEP auch 14 offene Frageformate, die den Studierenden die Möglichkeit eröffnen, eine ausführliche individuelle Rückmeldung zu ihrem Praktikum, Begleitseminar und ihrer Kompetenzentwicklung zu geben. Im Folgenden werden ausgewählte qualitative Erkenntnisse präsentiert, um die quantitative Analyse des

⁶ Eine erste qualitative Auswertung der Daten erfolgte im Rahmen der Masterarbeit von Toni Ansperger (2019), der von 2016 bis 2019 als wissenschaftliche Hilfskraft für das Projekt tätig war. Die präsentierten Ergebnisse orientieren sich an seiner Auswertung, wurden jedoch eigens zugeschnitten und interpretiert.

Datenmaterials durch die (selbst)reflexive Perspektive der teilnehmenden Studierenden anzureichern und zu vertiefen.

Die Grundlage der Analyse bildet ein Datenmaterial von insgesamt 1267 Gesamtaussagen, die fünf themenrelevanten offenen Fragen zugeordnet sind. Die ausgewählten Fragen thematisieren zum einen die positiven und negativen Aussagen der Studierenden zum absolvierten Praktikum („Das hat mir im Praktikum gefallen“ und „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“) sowie ihre Einschätzungen zum Begleitseminar („Das hat mir im Begleitseminar gefallen“ und „Das hat mir im Begleitseminar nicht gefallen“). Zudem geben die Aussagen weitere Hinweise zu den von den Studierenden identifizierten Erkenntnisgewinnen und dem Nutzen des Praktikums („Meine wichtigste Erkenntnis im Praktikum war ...“).

Eine Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse nach Mayring (2015), die eine Gewichtung der Studierendenaussagen ermöglicht, wurde mit dem Programm MAXQDA vorgenommen. Im Rahmen der Häufigkeitsanalyse wurden die zwei Grundformen genutzt: die Zusammenfassung und die Strukturierung (ebd., S. 65).

Die Strukturierung oder auch *deduktive Kategorienbildung* meint die Analyse unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien bzw. Kategorien. Sie wurde anhand des Konzepts des Spiralcurriculums vorgenommen. Dabei entstand der Obercode *Handlungsfelder*, der für das OP/IEP insgesamt sieben Zwischenkategorien, die Handlungsfelder des Spiralcurriculums, umfasst. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und zugunsten einer zielführenden Codierung wurde jedes Handlungsfeld mittels eines Oberbegriffs abgekürzt. Zudem wurde das erste Handlungsfeld „Systematisches Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen in Schule“ in die zwei Handlungsfelder *Beobachten* und *Reflektieren* aufgeteilt, um eine exakte Zuordnung der Studierendenaussagen zu diesen beiden unterschiedlichen Handlungskategorien vornehmen zu können.

Die beiden anderen Obercodes „*Handlungsrahmen*“ und „*Allgemeines*“ wurden für die Auswertung des OP/IEP hauptsächlich induktiv, also durch die Zusammenfassung des Materials ohne vorab verwendete Theoriekonzepte gebildet. In diesem kategorienbildenden Verallgemeinerungsprozess wurden aus dem Ausgangsmaterial relevante Textabschnitte markiert und unverändert, also *In-Vivo*, codiert. Inhaltlich gleiche oder ähnliche Codierungen wurden zu Kategorien zusammengefasst und passend gelabelt. Die einzelnen Kategorien werden inhaltlich in Zwischenkategorien gebündelt und den induktiv gebildeten Obercodes zugeordnet.

(1) Prozentuale Verteilung der Handlungsfelder

Die prozentuale Verteilung der Handlungsfelder, die sich in den Aussagen der Studierenden widerspiegeln, gibt erste Hinweise zur Akzentuierung der einzelnen Handlungsfelder in der Praxis seitens der Studierenden. Die Handlungsfel-

Tabelle 4 Prozentuale Anteile an freien Aussagen bezogen auf die Handlungsfelder des OP/IEP

Aussage	Das hat mir im Praktikum ...		Das hat mir im Begleitseminar ...		Meine wichtigste Erkenntnis im Praktikum war
	gefallen	nicht gefallen	gefallen	nicht gefallen	
Gesamtaussagen absolut	399	233	272	143	220
<i>Anteil einzelner Handlungsfelder vom Obercode in Prozent [%]</i>					
Beobachten (HF1)	36,7	15,9	0,0	0,0	0,0
Reflektieren (HF1)	10,9	4,4	54,7	41,9	79,9
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0,0	9,7	0,0	0,0	4,8
Perspektivwechsel (HF3)	9,9	2,7	0,0	0,0	1,4
Einordnung Schulprofil (HF4)	1,6	0,9	0,0	0,0	1,9
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	3,8	1,8	45,3	54,8	4,3
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	37,0	64,6	0,0	0,0	7,7

der „Einstieg in Berufsaufgaben“ (HF6), „Beobachten“ und „Reflektieren“ (beide HF1) weisen die meisten Nennungen auf (Tabelle 4). Im Rahmen der Begleitseminare spielt neben der Reflexion bzw. dem Austausch zur Verarbeitung des Erlebten auch die „Zusammenführung von Theorie und Praxis“ (HF5) eine große Rolle, diese wird sowohl positiv hervorgehoben als auch bemängelt. Ein ähnlich divergentes Bild zeigt sich hinsichtlich des „Einstiegs in Berufsaufgaben“ (HF6).

