

## 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:

Julia Jennek; Anna Gronostaj; Miriam Vock: Was und in welchen Situationen lernen Lehramtsstudierende im Praxissemester?, 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. 195–214.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57081>

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>



# Was und in welchen Situationen lernen Lehramtsstudierende im Praxissemester?

*Julia Jennek, Anna Gronostaj und Miriam Vock*

**ZUSAMMENFASSUNG** Das Praxissemester, in dem die Studierenden mehrere Monate am Schulleben teilhaben, ist ein wichtiger Bestandteil schulpraktischer Ausbildung geworden. Die vielfältigen Ziele schließen den Kompetenzerwerb entsprechend den KMK-Vorgaben sowie die Berufswahlüberprüfung ein. Forschungsbefunde deuten jedoch darauf hin, dass nicht alle erhofften Ziele in Schulpraktika auch tatsächlich erreicht werden. Die konkreten Lernsituationen im Praxissemester standen hingegen bisher wenig im Fokus. Um dies aufzugreifen, interviewten wir für die vorliegende Studie  $N = 7$  Lehramtsstudierende unmittelbar nach Abschluss ihres Praxissemesters zu den von Ihnen wahrgenommenen Lernerfolgen und den Lerngelegenheiten, in denen sie diese erzielten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden glauben, vor allem ihre Unterrichts-Kompetenzen weiterentwickelt und sich als *Lehrkraft* sowie *ihre Lehrer:innenpersönlichkeit* kennengelernt zu haben. Als zentrale Lerngelegenheit benennen sie insbesondere den Austausch mit den Mentorinnen und Mentoren.

**ABSTRACT** The student teaching semester, allowing the pre-service teachers to spend several months at a school, have become an important part of practical teacher training during university studies. The manifold aims include capacity building in teacher competences as well as providing an opportunity to review one's career choice. At the same time, current studies show that practical teacher training tends to leave many of its aims unfulfilled. So far, however, the research focus was not on learning opportunities during the student teaching semester. To find out how pre-service teachers judge learning outcomes and opportunities, we interviewed seven pre-service teachers after the end of their student teaching semester. The results show that the pre-service teachers believe they developed their teaching competences and got to know themselves as „teachers“. To them, talking to their mentor teacher presented itself as the most meaningful learning opportunity.

## 1 EINLEITUNG

Mit Schulpraktika werden in der Lehrkräftebildung vielfältige Hoffnungen verknüpft (Hascher, 2012a), insbesondere soll die Professionalisierung von Studierenden vorangebracht werden. Um zu überprüfen, inwieweit die Studierenden die gesetzten Ziele erreichen, werden seit einiger Zeit zahlreiche Studien durchgeführt, die zusammenfassend zeigen, dass Schulpraktika die gesetzten Ziele nur teilweise erreichen bzw. durchaus gegenteilige Effekte, wie die unreflektierte Übernahme von Handlungsweisen ihrer Mentorinnen und Mentoren, festgestellt werden (Hascher, 2012a). Dies kann auch darauf zurückzuführen sein, dass sich bisher weder eine „Theorie des Schulpraktikums“ noch ein geeigneter methodischer Standard zu dessen Erforschung durchgesetzt hat (Besa & Büdcher, 2014; König & Rothland, 2018).

Ein besonderer Fokus, sowohl der Studierenden (Jennek, Lazarides, Panka, Körner & Rubach, 2019) als auch der Forschung (Überblick: König & Rothland, 2018), liegt dabei auf der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden im so genannten „Praxissemester“, in dem die Studierenden in einem Zeitraum von mehreren Monaten an Schulen hospitieren sowie angeleitet unterrichten und gleichzeitig von Seiten der Hochschulen begleitet werden. Die Studierenden berichten davon, dass sich ihre Kompetenzen weiterentwickeln, die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren von großer Bedeutung ist und sie ihre Berufswahl überprüfen können (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth et al., 2012). Darüber hinaus gibt es bisher wenig Forschung dazu, was genau die Studierenden zu lernen glauben, wenn sie ihre Kompetenzen entwickeln und in welchen Situationen sie lernen.

Diese Desiderate greift die vorliegende Studie auf. Nach Abschluss des Praxissemesters (Wintersemester 2015/16) wurden sieben Studierende der Universität Potsdam interviewt und nach ihren zentralen Lernerfahrungen sowie den jeweiligen Lerngelegenheiten befragt. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Im vorliegenden Beitrag stellen wir die theoretischen Ideen zu Schulpraktika sowie bisherige Erkenntnisse zu Lernerfolgen und Lerngelegenheiten im Praxissemester vor. Nach Erläuterungen zur Methodik berichten wir die Ergebnisse der Analysen und diskutieren diese sowohl im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen als auch im Sinne der Weiterentwicklung des Praxissemesters an der Universität Potsdam.

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

Verschiedene Forschende beschäftigen sich mit der Frage, welche Lernprozesse der Studierenden auf welche Weise während der Schulpraktika stattfinden (u. a. Gröschner & Seidel, 2012; Hascher, 2012a; König & Rothland, 2018). Dafür wird u. a. auf „Angebots-Nutzungs-Modelle“ zurückgegriffen, welche das Praxissemester als Angebot verstehen (in Struktur und Qualität, jeweils beeinflusst vom Input und dem Ausbildungskontext), das durch die Studierenden je nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen genutzt wird (u. a. investierte Zeit, lernprozessbezogene Tätigkeiten) und Produkte generiert (z. B. Qualität eigenen Unterrichts), während der Output die Lernergebnisse im Sinne der professionellen Kompetenz beschreibt (König & Rothland, 2018, S. 26). Dieses Modell beschreibt den individuellen Lernprozess nachvollziehbar, jedoch werden z. B. Aspekte der beruflichen Sozialisation außen vor gelassen.

Die Beforschung der Praktikumsphasen im Lehramtsstudium steht vor spezifischen Voraussetzungen, die bei der Interpretation der Ergebnisse beachtet werden müssen. Zusammenfassend stellen Schneider und Bodensohn (2014) fest, dass bisher noch kein methodischer Standard entwickelt wurde, um den Effekt von Lehrkräftebildung zu beschreiben. Dies gilt ebenso für die Wirksamkeit von Praktika (Hascher, 2012a; König & Rothland, 2018), in denen ein systematischer Vergleich verschiedener Erkenntnisse schwierig ist, da sich diese meist auf nur einen Standort bzw. ein Bundesland beziehen, unterschiedliche Instrumente bzw. Forschungsansätze genutzt werden (Besa & Büdcher, 2014) und unterschiedliche Praktika im Fokus stehen (Hascher, 2012b). Auf internationaler Ebene kommen neben anders strukturierten Bildungssystemen auch diverse kulturelle Standards hinzu, sodass die Vergleichbarkeit der Studienergebnisse, z. B. in Bezug auf die Rolle von Mentorinnen und Mentoren, eingeschränkt ist (Lawson et al., 2015).

In Deutschland untersuchten Doll, Jentsch, Meyer, Kaiser, Kaspar und König (2018) Unterschiede zwischen den Standorten und entsprechenden curricularen Vorgaben der Bundesländer an den Beispielen des Praxissemesters in Köln sowie der Blockpraktika in Hamburg. Insgesamt befragten sie  $N = 482$  Studierende nach Abschluss ihres jeweiligen Praktikums zu ihren lernprozessbezogenen Tätigkeiten sowie der jeweils investierten Zeit (z. B. Anzahl selbstständig unterrichteter Stunden). Ein Hauptbefund ist, dass die individuellen Unterschiede in investierter Zeit und den Lernprozessen trotz curriculärer Vorgaben groß sind. Dennoch wirken sich die unterschiedlichen Vorgaben an beiden Universitäten dahingehend aus, dass die Studierenden in Köln signifikant mehr pädagogische Handlungen planen und durchführen als in Hamburg (Doll et al., 2018). Dieser Befund ist ein Hinweis darauf, dass die unterschiedlichen curricularen Vorgaben der Bundesländer sowie einzelner Universitäten systematische Vergleiche der Lernprozesse und -effekte in Schulpraktika erschweren.

Erste Ansätze zur Vereinheitlichung innerhalb eines Bundeslandes wurden im Projekt „*Learning to Practice* – das Praxissemester auf dem Prüfstand“ umgesetzt, welches die Einführung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen begleitete, und die Standorte Köln, Paderborn und Siegen umfasste (Ergebnisband: König, Rothland & Schaper, 2018).

## **2.1 Was lernen die Studierenden im „Praxissemester“ und wovon wird ihr Lernen beeinflusst?**

In den Augen von Studierenden sind Praktika zentrale Lernfelder. Hascher (2012b) weist allerdings darauf hin, dass die Studierenden nur zum Teil das lernen, was intendiert ist, und stattdessen auch Dinge lernen, die entweder nicht vorgesehen oder explizit nicht angestrebt sind. Entsprechend kann zwischen dem intendierten (Lernziele), implementierten (vermittelte Inhalte, Lerngelegenheiten) und erreichten Curriculum (Lernerfolge, Kompetenzen) unterschieden werden (König & Rothland, 2018; Scheerens, 2017). Während das intendierte Curriculum genau beschrieben ist, stellt sich empirisch die Frage nach dem erreichten Curriculum, also den „Lernerfolgen“ der Studierenden im Schulpraktikum.

Das intendierte Curriculum im Sinne der Ziele des Schulpraktikums ist vielfältig und breit gefächert (siehe Beitrag von Jennek in diesem Band). Aktuelle Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung basieren häufig auf Selbsteinschätzung der Studierenden vor Beginn und nach Abschluss der Schulphase entsprechend der Kompetenzvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004; für Jena siehe Gröschner et al., 2013; Potsdam: Schubarth et al., 2012; Gronostaj, Westphal, Jennek & Vock, 2018; Nordrhein-Westfalen: König & Rothland, 2018). Die Studierenden starten bereits mit mittleren Kompetenzselbsteinschätzungen über dem Skalen-Mittelwert, die sich im Verlauf des Praxissemesters noch signifikant verbessern, vor allem im Bereich „Unterrichten“. Im Kompetenzbereich „Innovieren“ geben die Studierenden die geringste Entwicklung an, was häufig mit dem Unterrichtsfokus des Schulpraktikums erklärt wird. Diese Kompetenzselbsteinschätzungen werden z. T. durch die kognitive Aktivierung in den bildungswissenschaftlichen Begleitseminaren (Gronostaj, Westphal et al., 2018) beeinflusst, während die Befunde zum Einfluss der universitären Lernbegleitung inkonsistent sind (Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2012). Jedoch bleibt unklar, was genau sie über das „Unterrichten“ lernen und wie sie dies beurteilen.

Um die Sicht der Studierenden auf die Funktion und Qualität von Praktika zu erfassen, wurden an der Universität Potsdam zwölf Studierende in drei Fokusgruppen befragt (Jennek et al., 2019). Am häufigsten nannten sie „Sich ausprobieren: Stärken/Schwächen erkennen“ und die „Berufswahl-/Berufseignungsüberprüfung“ als Funktionen von Praktika. Als wichtiger Indikator für die Qualität

der Praktika nannten sie das Feedback ihrer Mentorinnen und Mentoren und Mitstudierenden (siehe auch Lawson et al., 2015). An zweiter Stelle standen die zukünftigen Aufgaben in der „Unterrichtsvorbereitung/-planung/-durchführung/Teamteaching“. Eine Studentin, die das Praxissemester bereits absolviert hatte, betonte, dass das Praxissemester in ihren Augen deutlich mehr zähle als die Praktika im Bachelor (Jennek et al., 2019). In Norwegen befragten Ulvik und Smith (2011) Studierende nach ihren Schulpraktika danach, was ein gutes Praktikum ist. Für die Studierenden ( $N = 30$  nach dem ersten,  $N = 25$  nach dem zweiten Praktikum im letzten Studienjahr) stand an erster Stelle die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren, zu denen sie sich eine gute Beziehung wünschten, danach die Chance „*to try out something new*“ [etwas neues auszuprobieren] (S. 526) und die Eingliederung in die Schule (siehe auch Lawson et al., 2015). Erst im zweiten Praktikum stand für die Studierenden die Qualität ihres Unterrichts stärker im Vordergrund (Ulvik & Smith, 2011). Diese Studien geben erste Hinweise darauf, welches Curriculum die Studierenden mit den Praktika verbinden und nach welchen Kriterien sie die Qualität der Praktika bewerten. Unklar bleibt, wie die konkreten Lernerfolge aussehen und in welchen Situationen sie diese erzielen.