In 64,6 % der Gesamtaussagen zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ kritisieren die Studierenden einen fehlenden Einstieg in das Berufsfeld der Lehrkraft. Gleichzeitig wird in mehr als einem Drittel der Gesamtaussagen der Studierenden zu „Das hat mir im Praktikum gefallen“ dieser erste Einstieg in das Berufsfeld positiv hervorgehoben. Das Handlungsfeld *Reflektieren* (HF1) wird durchgängig, aber besonders stark hinsichtlich des Erkenntnisgewinns („Meine wichtigste Erkenntnis im Praktikum war/ist“) thematisiert. Weniger stark vertreten in den Aussagen der Studierenden ist der „Perspektivwechsel“ (HF3), obwohl dieses Handlungsfeld im Rahmen des Konzepts sowie in den Aussagen der Dozierenden stark betont wird und auch bei der quantitativen Analyse im Vordergrund steht. Denkbar ist, dass der Perspektivwechsel mit der Reflexion des neu

eingenommenen Blickwinkels einhergeht und die Grenzen zwischen den beiden Handlungsfeldern bei der Analyse verschwimmen.

Die Handlungsfelder *Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis* (HF2) sowie *Einordnung Schulprofil* (HF4) werden kaum thematisiert und scheinen weniger bedeutend für die teilnehmenden Studierenden zu sein (*Tabelle 4*).

(2) Rückmeldungen zum Praktikum

Bei den positiven Aussagen der Studierenden zum Praktikum („Das hat mir im Praktikum gefallen“) erhält das Handlungsfeld „Einstieg in Berufsaufgaben“ (HF6) besonders viele Nennungen. Die Antworten können im Weiteren unterschieden werden zwischen Aussagen, die die *Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften* betreffen, sowie in Aussagen, die explizit eine *Unterrichts(mit)gestaltung* ansprechen (*Tabelle 5*). Letztere sind besonders erwähnenswert, da eine entsprechende (Mit-)Gestaltung des Unterrichts als Handlungsfeld im Konzept des Spiralcurriculums nicht forciert wird. Für die Studierenden scheint die aktive Einbeziehung von zentraler Bedeutung zu sein; die Hälfte der positiven Aussagen zum Einstieg in die Berufsaufgaben thematisiert die aktive „unterrichtende“ Rolle im Rahmen des Praktikums.

Bei den negativen Aussagen der Studierenden zum Praktikum („Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“) wird das Handlungsfeld „Einstieg in Berufsaufgaben“ (HF6) am meisten thematisiert. Die Antworten lassen sich wiederum differenzieren in die *Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften* sowie die *Unterrichts(mit)gestaltung* (*Tabelle 6*). Betont wird in den Aussagen das Fehlen der aktiven Einbeziehung in das Berufsfeld – als Mangel des Praktikums. Knapp 40% der negativen Aussagen zu den Handlungsfeldern im Rahmen des Praktikums problematisieren die passive Rolle im Unterrichtsgeschehen. Vielfach wird der Wunsch nach eigener Unterrichtserfahrung im Praktikum geäußert, „um wirklich in die Rolle des Lehrers schlüpfen zu können“.

Zugleich betonen die Studierenden die Bedeutung des Beobachtens von Unterricht, Lehrer:innenpersönlichkeit und/oder Schülerinnen und Schülern als eine der zentralen Anforderungen des Praktikums. Das Beobachten bewerten sie neben dem Einstieg in die Berufsaufgaben als besonders gewinnbringend im Rahmen des Praktikums. Im Gegensatz zum Einstieg in die Berufsaufgaben gibt es vergleichsweise wenige Nennungen dieses Handlungsfeldes im Zuge der negativen Rückmeldungen zum Praktikum.

Der *Handlungsrahmen*, also strukturelle/organisatorische Aspekte des Praktikums, wird stärker in den Aussagen zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ angesprochen. Zwar wird im Rahmen der positiven Rückmeldungen („Das hat mir im Praktikum gefallen“) in 51 Aussagen die angenehme Atmosphäre in der Praktikumschule gelobt, in den Aussagen zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ werden die Praktikumsbedingungen vor Ort jedoch in mehr als