Nicht nur in der Wahrnehmung der Studierenden, sondern auch Teil des intendierten Curriculums ist mit der „Berufswahlüberprüfung“ eine Funktion von Schulpraktika, die bereits in eigenen Studien thematisiert wurde. Hascher (2012b) fasst zusammen, dass die Studierenden sich selbst bestätigen wollen, dass sie im Beruf richtig sind, wofür die Anerkennung der Lehrkräfte entscheidend sei (siehe auch Rothland & Straub, 2018). Andere Studien weisen darauf hin, dass die Bestätigung bzw. Verbesserung des Selbstbildes als Lehrkraft für die Studierenden, selbst in negativ erlebten Situationen, oberste Priorität hat. Dies konnten Meyer und Kiel (2014) in einer Untersuchung von  $N = 319$  Lehramtsstudierenden zeigen, die für sie bedeutsame Erlebnisse im Praktikum beschrieben. Aufgrund dieses Schutzmechanismus des eigenen Selbstbildes erscheint eine kritische Überprüfung der eigenen Berufswahl nicht möglich (Meyer & Kiel, 2014). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse zur Veränderung des berufsbezogenen Selbstkonzepts der Studierenden über den Verlauf des Praxissemesters. Die Studierenden in Nordrhein-Westfalen starteten bereits mit sehr hohen Selbstkonzepten in das Praxissemester. Obwohl die Entwicklung individuell verläuft, sind die Werte am Ende des Praxissemesters im Mittel höher. Möglicherweise haben die Studierenden eher ihr ideales als ihr reales berufsbezogenes Selbstkonzept berichtet (Rothland & Straub, 2018). Somit scheinen die aktuellen Studien Haschers These zu belegen, dass die Studierenden vor allem ihr Selbstbild stärken und sich selbst in der Rolle der Lehrkraft bestätigen wollen.

Die Ergebnisse aktueller Studien zum „Lernerfolg“ im Schulpraktikum weisen darauf hin, dass die Studierenden sich in allen vier von der KMK definierten Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren) wei-

terentwickeln, wobei das Unterrichten deutlich im Fokus steht. Darüber hinaus erscheint die Bestätigung der Berufswahl als zentrales Ziel der Studierenden, welches über die Bestätigung des Selbstbildes und des eigenen, idealisierten (?) berufsbezogenen Selbstkonzeptes erhalten wird, und zwar unabhängig von den tatsächlichen Erlebnissen. Zwar bleiben die Entwicklungsverläufe individuell, im Mittel wurden an den bisher untersuchten Standorten ähnliche Muster gefunden (vgl. Jena, Potsdam und Nordrhein-Westfalen). Bisher weitgehend ungeklärt ist jedoch, was die Studierenden genau im Praxissemester gelernt haben oder zu lernen glauben.

## **2.2 Welche Situationen beschreiben die Studierenden als zentrale Lerngelegenheiten?**

Im Praxissemester stehen den Studierenden zwei zentrale Lernorte zur Verfügung: die Schule und die Universität, in der sie in unterschiedlichen Rollen verschiedene Lernangebote erhalten. Um die „lernprozessbezogenen Tätigkeiten“, definiert als alle schulpraktischen Tätigkeiten, die stellvertretend für Lernprozesse stehen könnten, der Studierenden zu erfassen, befragten König und Kollegen (2018) Studierende von drei nordrhein-westfälischen Universitäten. Knapp dreiviertel der Studierenden berichteten, dass sie pädagogische Handlungssituationen (z. B. Unterricht) planten und durchführten. Zur Verbindung von theoretischen Inhalten und schulpraktischen Handlungen berichteten über 60 %, dass sie Theorien auf Situationen bezogen und 57 %, dass sie Situationen analytisch reflektieren. Obwohl das Forschende Lernen ein Pflichtanteil des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen ist, berichten nur 41 %, dass sie entsprechenden Tätigkeiten nachgegangen sind (König et al., 2018). Korrelationen weisen darauf hin, dass dies mit der studentischen Einschätzung der Beziehung zu den Lernenden (Korrelationskoeffizient  $r = .30$ ), der investierten Zeit (.21) sowie der Unterstützung durch die Mentorin bzw. den Mentor (.20) zusammenhängt. Zusammenfassend scheinen für die Studierenden die praktischen Handlungen stärker im Fokus zu stehen als deren Reflexion. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass sie die Kohärenz universitärer Vorbereitung und der Schulpraxis als ausbaufähig beurteilen (Mittelwert unter dem theoretischen Mittel).

Die Mentorinnen und Mentoren scheinen einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu haben. Während die pädagogischen Vorerfahrungen keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung ausüben (Bach, Besa & Arnold, 2014; Gronostaj et al., 2018), scheint die Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren von großer Bedeutung zu sein (Gröschner & Seidel, 2012; König & Rothland, 2018). So schätzen die Studierenden deren Unterstützung als positiv ein, deutlich positiver als die universitäre Begleitung. Allerdings sind die Befunde



zum Einfluss auf die Kompetenzentwicklung widersprüchlich (Bach et al., 2014; Gröschner, Rothland & Straub, 2018; Schmitt & Seidel, 2013; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014). Studien aus dem Referendariat bzw. der Berufseinstiegsphase stärken die Vermutung, dass eine als gut empfundene Begleitung durch Mentorinnen und Mentoren v. a. positive Effekte auf affektiv-emotionale Haltungen der Studierenden hat (Izadina, 2015; Richter et al., 2013). Ein intendiertes Ziel des Praxissemesters, nämlich die Kompetenzentwicklung, scheint aus Sicht der Studierenden erreicht zu werden, insbesondere wenn sie eine aus ihrer Sicht positive Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren erhalten.