Tabelle 5 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Praktikum gefallen“ (Anzahl 399)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	313	
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	116	Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften (58) „Erfahrungen im Umgang mit Kindern sammeln“ „an einem Schulfest teilnehmen können“ „der Austausch und die freundliche und aufgeschlossene Art der Lehrkräfte“ Unterrichts-(mit)gestaltung (58) „aktiv selbst Unterricht führen“ „Mitleiten einer Unterrichtsstunde“ „Einbeziehung in den Unterricht“
Beobachten (HF1)	115	„unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten beobachten“ „ein phantasievolles und abwechslungsreiches Unterrichtsprogramm beobachten“ „Kinder über einen längeren Zeitabschnitt hinweg beobachten“
Reflektieren (HF1)	34	„Gespräche mit den Fachlehrern“ „Es hat mich nicht abgeschreckt meinen Weg weiter zu gehen.“ „Gelegenheit nutzen, den zukünftigen Weg zu reflektieren“
Perspektivwechsel (HF3)	31	„Schule aus Lehrersicht kennenlernen“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	12	„Theorie und Praxis verbinden“
Einordnung Schulprofil (HF4)	5	„ein neues Schulprofil kennenlernen“
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0	–
Handlungsrahmen	71	
Klima/Atmosphäre	51	„das Klima an der Schule“ „als Lehrpersonal angesehen und auch so behandelt zu werden“ „Offenheit des Kollegiums“
Organisatorisches	15	„freie Wahl eines Beobachtungsthemas“ „selbständiges Aussuchen der Hospitationsstunden“
Unterstützung	5	„Unterstützung bei meinen Aufgaben“
Allgemeines	15	„in der Schule zu sein“

Tabelle 6 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Praktikum nicht gefallen“ (Anzahl 258)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	113	
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	73	Unterrichts- (mit)gestaltung (35) „dass ich selbst außer Beobachten keine aktive Aufgabe hatte“ „Ich hätte gerne eine oder zwei Unterrichtsstunden gestaltet.“ Interaktion mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften (38) „Ich konnte nicht wirklich etwas für mich mitnehmen.“ „zu wenig Kontakt zu den Kindern und Lehrern“
Beobachten (HF1)	18	„Beobachtungseinfalt, immer das gleiche“
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	11	„dass die Lehrer über ihre eigenen Schüler gelästert haben“ „Resignation von Lehrkräften“
Reflektieren (HF1)	5	„wenig Zeit für Gespräche oder Fragen zwischendurch“ „Reflexion des Erlebten nicht ausreichend“
Perspektivwechsel (HF3)	3	„Es war fast wie als Schüler.“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	2	„dass wir im Seminar nicht gut vorbereitet wurden“
Einordnung Schulprofil (HF4)	1	„Gesamtschule ist nicht Gymnasium“
Handlungsrahmen	135	
Praktikumsbedingungen vor Ort (insg. 65)	48	Betreuung „sehr abweisende Kollegen“ „sodass ich mich zu Anfang etwas verloren fühlte“
	17	Atmosphäre „Schulumgebung, Schulgebäude, Schulausstattung“
Praktikumszeit	34	„dass es so kurz war“
Protokolle und Berichte	24	„ständiges Protokollieren“
Organisation allgemein	12	„wenig Struktur“
Allgemeines	10	„Es war alles sehr gut.“

60 Aussagen negativ bewertet. Gut zwei Drittel dieser Aussagen weisen auf eine Unzufriedenheit mit der Betreuung vor Ort hin – auf *unfreundliche Kollegen, keine richtige Ansprechperson in der Schule* oder *keine Möglichkeit, Rückfragen zu stellen*. Neben den Praktikumsbedingungen wird auch die Praktikumszeit bemängelt, die zum Teil als zu kurz wahrgenommen wurde. Zudem wird das Anfertigen von Protokollen und Berichten von einigen Studierenden als Belastung empfunden.

(3) Rückmeldungen zum Begleitseminar

Die positiven Aussagen zum Begleitseminar („Das hat mir im Begleitseminar gefallen“) beziehen sich gleichermaßen auf inhaltliche Aspekte (Handlungsfelder) sowie strukturelle/organisatorische Gesichtspunkte. Die „Reflexion“ (HF1) und die „Zusammenführung von Theorie und Praxis“ (HF5) werden von den Studierenden besonders häufig genannt, insbesondere die Arbeit mit Praxisbeispielen im Seminar (*Tabelle 7*). Neben einer lernförderlichen Seminaratmosphäre und einer kompetenten Lehrkraft befürworten die Studierenden ausdrücklich eine aktive Seminalgestaltung, „*in die man sich selber auch einbringen kann*“. Der Wunsch nach einer aktiven Rolle im Seminar wird im Rahmen der kritischen Rückmeldungen („Das hat mir im Begleitseminar nicht gefallen“) erkennbar, indem an dieser Stelle häufig der Seminarcharakter, der an eine Vorlesung und an rein darbietende Formate erinnert, kritisiert wird (*Tabelle 8*). Zudem beanstanden einige Studierende die Vor- und Nachbereitung des Praktikums in struktureller sowie thematischer Hinsicht. Während in einigen Aussagen ein gewünschter struktureller Umbau des Seminars – insbesondere eine stärkere Ausweitung der gemeinsamen Nachbereitung – thematisiert wird, führen die Studierenden in anderen Aussagen eine mangelhafte Transparenz hinsichtlich der Ziele und Anforderungen des Praktikums und des Seminars an. Deutlich wird im Rahmen der Auswertung, dass der Handlungsrahmen des Seminars stärker kritisiert wird als die inhaltliche Ausgestaltung der Handlungsfelder, auch wenn die beiden Kategorien nicht immer präzise voneinander zu trennen sind und in der Gesamtheit das Begleitseminar prägen.

(4) Erkenntnisgewinn im Praktikum

In knapp 80 % der Rückmeldungen zum Erkenntnisgewinn durch das Praktikum wird die Reflexion der erlebten Schulpraxis thematisiert. Unterschieden werden können dabei die „Reflexion von Lehrer:innenkompetenzen“, die „Reflexion der eigenen Berufswahl“ und die „Reflexion von Lehrer:innenpersönlichkeiten“ (*Tabelle 9*). In den Aussagen spiegelt sich der zentrale Stellenwert der beiden Kategorien „Reflexion“ und „Förderung der persönlichen Entwicklung“ im Rahmen des Praktikums wider, wie er auch in der quantitativen Analyse zum Ausdruck kommt.

Tabelle 7 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Begleitseminar gefallen“ (Anzahl 272)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	139	
Reflektieren (HF1)	76	„die Chance, sich mit Kommilitonen auszutauschen“ „Möglichkeit, über Praktikum zu reflektieren“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	63	„viele wichtige theoretische Infos zum Lehrerberuf und Schulstrukturen“ „immer wieder Praxisbezug und Beispiele zur Theorie“
Beobachten (HF1)	0	–
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0	–
Perspektivwechsel (HF3)	0	–
Einordnung Schulprofil (HF4)	0	–
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	0	–
Handlungsrahmen	126	
Seminarmethodik/-gestaltung	43	„aktive Seminargestaltung“ „viel Zeit für Fragen und Diskussionen“
Dozierende	31	„sehr kompetente und freundliche Lehrkraft“
Seminaratmosphäre	31	„Es herrschte eine nette Atmosphäre.“ „schöne kleine Gruppe“
Vorbereitung und Nachbereitung	21	„gute Vorbereitung auf das Praktikum“ „eigene Formulierung des Themas im Bericht“
Allgemeines	7	„Es war größtenteils interessant.“

Tabelle 8 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Das hat mir im Begleitseminar nicht gefallen“ (Anzahl 143)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	31	
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	18	„Es wurde kaum auf neuere (Forschungs-)Literatur oder jüngere Fragestellungen eingegangen.“ „Es waren zu viel Theorie und zu wenig praktische Anreize.“ „Teilweise waren die Themen für mich im Zusammenhang mit dem Praktikum nicht sehr relevant.“
Reflektieren (HF1)	13	„zu wenig Platz für eigene Fragen und gegenseitigen Austausch“ „seltenes Eingehen auf die Praktikumserfahrungen“
Beobachten (HF1)	0	–
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	0	–
Perspektivwechsel (HF3)	0	–
Einordnung Schulprofil (HF4)	0	–
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	0	–
Handlungsrahmen	98	
Seminarmethodik/-gestaltung	48	„Das Seminar erinnerte mehr an Frontalunterricht und Vorlesung.“ „Das Begleitseminar bestand nur daraus, dass wir Studenten Referate hielten.“ „nur sehr oberflächliches Eingehen auf die Themen der anderen Studenten“
Vorbereitung und Nachbereitung	35	strukturell (21) „Ein Termin ist viel zu wenig zum Besprechen.“ „Das Seminar sollte davor und danach stattfinden, um Erfahrungen in einen Kontext bringen zu können und damit weiter zu arbeiten.“ thematisch (14) „mangelhafte Übersicht über Ziele und Anforderungen für das Seminar und das Praktikum“
Dozierende	15	„hat die Meinungen anderer nicht geschätzt und nicht wirklich beachtet“
Allgemeines	14	„Ich habe nicht viel Neues gelernt.“

Tabelle 9 Kategoriale Häufigkeiten der Angaben zu „Meine wichtigste Erkenntnis, die ich aus dem Praktikum gewonnen habe, ist“ (Anzahl 220)

Kategorien	Anzahl	Beispiele (geglättet)
Handlungsfelder	209	
Reflektieren (HF1)	167	Kompetenzen (60) „dass ich den Umgang mit Konfliktlösungen in meinem Studium lernen möchte“ „gutes Zeitmanagement ist extrem wichtig“ Berufswahl (56) „Der Lehrerberuf ist genau das Richtige für mich.“ „Ich bin mit meiner Fächerkombination sehr zufrieden.“ Lehrer:innen-persönlichkeit (51) „Lehrer brauchen Humor.“ „Der fachliche Inhalt spielt nur eine Nebenrolle, wichtig ist die Persönlichkeit.“
Einstieg in Berufsaufgaben (HF6)	16	„Individualität der Schüler:innen sollte als Chance angesehen werden.“
Einordnen und Bewerten beobachteter Praxis (HF2)	10	„Schüler:innen sollten schon sehr früh mit Behinderten und/oder Lernschwachen zusammenarbeiten“
Zusammenführung Theorie und Praxis (HF5)	9	„Die Modelle der Theorie haben ein positives Schülerbild und es fehlt eher an den praxisbezogenen Handlungsmaximen.“
Perspektivwechsel (HF3)	3	„Es ist schwierig, den Unterricht aus der Lehrersicht zu beurteilen, wenn man hinten sitzt.“
Einordnung Schulprofil (HF4)	4	„Eine Gesamtschule ist etwas ganz anderes als ein Gymnasium.“
Beobachten (HF1)	0	–
Handlungsrahmen	2	„dass sich eine Beobachtung des Lehrers besser geeignet hätte“
Allgemeines	9	„Die Uni bietet nur zu einem gewissen Teil die Möglichkeit, einen Eindruck von dem Beruf Lehrer zu bekommen.“