Einen anderen Ansatz zur Analyse von Lernprozessen in Schulpraktika verfolgten Hascher und Kittinger (2014). Sie baten die Studierenden halbstrukturierte Lerntagebücher zu führen, um die jeweiligen Lernprozesse aus subjektiver Perspektive beschreiben zu können und gleichzeitig selbstgesteuertes Lernen und Reflexion zu fördern. Als zentrale Erkenntnis stellte sich heraus, dass das Lernen durch soziale Interaktionen angetrieben wird und es sich eher um ein „learning by doing“ statt um ein „Step by Step“-Lernen handelt, wobei Erfolge und Fehler entscheidende Lernszenarien darstellen. Ausgangspunkt sind häufig Verhalten und Feedback der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die Mentorin bzw. der Mentor sowie auch die Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung. Als zentrale Lerngegenstände konnten Hascher und Kittinger (2014) vor allem unterrichtsbezogene Tätigkeiten (z. B. Stundenplanung oder Classroom Management) und persönliche Entwicklungen (z. B. Reflexion eigenen Handelns oder Annehmen der Lehrer:innenrolle) herausarbeiten. Somit weist auch diese Studie darauf hin, dass das praktische Handeln für die Studierenden im Vordergrund zu stehen scheint und betont den nicht-linearen, situationsbezogenen Lernprozess im Praktikum.

Eine weitere Lerngelegenheit stellt die universitäre Begleitung der Studierenden dar. Diese ist durch die freitäglichen Begleitseminare sowie die Unterrichtsbesuche der Fachdidaktiken gekennzeichnet (siehe Jennek in diesem Band). Befunde aus Potsdam zeigen, dass die Studierenden die Begleitseminare eher positiv einschätzen, wobei sie die erziehungswissenschaftlichen Seminare als stärker kognitiv-aktivierend beurteilten als fachdidaktische. Zudem scheint es, als würden Studierende, die sich aktiv in den erziehungswissenschaftlichen Seminaren einbrachten, ihre Kompetenzen im Innovieren stärken, während sie ihre erzieherischen Kompetenzen nach dem Praxissemester schlechter, womöglich kritischer, beurteilten. Dieser Befund konnte für die Fachdidaktiken nicht repliziert werden (Gronostaj et al., 2018). Gröschner und Kolleginnen (2013) berichten aus Jena, dass die Studierenden die universitäre Begleitung deutlich schlechter als die schulische Betreuung bewerteten, insbesondere in den Erziehungswissenschaften. Die Begleitseminare wurden vor allem dann positiv eingeschätzt, wenn die Studierenden die Möglichkeiten hatten, in den Seminaren ihre praktischen Lern-

erfahrungen zu reflektieren und ihre Unterrichtsplanungen zu überarbeiten, was womöglich die bessere Beurteilung der Fachdidaktiken erklärt (Gröschner et al., 2013). Die Befunde weisen darauf hin, dass die universitäre Begleitung zwar eine Rolle in der Kompetenzentwicklung zu spielen scheinen, diese jedoch von den Studierenden eher ambivalent beurteilt werden.

Zusammenfassend zeigen die Studien, dass die Studierenden zahlreiche Lerngelegenheiten im Praktikum haben (siehe auch Hascher, 2012b), wobei diese nicht linear angelegt sind, sondern situationsbezogen wechseln. Es scheint, dass zumeist die Beobachtung, Planung und Durchführung von pädagogischen Situationen (Unterricht) bzw. soziale Interaktion als Lerngelegenheit wahrgenommen wird, weniger stark die reflexive Analyse und deutlich geringer das Forschende Lernen.

## **2.3 Fragestellungen**

Studien zu den Lernerfolgen Studierender im Praxissemester deuten auf eine Kompetenzentwicklung, vor allem im Bereich „Unterrichten“, über den Verlauf des Praxissemesters hin und weisen die Berufswahlüberprüfung als zentrales Ziel der Studierenden aus. Entsprechend erscheint der Unterricht als die am häufigsten genannte Lerngelegenheit. Unklar bleibt jedoch, ob die Studierenden weitere Lernfelder im Praxissemester ausmachen und ob sie über den Unterricht hinaus weitere Lerngelegenheiten wahrnehmen.

Ausgehend von dem beschriebenen Forschungsstand und den entsprechenden Leerstellen untersuchen wir mit unserer Studie folgende Fragestellungen:

1. Was glauben die Studierenden im Praxissemester zu lernen?
2. Welche Situationen im Laufe des Praxissemesters erleben die Studierenden als Lerngelegenheit?

## **3 METHODIK**

### **3.1 Stichprobe**

Untersucht wurde die Wahrnehmung des eigenen Lernzuwachses im Praxissemester von Studierenden, die ihr Praxissemester im Wintersemester 2015/16 an der Universität Potsdam und einer Schule in Berlin oder Brandenburg absolviert haben. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Nachbereitungsseminare (8. bis 12. Februar 2016) wurde den

Studierenden von ihren jeweiligen Dozierenden die Studie vorgestellt. Bei Interesse wurde mit den Studierenden Kontakt aufgenommen und ein Interviewtermin vereinbart.

Die Stichprobe besteht aus vier Frauen und drei Männern, von denen vier das Lehramt für Gymnasien und drei das Lehramt für die Grundschule studieren. Die Studierenden waren zum Befragungszeitpunkt zwischen 24 und 36 Jahren alt und befanden sich überwiegend im dritten Fachsemester im Master, was der Regelstudienzeit entspricht. Die Fächerkombination ist weit gefächert mit einem Schwerpunkt auf mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bei den angehenden Gymnasiallehrkräften.

### **3.2 Interviewleitfaden und Durchführung**

Die Interviews wurden im Anschluss des Praxissemesters in Golm durch zwei Mitarbeiterinnen der Bildungswissenschaften durchgeführt. Ausgehend von den Fragestellungen der vorliegenden Studie wurde ein Interviewleitfaden mit folgenden Schwerpunkten entwickelt: Was haben die Studierenden im Praxissemester gelernt, welche Situationen betrachteten sie als Lerngelegenheit und inwieweit konnten sie ihr theoretisch erworbenes Wissen in der Praxis anwenden (Theorie-Praxis-Verbindung). In der vorliegenden Studie werden die ersten beiden Themenfelder betrachtet.