Die Analyse legt zudem den Rückschluss nahe, dass eine Auseinandersetzung der Studierenden mit den eigenen Einstellungen und Kompetenzen in Zusammenhang mit der getroffenen Berufswahl stattgefunden hat und als gewinnbringend identifiziert wird. Insbesondere die Reflexion der Berufswahl sowie das Hinterfragen der Eignung für den Lehrer:innenberuf markieren den berufsorientierenden Charakter des OP/IEP, der es den Studierenden ermöglicht, in dieser frühen Phase ihres Studiums die Anforderungen des Berufs zu erkennen und selbstreflexiv zu hinterfragen. Das Praktikum bildet demnach auch ein wichtiges Übungsfeld für die Reflexionskompetenz der Studierenden, die im Rahmen der Begleit- und Nachbereitungsseminare unterstützt werden muss.

4 DISKUSSION

Das zentrale Ziel der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung liegt in der Weiterentwicklung der fünf bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika sowie deren Begleitveranstaltungen, um langfristig die Professionskompetenz der Studierenden in den Schulpraktischen Studien zu stärken. Die skizzierten Ergebnisse zum ersten Praktikum, dem OP/IEP, bekräftigen das Konzept des Spiralcurriculums, das praktikumsspezifische Handlungsfelder definiert. Beide Methodenstränge – die quantitative sowie qualitative Datenauswertung – bestätigen die Umsetzung der normativen Vorgaben und stützen die intendierten Zielperspektiven. Nachgewiesen wurden zudem die Aktivierung der Reflexionsfähigkeit sowie die „Förderung der persönlichen Entwicklung“ im Rahmen des Praktikums. Die quantitative Untersuchung benennt die zentralen Reflexionsinhalte (System Schule, Unterricht, Lehrer:innenrolle/Profession), die durch das Erleben von Lehrer:innenpersönlichkeiten, die Unterrichtsbeobachtung und die Qualität des Begleitseminars beeinflusst werden. Die qualitative Analyse unterstreicht die zentrale Bedeutung der Reflexions- und Beobachtungsprozesse. Sie weist im Sinne des in der quantitativen Analyse aufgedeckten Wirkungsfaktors 2. Ordnung, der „Förderung der persönlichen Entwicklung“, auf eine konzentrierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl, der persönlichen Eignung und dem aktuellen sowie anvisierten Kompetenzzustand hin. Eine entsprechende Selbstreflexion, die von einer Mehrheit der Studierenden als wichtigster Erkenntnisgewinn eingestuft wird, spricht für die persönliche Weiterentwicklung und stützt den berufsorientierenden Charakter des Praktikums, der weniger auf die Erweiterung professionsspezifischer Kompetenzen abzielt als auf die selbstreflexive Eignungsabklärung und eigenständige Berufsfelderkundung (1. Zielperspektive, s. o.). Inwieweit das Praktikum auf die Berufswahlmotivation wirkt und zur Ver-

änderung der Berufsentscheidung beiträgt (Besa & Schüle, 2016), wird in den weiteren längsschnittlichen Analysen ermittelt. Erste Auswertungen weisen auf eine starke motivationale Wirkung des Praktikums hin. Mehr als 60 % der befragten Studierenden geben an, dass das Praktikum einschließlich der Begleitveranstaltungen sie sehr stark bzw. stark motiviert hat, Lehrkraft zu werden. Auch der hohe Stellenwert einer qualifizierten Begleitung im Rahmen des Praktikums konnte belegt werden. Mit diesem Befund reiht sich die Studie in einen breiten Fundus an Untersuchungsergebnissen zur Rolle der Begleitung und Beratung in Schulpraktischen Studien ein (u. a. Schubarth et al., 2012; Lazarides & Mohr, 2015). Die qualitativen Angaben der Studierenden vertiefen diese Erkenntnisse, indem sie die Wünsche und Bedürfnisse der Studierenden hinsichtlich der Begleitseminare explizieren.

Empfehlungen

Die Empfehlungen, die sich aus den skizzierten Ergebnissen ableiten lassen, werden im Folgenden anhand zweier Diskussionsstränge entwickelt. Sie liefern wichtige Impulse zur strategischen Weiterentwicklung des OP/IEP und können den Diskurs mit Dozierenden und verantwortlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern an den Praktikumschulen anregen und vertiefen.

(1) Konzeption und Handlungsrahmen

Die Bedeutung von Reflexionskompetenzen im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften ist heute unumstritten. Was sich hinter dem Konstrukt verbirgt und wie Reflexion in schulpraktischen Phasen gelehrt und gelernt werden kann, wird im Rahmen weiterer Projekte der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ in Potsdam (Nowak, Ackermann & Borowski, 2018) momentan intensiv erforscht. Im Sinne des o. g. Experten:innenansatzes bildet das OP/IEP als erstes bildungswissenschaftliches Praktikum in der Lehrkräfteausbildung auch einen Startpunkt für die *Ausbildung von Reflexionskompetenzen*.

Sowohl die Unterrichtswahrnehmung als multiperspektivisches Erfassen eines didaktischen, kommunikativen und personalen Faktorensystems als auch die kognitive Verarbeitung sind Teil der Beobachtungsaufgabe, die das Praktikum prägt. Der Fokus liegt im Vergleich zu den folgenden Praktika in dieser ersten Praxisphase jedoch zunächst darauf, den *Unterricht im Rahmen einer Fremdbeobachtung wahrzunehmen*, um die Dimensionen und komplexen Anforderungen des Lehrkräftehandelns, aber auch die Reflexion des Unterrichtsgeschehens in einem „sicheren Übungsfeld“ kennenzulernen bzw. zu erproben. Die *schrittweise Heranführung an die Reflexionsprozesse*, bei denen *zunächst noch nicht das eigene Lehrerhandeln* im Mittelpunkt des Interesses steht, ist ein Merkmal der

Potsdamer Praktika-Konzeption. In den folgenden Praktika des Bachelor- sowie Masterstudiums werden darauf aufbauend die Reflexionskompetenzen weiter gefördert bzw. entsprechend dem o. g. Expertenansatz (H. L. Dreyfus & S. E. Dreyfus, 1986, s. Projektzugang) auf eine höhere Stufe gestellt. Zudem werden professionelle Kompetenzen aus dem KMK-Kompetenzbereich „Unterrichten“ zurate gezogen, wenn es darum geht, die eigenen Unterrichtserfahrungen vor dem Hintergrund des eigenen professionellen Wissens kognitiv zu verarbeiten (FTP, SP).

Das Herzstück des OP/IEP bildet das erste Handlungsfeld „*Das Systematische Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren (Reflektieren) und Dokumentieren pädagogischer Situationen in der Schule*“. Mindestens ebenso bedeutend für die Studierenden ist der Einstieg in Berufsaufgaben und das Kennenlernen des Berufsalltags einer Lehrkraft. In diesem Zusammenhang bewerten einige Studierende erste Unterrichtserfahrungen und die Mitgestaltung von Lerngelegenheiten als besonders bereichernd; andere bedauern, gerade diese im Praktikum nicht gemacht haben zu können. Neben dem Hinweis, dass die Studierenden mit sehr unterschiedlichen Erfahrungswerten/-möglichkeiten das Praktikum durchlaufen, zeigen die Ergebnisse, dass die professionelle Unterrichtsbeobachtung als Grundstein und Voraussetzung für ein professionelles Lehrer:innenhandeln von den Studierenden zum Teil noch wenig Anerkennung erfährt. Der Wunsch nach eigener Unterrichtspraxis ist zu diesem Zeitpunkt so groß, dass viele sich ausprobieren möchten und von den Schulen zum Teil auch die Möglichkeit dazu erhalten. Darüber hinaus können die Ergebnisse dafür sprechen, dass die Praktika-Strategie der Universität Potsdam und somit auch die intendierten Zielperspektiven, inhaltlichen Ausrichtungen und Funktionsweisen des einzelnen Praktikums für den Kompetenzaufbau einer Lehrkraft im Sinne einer spiralförmig verlaufenden Professionalisierung über die fünf Praktika weiter zu kommunizieren ist.

Auf dieser Grundlage ist zu empfehlen,

- ◆ ... eine stärkere Transparenz zu Anforderungen, Zielen, organisatorischen Aspekten des OP/IEP auf der Basis der zugrundeliegenden spiralcurricularen Praktika-Strategie der Universität Potsdam zu schaffen (Tosch et al., 2013). Eine Bündelung aller relevanten Informationen und die weitere Ausformung der im Spiralcurriculum festgeschriebenen Handlungsdimensionen könnte – auch im Sinne der Sicherung von Qualitätsstandards der Praktika – in einem begleitenden Leitfaden, der sowohl den Studierenden als auch den Dozierenden Orientierung bietet, eine höhere Verbindlichkeit und ein gemeinsames Verständnis bei Studierenden, Dozierenden und den externen Schulleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren an den Praktikumsschulen für das Praktikum befördern.
- ◆ ... das Spiralcurriculum als handlungsleitenden Orientierungsrahmen mit gezieltem Blick auf die schrittweise Entwicklung von Reflexionskompetenzen

der Studierenden weiter so konzeptionell auszugestalten, dass die jeweils spezifische Rolle des Einzelpraktikums – hier des OP/IEP – im System aller bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika an der Universität Potsdam geschärft wird.