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet. Im ersten Teil des Interviews wurden die Studierenden gefragt, was sie im Praxissemester gelernt haben. Alle genannten Lernerfolge wurden von den Interviewerinnen notiert und anschließend im Originalwortlaut auf Kärtchen geschrieben. Diese sollten die Interviews anschließend im Rahmen einer Strukturlegetechnik nach ihrer persönlichen Wertigkeit ordnen. Es war auch möglich, Lernerfolge auf die gleiche Stufe zu ordnen. Anschließend wurde entsprechend des Interviewleitfadens (Jennek & Kubicka, 2016) nach den jeweiligen Lernerfolgen und den dazugehörigen Lerngelegenheiten gefragt. Zum Abschluss der Interviews wurde mit den Interviewten ein Kurzfragebogen durchgegangen, um demografische Daten abzufragen.

### **3.3 Auswertung**

Die Interviews wurden mit einem einfachen Transkriptionssystem transkribiert (nur Sprachtranskription, Dresing & Pehl, 2015), anschließend mittels der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet. Eine Kodiereinheit als kleinsten zu kodierenden Textbestandteil bildeten mehrere Wörter im Sinnzusammenhang. Die Kontexteinheit als maximal zu kodierender Textbestandteil

wurde als Antwort auf eine Interviewfrage, die höchstens durch eine Verständnisfrage unterbrochen wurde, definiert. Mehrfachkodierungen waren möglich, jedoch nur, wenn sie unterschiedlichen Hauptkategorien zugeordnet waren (z. B. „Gelerntes“ und „Lerngelegenheit“); diese wurden zum Abschluss der Kodierung kommunikativ validiert (Steinke, 2015). Die Hauptkategorien wurden entsprechend der Schwerpunkte im Interview deduktiv gesetzt (Einordnung Interviewte, Beschreibung der Strukturlegetechnik, Gelerntes, Gelegenheit zum Lernen, Theorie-Praxis-Bezug). Für die vorliegende Auswertung waren vor allem folgende Gesprächsimpulse relevant: „Was haben Sie im Praxissemester gelernt?“, „Bei welchen Gelegenheiten haben sich Anstöße für Ihr Lernen/Ihre Entwicklung ergeben?“, „Wo haben sich diese Gelegenheiten ergeben?“ und „Welche Personen waren beteiligt?“. In Bezug auf die letzte Frage wurde explizit nach der Bedeutung universitärer Begleitseminare gefragt.

Nach der deduktiven Strukturierung durch die Hauptkategorien wurde ein erstes Interview induktiv strukturiert. Hierbei stellte sich heraus, dass insbesondere die Kategorie „Gelerntes – Unterrichten“ sehr umfangreich besetzt und vielfältige Themen angesprochen wurden. Um die Strukturierung zu erleichtern, wurde diese Kategorie in die zehn Merkmale guten Unterrichts nach Helmke (2015) sowie eine weitere offene Kategorie unterteilt, aus der in einem weiteren Durchgang induktiv weitere Kategorien entwickelt wurden. Aus diesem Interview heraus wurde ein Kodierleitfaden mit Haupt-, Sub- und Unterkategorien, der jeweiligen Beschreibung sowie Ankerbeispielen entwickelt (siehe Ausschnitt in Tab. 1). Mithilfe dieses Kodierleitfadens wurden alle sieben Interviews von zwei Kodiererinnen kodiert, die Ergebnisse miteinander verglichen und unklare Kodierungen kommunikativ validiert. Nach Abschluss dieser Kodierung betrug die Intercoderreliabilität  $\kappa = .93$ , was als gut angesehen werden kann (Mayring, 2015).

## 4 ERGEBNISSE

### 4.1 Gelerntes

Die Ergebnisse unserer Analysen stellen wir entlang der Haupt- und Subkategorien dar, unterteilt in „Gelerntes“ und „Lerngelegenheiten“. Die Gewichtung der beiden Teile ist mit 249 kodierten Segmenten zu „Gelerntes“ und 246 zu „Lerngelegenheiten“ nahezu identisch. Einige Zitate dienen der Veranschaulichung der Zuordnung, während wir andere Aspekte aus Platzgründen zusammenfassend berichten.

Tabelle 2 zeigt die am häufigsten genannten Subkategorien der Hauptkategorie „Gelerntes“. Mit deutlichem Abstand haben die Studierenden von Lernfortschritt

**Tabelle 1** Ausschnitt aus dem Kategoriensystem mit Sub- und Unterkategorie, deren Beschreibung sowie Ankerbeispielen

Subkategorie	Unterkategorie	Beschreibung	Ankerbeispiel
Geleertes – Unterricht	Passung/Umgang mit Heterogenität	Bemühungen, das Unterrichtsangebot der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht, Sprachherkunft und Fähigkeitsniveau anzupassen; Passung bedeutet auch, dass sich Unterrichtstempo und -anforderungen in einer günstigen Zone zwischen Unterforderung und Überforderung bewegen; Binnendifferenzierung	Dann wenn schon viele Kinder fertig sind zum Beispiel aber noch auf drei vier Kinder gewartet werden muss. Es aber nicht mehr eben lohnt, zum Beispiel die Kinder wissen, dass wenn sie zeitig fertig sind sich noch ein Logicko [Spiel] nehmen dürfen oder in ihr Geschichtsheft schreiben sollen oder sonst noch was. Aber dass es sich halt auch nicht mehr lohnt, wie halte ich diese Kinder. Es war immer sehr schwierig. (Anne)
Gelegenheit zum Lernen – Unterstützungsgespräch	Mentor*in	Gespräche mit Mentorinnen und Mentoren; andere Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren	Dann würde ich sagen, das Feedback. Fand ich für mich sehr wichtig. Ich habe da auch immer drauf bestanden, dass meine Mentorin nochmal was sagt zu meine Stunden, weil ich gerne wissen wollte, ob es gut gelaufen ist, was ich hätte besser machen können, ob sie eine Idee hat, wie ich es das nächste Mal besser machen sollte. (Anne)