- ◆ ... möglichst einheitliche Praktikumsbedingungen in Absprache mit den Schulen (v. a. mit den Schulleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren) und den beteiligten Dozierenden zu schaffen, um den Studierenden sowohl vergleichbare Erfahrungswerte vermitteln zu können als auch zu verdeutlichen, dass das Handlungsfeld Schule und Unterricht an den lokalen Praktikumsstandorten je eigene Profile und schulklimatische Zugänge für die Hospitation hervorbringt. In der Argumentation mit den Schulen ist angesichts einer zum Teil hohen Belastungssituation von unterschiedlichen Praktika an den Einzelschulen stärker zu verdeutlichen, dass gerade die langfristigen kommunikativen und kooperativen Elemente der Zusammenarbeit eine Win-win-Situation für die Praktikumschule und für die Universität generieren.

(2) Unterstützung und Begleitung

Die quantitative Auswertung belegt die zentrale Bedeutung der Qualität des Begleitseminars. Gleichfalls werden durch die Analysen die *Einbindung und Unterstützung* als relevanter und wirksamer Faktor für ein gelingendes Praktikum identifiziert. So unterstreichen die Aussagen der Studierenden im Rahmen der qualitativen Analyse, wie sehr das *Begleitseminar als gemeinsamer Ort der Reflexion* geschätzt wird. Die Angaben der Studierenden geben jedoch auch Anlass, Empfehlungen zu einem verbesserten Handlungsrahmen und einem zielfokussierten Inhaltsfeld auszusprechen. Insbesondere sprechen sich die Studierenden für eine aktive Seminargestaltung aus, in der sie Zeit und Gelegenheit finden, ihre Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren und ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen zu verknüpfen. Eine qualitätssichere Begleitung und Betreuung scheinen für sie insbesondere vor Ort durch die verantwortlichen Lehrkräfte vonnöten zu sein. Zahlreiche negative Aussagen zum Handlungsrahmen bzw. der Betreuung in der Praktikumschule könnten dafürsprechen, dass Rahmenbedingungen und Anforderungen möglicherweise nicht ausreichend kommuniziert werden und unterschiedliche Vorstellungen und Bedürfnisse kollidieren.

Zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Begleitseminare ist demnach zu empfehlen,

- ◆ ... die Studierenden auf die Spannung von Theorie (Systematisches Beobachten, Beschreiben sowie Interpretieren/Reflektieren und Dokumentieren pädagogischer Situationen in der Schule; Wahrnehmen des Systems Schule, Unterricht und Lehrer:innenpersönlichkeiten für die Anbahnung eines eigenen

professionellen Habitus) und Auseinandersetzung mit eigenen Praxiserfahrungen (Praktikumsschule, Kollegium, individueller Hospitationsschwerpunkt) stärker zu fokussieren.

- ◆ ... die Dozierenden dahingehend zu qualifizieren, eine beratende und reflexive Gestaltung der Seminare zu ermöglichen (z.B. durch die gemeinsame Entwicklung von Qualitätsmerkmalen für Begleitseminare und/oder durch die Implementierung von Reflexionsinstrumenten). Hier könnten zumindest semesterweise Absprachen der jeweils Dozierenden im OP/IEP im Rahmen der existierenden Dozierenden-AG wesentlich dazu beitragen, die inneruniversitäre Kommunikation, aber auch Kooperation im Feld dieses Praktikums zu stärken. Dieser Gedanke erlangt umso stärkeres Gewicht, wenn es in den nächsten Jahren gilt, den Aufwuchs an Lehramtsstudierenden (1000 Studierende pro Jahr) an der Universität Potsdam zu begleiten. Die Kommunikation innerhalb dieser Dozierenden-AG könnte ebenso dazu beitragen, der erfahrungsheterogenen und wechselnden Situation der Dozierenden im Begleitseminar „Einführung in die Schulpädagogik“ schrittweise zu begegnen. Ebenso sind regelmäßige Informationsveranstaltungen seitens des ZeLB mit dem Netz von Praktikumsschulen zu realisieren; in denen sowohl die spezifische Funktion des OP/IEP im Potsdamer Modell der Lehrerbildung als auch die spezifische Rolle der Praktikumsschule (v.a. mit den Schulleitungen bzw. Mentorinnen und Mentoren) – im Zuge der Begleitung von Lehramtsstudierenden in der Regel des ersten Studienjahres – kommuniziert wird.
- ◆ ... mit den Studierenden sowohl im Vorbereitungsseminar als auch in den Begleitveranstaltungen über die mit dem Hospitationspraktikum in seiner konzeptionellen Anlage verbundene Kompetenzentwicklung zu beraten und damit Transparenz zu Anforderungen und Aufgabenfeldern des OP/IEP herzustellen.
- ◆ ... einen Kanon einheitlicher Rahmenanforderungen hinsichtlich der Betreuung und Unterstützung der Studierenden in der Praktikumsschule (sowohl in der Variante der individuellen Gewinnung einer Praktikumsschule durch die Studierenden als auch in der von den Dozierenden in Kooperation mit dem ZeLB-Praktikumsbüro Bachelor vermittelten Variante der gemeinsamen Hospitation) zu formulieren und die Umsetzung dieser in engem Austausch mit den Verantwortlichen vor Ort sicherzustellen.
- ◆ ... die Dokumentation der Erfahrungen der Studierenden im Praktikumsbericht strukturiert vorzubereiten, zu begleiten und kontinuierlich zu beraten. Dabei könnte der Praktikumsbericht Teil eines prozess- und produktbezogenen Portfolios der Studierenden über alle Praktika hinweg sein, das Studierende und Dozierende künftig stärker in einen kontinuierlichen Dialog einbindet.