**Tabelle 2** Hauptkategorie „Gelerntes“ und zugehörige Kodierungen

Haupt-/Subkategorie	Anzahl kodierter Segmente	Prozentualer Anteil an der Hauptkategorie „Gelerntes“
Gelerntes	249	100
Gelerntes – Unterrichten	107	43
Gelerntes – Lehrer:innenpersönlichkeit & -rolle	31	12,4
Gelerntes – Zeitmanagement	21	8,4
Gelerntes – Persönlichkeitsentwicklung	21	8,4
Gelerntes – Soziale Kompetenz	19	7,6
Gelerntes – Berufswahlentscheidung	18	7,2
Gelerntes – Einblick/Eindruck von Lehrkrafttätigkeit	13	5,2
Gelerntes – Weitere	20	7,8

ten im „Unterrichten“ gesprochen, auf diese Kategorie entfielen 43 % der gesetzten Kodierungen. Innerhalb dieser Subkategorie wurden 24 Segmente der Unterkategorie „Vorbereitung und Planung“ zugeordnet. Die Studierenden berichten davon, dass diese *„stressig und aufwendig“* sei, aber *„man hat es ja doch irgendwie hinbekommen“* (Melanie). Gleichzeitig beschreiben sie Fortschritte und mit zunehmender Routine eine Zeitersparnis. Entsprechend den Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts nach Helmke (2015) äußerten sich alle sieben Interviewten zur Angebotsvielfalt (21 Segmente). Sie berichten, vor allem ihre Methodenkompetenz, u. a. *„durch das Hospitieren von Anderen, also von seinen Mentorenlehrkräften“* (Anne) und eigenes Ausprobieren, weiterentwickelt zu haben. Einige berichteten ebenso, dass ihnen erst durch die eigene Unterrichtserfahrung die Bedeutung der Motivation für das Schüler:innenlernen deutlich wurde. Dies geht einher mit den Äußerungen zur Schüler:innenorientierung (17 Segmente), bei denen die Studierenden u. a. davon berichten, zum Ende des Praxissemesters auch stärker die Sicht der Lernenden in ihren Unterricht einzubeziehen. Fünf von sieben Studierenden treffen Aussagen zum Umgang mit Heterogenität (12 Segmente). Hier zeigt sich, dass Binnendifferenzierung ein Problem darstellte, da *„also mir ist da auch nicht, ganz oft nicht klar geworden, wie kann das denn konkret aussehen“* (Julia). Zu Helmkes Qualitätskriterien transparente Leistungsanforderungen, hoher Anteil an Lernzeit sowie sinnstiftendes Kommunizieren äußerte sich keine:r der Interviewten.

Über das Unterrichten hinaus berichten die Interviewten über Lernprozesse auf Ebene der „Lehrer:innenpersönlichkeit & Rolle als Lehrkraft“ (31 Segmente).

Während einige sich selbst und die eigene „Lehrer:innenpersönlichkeit“ kennenlernen wollten, berichtete Michael von einer Veränderung seines Auftritts im fachlichen Bereich, insbesondere *„man muss sich halt natürlich auch immer fachlich korrekt und in einem fachlichen Rahmen äußern können“*, was ihn in Kombination mit der erforderlichen didaktischen Reduktion herausforderte. Auch über die Lehrkraftrolle und den Unterricht hinaus entwickelten sich die Studierenden nach eigenem Empfinden persönlich weiter (21 Segmente), so berichteten zwei Studentinnen explizit davon, durch das Praxissemester an Selbstbewusstsein gewonnen zu haben. Ebenfalls auf der persönlichen Ebene zu verorten ist das Zeitmanagement (21 Segmente). Die Studierenden berichten, *„dass man lernt, mit seiner eigenen Zeit besser umzugehen, dass man sich den Tag besser strukturiert“* (Andrea).

Als Ziel von Praktika wird häufig die Bestätigung der Berufswahl genannt. Alle sieben Studierenden berichten davon (18 Segmente), dass dieser Prozess bei ihnen eine Rolle gespielt habe, sie sich nun sicher fühlten, Lehrkräfte werden zu wollen, und die Angst, *„nach diesen Jahren im Studium nicht den falschen Beruf ergriffen“* (Andrea) zu haben, weg sei. Gleichzeitig berichten zwei Studierende, auch etwas ernüchtert zu sein. Andrea formuliert dazu: *„Ich fühle mich meinem Ziel bestätigt Lehrer zu werden, aber irgendwie, irgendwas, nagt doch noch ein bisschen in meinem Kopf und sagt: ist das so alles? Ich weiß auch nicht. Ich kann das gar nicht richtig beschreiben“*. Für diese beiden Studierenden scheint das Praxissemester zwar die Berufswahl zu bestätigen, doch gleichzeitig auch eine Reflexion über den weiteren Berufsweg anzuregen.

## 4.2 Lerngelegenheiten

Obwohl die Studierenden davon berichteten, am meisten über das Unterrichten gelernt zu haben, sind die meisten Segmente der „Lerngelegenheiten“ den Unterstützungsgesprächen zuzuordnen (siehe Tabelle 3). Diese seien insbesondere wichtig, damit *„man sich austauschen kann und nicht alles selber machen muss“* (Alex). Eine große Bedeutung wird insbesondere den Mentorinnen und Mentoren zugesprochen (39 von 84 Segmenten), deren Feedback zum Unterricht als bedeutende Lerngelegenheit wahrgenommen wurde (siehe Tabelle 1). Auch andere Personen spielten eine wichtige Rolle (31 von 84 Segmenten). Neben den eigenen Eltern, sofern diese ebenfalls Lehrkräfte sind, wurden die Mitstudierenden und andere Lehrkräfte genannt. So berichtet Sarah: *„Ich habe auch andere Kollegen so an der Schule gefragt, wo ich eben wusste, die sind in dem Bereich fit“*. Die Dozierenden, die nur auf Nachfrage erwähnt wurden, wurden als ansprechbar im Problemfall wahrgenommen, jedoch nahm nur eine der Interviewten bei einer spezifischen fachdidaktischen Frage diese Unterstützung explizit in Anspruch.

**Tabelle 3** Hauptkategorie „Gelegenheit zum Lernen“ und zugehörige Kodierungen

Haupt-/Subkategorie	Anzahl kodierter Segmente	Prozentualer Anteil an der Hauptkategorie „Gelegenheit zum Lernen“
Gelegenheit zum Lernen	246	100
Gelegenheit zum Lernen – Unterstützungsgespräche	84	34
Mit Mentorin oder Mentor	39/84	15,9/100
Mit anderen Personen	31/84	12,6/100
Mit Dozentin oder Dozenten	12/84	4,9/100
Gelegenheit zum Lernen – Begleitseminare	46	18,7
Gelegenheit zum Lernen – eigener Unterricht	30	12,2
Gelegenheit zum Lernen – jenseits eigenen Unterrichts	29	11,8
Gelegenheit zum Lernen – Unterrichtsbesuch	14	5,7
Gelegenheit zum Lernen – Portfolio	13	5,3
Gelegenheit zum Lernen – Weitere		15,3

Die Unterrichtsbesuche (14 Segmente) wurden überwiegend positiv bewertet, jedoch nur auf Nachfrage erwähnt.

In den universitären Begleitseminaren (46 Segmente) wurde sowohl der Austausch mit den Mitstudierenden als „*ganz großer Punkt*“ (Julia) bewertet als auch einige fachliche bzw. fachdidaktische Lerngelegenheiten, etwa zur Umsetzung von Binnendifferenzierung (Julia) oder zur Entwicklung von Rechtschreibstrategien für jahrgangsgemischte Klassen (Sarah). Nicht alle Seminare wurden als hilfreich gesehen, so berichtete Sarah „*nur wenig*“ mitgenommen zu haben. Dies wurde zum Teil auch gesprächsdominierenden Mitstudierenden zugeschrieben, die „*ein bisschen unangenehm*“ waren, weshalb Julia „*Persönliches [...] zum Teil nicht äußern [wollte]*“. Positiv hervorgehoben wurden Seminare, die von aktiven Lehrkräften oder Fachseminarleitenden der Studienseminare (Julia) gehalten wurden, da diese „*dadurch natürlich auch super [...] mitfühlen [konnten], wie das so ist und dadurch war ich halt in jeder Phase meines schulischen Handelns gut unterstützt und auch mit Methoden und Möglichkeiten versorgt*“ (Alex).

In der Schule wurde der eigene Unterricht als Lerngelegenheit beschrieben (30 Segmente). Hier spielte sowohl die Möglichkeit, bestimmte Dinge auszuprobieren, eine Rolle als auch besondere Themen, die in der Universität angespro-



chen und nun im eigenen Unterricht präsent wurden, etwa die Sprache im Fach (Melanie). Häufiger wurde auch von schulischen Lerngelegenheiten jenseits des eigenen Unterrichts gesprochen (29 Segmente). Dazu zählten etwa die Vorbereitung und Begleitung außerunterrichtlicher Aktivitäten (z. B. Wandertage), aber auch die Hospitationen. So beschreibt etwa Alex: *„es war auch gut, dass man am Anfang erstmal hospitiert hat und geguckt hat, wie gehen andere Lehrer damit um“*.

## 5 DISKUSSION

In dieser Studie untersuchten wir, was Studierende im Praxissemester nach eigenen Angaben lernen und in welchen Situationen sie diese Lernerfolge erlebten. Dazu interviewten wir  $N = 7$  Potsdamer Studierende nach Abschluss ihres Praxissemesters. Die Studierenden berichten hauptsächlich vom Lernerfolg im Unterrichten mit einem Schwerpunkt in Vorbereitung und Planung. Ebenso standen die Lernfelder „Lehrer:innenpersönlichkeit & Rolle als Lehrkraft“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „Berufswahl“ im Fokus. Als zentrale Lerngelegenheiten nannten sie Unterstützungsgespräche (mit Mentorinnen und Mentoren, anderen Personen und Dozierenden), die universitären Begleitseminare sowie den eigenen Unterricht und Schulerlebnisse jenseits des eigenen Unterrichts. Somit zeigt sich, dass ihr Lernen auf technische (Unterrichtsplanung) und persönliche (Rolle als Lehrkraft) Felder bezogen ist, die sie in sozialen Situationen erlernen.

Wenn die Studierenden über ihre Lernerfolge sprachen, berichteten sie in erster Linie von ihrem eigenen Unterricht und der Entwicklung in Vorbereitung/Planung, der methodischen Gestaltung und einer zunehmenden Hinwendung zu den Schülerinnen und Schülern. Dies entspricht dem intendierten Curriculum im Potsdamer Modell der Lehrerbildung (Tosch, 2018), welches die Unterrichtserfahrung als zentrale Anforderung nennt und korrespondiert mit den Forschungsbefunden zur Kompetenzsteigerung v. a. im Bereich „Unterrichten“ (Gröschner et al., 2013; Gronostaj et al., 2018; Schubarth et al., 2012). Es ist festzuhalten, dass für die Studierenden eher die Durchführung des Unterrichts, weit weniger dessen Qualität, im Vordergrund stand (Ulvik & Smith, 2011), was sich u. a. darin zeigte, dass einige Aspekte von Helmkes (2015) Kriterien guten Unterrichts nicht angesprochen wurden (z. B. Nutzung der Lernzeit). Auch die Überprüfung der eigenen Berufswahl stand im Fokus der Studierenden, die sich attestierten, dass sie nach dem Praxissemester sicherer seien, den richtigen Beruf gewählt zu haben (Hascher, 2012b; Rothland & Straub, 2018). Anders als Meyer und Kiel (2014) festhielten, nämlich dass die Studierenden um jeden Preis ihr Selbstbild als Lehrkraft schützen wollen, äußerten sich zwei der Interviewten vorsichtig über den von ihnen eingeschlagenen Karriereweg als Lehrkraft. Es

scheint somit, dass zumindest für diese beiden Studierenden das Praxissemester nicht nur als „Bestätigung“ galt, sondern ein Nachdenken über den eigenen Weg initiieren konnte.

Zwei bisher in der Forschung kaum beachtete Lernfelder spielten für die Studierenden eine größere Rolle: das Kennenlernen der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit bzw. die Festigung der Lehrkraftrolle sowie ihre persönliche Entwicklung. Rothland und Straub (2018) zeigten auf, dass das berufsbezogene Selbstkonzept über den Verlauf des Praxissemesters ansteigt, jedoch äußerten sich die Studierenden eher dahingehend, dass sie ihre Version einer „Lehrer:innenpersönlichkeit“ erst im Praxissemester langsam kennen lernen würden – was der These des „idealisierten berufsbezogenen Selbstkonzepts“ zu Beginn des Praxissemesters (Rothland & Straub, 2018) entspricht. Die Befunde deuten an, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Lehrkraft am Ende des Studiums noch nicht abgeschlossen ist. Dies könnte als Hinweis verstanden werden, dass dieser Aspekt in der Begleitung eine größere Rolle einnehmen sollte. Die persönliche Entwicklung der Studierenden, z. B. der Zugewinn an Selbstbewusstsein oder die Auseinandersetzung mit Kritik, erscheint uns eher als ein Aspekt des Berufseinstiegs, der weniger stark auf die Tätigkeiten als Lehrkraft bezogen ist.