(3) Ausblick

Mit Blick auf die vorliegende Datenbasis lassen sich weitere Forschungsstränge bearbeiten. Insbesondere der wechselseitig differenzierte Blick auf die unterschiedlichen Praktika-Konzepte der Studiengänge der Sekundar- und Primarstufe wäre für die weitere inhaltliche und organisatorische Ausrichtung des OP/IEP erkenntnisreich, um zu prüfen, welche Kapazitäten und Ressourcen die jeweiligen Varianten erfordern bzw. binden. Auch die Ergänzung der hier erhobenen retrospektiven Selbstauskünfte der Studierenden, die insbesondere hinsichtlich der Kompetenzeinschätzung kritisch beurteilt werden (Kunter & Klusmann, 2010), muss diskutiert werden. Zugleich sollte bei der Interpretation der Befundlage beachtet werden, dass die Studie, die in erster Linie der Identifizierung von Wirkfaktoren und Zusammenhängen dient, aufgrund einer fehlenden Vergleichsgruppe nicht im Kontrollgruppendesign durchgeführt werden konnte. So gilt es, die Befundlagen anderer Zugänge mit den Erkenntnissen des gewählten Befragungsdesigns relational einzuordnen. Replikationsstudien könnten die Befundlage stützen. Des Weiteren könnten vergleichende Untersuchungen in Studiengängen anderer Einrichtungen mit ähnlichen Praktikastudien die gefundenen Wirkzusammenhänge bestätigen lassen. Die noch ausstehende längsschnittliche Untersuchung verspricht – wie auch eine anschließende Verknüpfung der Ergebnisse mit den Daten bisheriger Analysen zu den weiteren bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Praktika – neue Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb in den Schulpraktischen Studien sowie Impulse für die Verortung des OP/IEP im Kontext des Spiralcurriculums.

Literatur

- Ansperger, T. (2018). *Schulpraktische Studien aus Studierendenperspektive – Eine qualitative Analyse von Praxisbedürfnissen Potsdamer Lehramtsstudierender in der Bachelorphase*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Potsdam.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hofmann, M. & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht. Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrmann, B. Gehrmann, B. Kranz, S. Pelzmann & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde* (S. 134–150). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2012). General Didactics in internships: Teacher students' development of competencies in lesson planning. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2012* (S. 179–194). Hohengehren: Schneider Verlag.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Besa, K.-S. (2018). *Studien zur lehramtsbezogenen Berufswahlmotivation in schulpraktischen Ausbildungsphasen*. <http://dx.doi.org/10.18442/803>
- Besa, K.-S. & Schüle, C. (2016). Veränderung der Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Praktikumsformen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(2), 253–266.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1987). *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 542–571). Münster, New York: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen* (nexus Impulse für die Praxis 11).
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2 (1), 39–52.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07. 03. 2013. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf [letzter Abruf: 12. 07. 2019].
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [letzter Abruf: 12. 07. 2019].

- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 68–86.
- Lazarides, R. & Mohr, S. (2015). Lehramtsstudierende im Orientierungspraktikum: Wie wird die universitäre Praktikumsbetreuung wahrgenommen? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 380–392.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441–471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (2. Auf., S. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nowak, A., Ackermann, P. & Borowski, A. (2018). Rahmenthema „Reflexion“ im Praxissemester Physik. In A. Borowski, A. Ehlert, H. Prechtel (Hrsg.), *Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 217–230). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Rother, S., Löweke, S. & Tosch, F. (2018). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In A. Borowski, A. Ehlert, H. Prechtel (Hrsg.), *Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 43–58). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt; Befunde und Perspektiven* (S. 137–169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines video-basierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes* (= Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft) (S. 296–306). Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. In *Kompetenzdiagnostik* (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8) (S. 201–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sociolutions. Die QUAMP Software. URL: <https://www.sociolutions.de/article/quamp-software/%20Software.html> [letzter Abruf: 07.07.2019].
- Tosch, F. (2009). Kompetenzorientierung in den erziehungswissenschaftlichen Praxisphasen im Lehramts-Bachelor. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 22, 20–24.
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., 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*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.
- Tosch, F. (2015). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 28, 21.
- 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). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Treichs, F. (2018). *Die Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Lehr-Lern-Labor-Seminar*. Dissertation, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:20-opus-164170> [letzter Abruf: 07.07.2019].
- Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Vorgelegt von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam* (2. Aufl.). Potsdam: Universität Potsdam.
- Universität Potsdam (1994). *Rechenschaftsbericht des Gründungssenats 1991–1993*. Potsdam: Universität.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Society for Information Technology & Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- Weyland, U. 2012. *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Selbstverlag/Eigenverlag/Self-publishing.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das diesem Bericht zugrundeliegende 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 Autorinnen und Autoren.