Auf die Frage, in welchen Situationen die Studierenden gelernt haben, benannten sie am häufigsten Gespräche mit ihren Mentorinnen und Mentoren, anderen Personen und Dozierenden. Dies unterstreicht die Bedeutung, die den Mentorinnen und Mentoren zukommt (Gröschner & Seidel, 2012; Jennek et al., 2019; Richter et al., 2013). Der eigene Unterricht wurde nicht halb so oft genannt. Dies könnte einerseits dahingehend interpretiert werden, dass die Gespräche eher Lernanreize gaben (z. B. Feedback) oder aber zur Reflexion anregten. Auf der anderen Seite berichteten die Studierenden explizit davon, dass sie nach Unterstützung gefragt und diese von Lehrerkolleginnen und Lehrerkollegen oder den eigenen Eltern, häufig ebenfalls Lehrkräfte, erhielten. Die Dozierenden spielten nur eine untergeordnete Rolle, die Mitstudierenden wurden ambivalent beurteilt.

Die universitären Begleitseminare als institutionalisierte Lerngelegenheit wurden unterschiedlich beurteilt, einerseits als gute Inputmöglichkeit, andererseits wurden zu dominante Mitstudierende und eine mangelnde Passung an eigene Bedürfnisse kritisiert. Auffallend war, dass die universitären Begleitseminare häufig erst auf explizite Nachfrage erwähnt wurden und nicht bereits auf die allgemeine Frage „Bei welchen Gelegenheiten haben sich Anstöße für Ihr Lernen/Ihre Entwicklung ergeben?“ erwähnt wurden. Es macht den Anschein, dass die universitäre Begleitung keine große Rolle in der Reflexion des eigenen Lernprozesses zu spielen scheint. Gleichwohl wurden die Lerngelegenheiten gelobt, wenn die Studierenden neue Anregungen erhielten, die sie umsetzen konnten, oder explizit an einem ihrer Probleme gearbeitet wurde. Dieser Befund kann als Fin-

gerzeug dahingehend verstanden werden, wie die Seminare umgestaltet werden könnten, damit Studierende sie als hilfreich wahrnehmen.

In Bezug auf das „Angebot-Nutzungs-Modell“ von Schulpraktika (König & Rothland, 2018) zeigt diese Studie, dass die Studierenden v. a. ihren eigenen Unterricht und die Reflexion darüber als zentrales „Angebot“ sehen, an dessen Ende sowohl der Unterricht als auch die Bestätigung der Lehrkraftrolle und die individuelle Weiterentwicklung stehen. Einen genaueren Fokus auf die individuellen Einflussfaktoren nahmen wir in dieser Studie nicht vor. Entsprechend dem Modell von Kösnar und Leonard (2019) zeigt sich ein deutliches Übergewicht der Erfahrungsdimension Berufsfeld gegenüber der Hochschule. Die von ihnen angesprochene personale und soziale Dimension des Lernprozesses sprachen die von uns interviewten Studierenden explizit an. Somit erscheinen beide theoretischen Ansätze für die vorliegende Studie als geeignete Grundlage.

Die vorliegende Studie beruht auf der freiwilligen Teilnahme durch die Studierenden. Es kann vermutet werden, dass Studierende, für die das Praxissemester eine große Herausforderung war, nicht teilnahmen. Zudem umfasst die Studie nur einen Standort und ein Semester, was die Verallgemeinerbarkeit erheblich einschränkt (Besa & Büdcher, 2014). Die Studierenden haben ihr Praxissemester retrospektiv beurteilt, womit entsprechende Verzerrungen verbunden sein können. Die vorliegende Studie ermöglicht einen Einblick in die Erlebenswelt der Studierenden im Praxissemester und verfolgte einen deutlich breiteren Ansatz als die Fokussierung auf die KMK-Kompetenzen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass für die Studierenden der eigene Unterricht am wichtigsten ist, den sie mit Unterstützung ihrer Mentorinnen und Mentoren sowie ihres Umfeldes weiterentwickeln möchten. Gleichzeitig scheint die Auseinandersetzung mit ihrer neuen Rolle als Lehrkraft sowie ihre persönliche Entwicklung im Fokus zu stehen, die bisher nur in Bezug auf die Berufswahl beforscht wurde. Diese Aspekte sollten in zukünftigen Studien mit bedacht werden.

## Literatur

- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.

- Doll, J., Jentsch, A., Meyer, D., Kaiser, G., Kaspar, K. & König, J. (2018). Zur Nutzung schulpraktischer Lerngelegenheiten an zwei deutschen Hochschulen. Lernprozess-bezogene Tätigkeiten angehender Lehrpersonen in Masterpraktika. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 24–45.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg. URL: [https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch\\_08\\_01\\_web.pdf](https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf) [letzter Abruf: 09.12.2021].
- 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 (2015–2018)* (S. 59–72). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontakt der Reform der Lehrerbildung. 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* (S. 171–183). Wiesbaden: Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1-2), 77–86.
- Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221–236). Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *HLZ. Herausforderungen Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 39–52.

- König, J., Drage, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M. & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer VS.
- 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 zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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.
- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407, <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1055109>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Meyer, B. E. & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben – Selbstbildschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für die Bildungsforschung*, 4, 23–41.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Rothland, M. & Straub, S. (2018). Die Veränderung berufsbezogener Selbstkonzepte im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung sozialer Unterstützung durch betreuende Lehrkräfte sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 135–162). Wiesbaden: Springer VS.
- Scheerens, J. (Hrsg.) (2017). *Opportunity to learn, curriculum alignment and text preparation. A research review*. Cham: Springer.

- Schneider, C. & Bodensohn, R. (2014). Core competences of students in pre-service university teacher education and their longitudinal development: First results of the KOSTA study. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 147–164). Münster: Waxmann.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (= Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, 8) (S. 201–220). Wien: Lit-Verl.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Steinke, I. (2015) Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ulvik, M. & Smit, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Das diesem Aufsatz zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01JA1816 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.