

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:

Dorothea Körner; Anahit Barseghyan; Frederik Ahlgrimm; Julia Jennek: Lernen und Lerngelegenheiten im Praxissemester aus der Retrospektive, 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. 257–283.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57086>

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>

Lernen und Lerngelegenheiten im Praxissemester aus der Retrospektive

*Dorothea Körner, Anahit Barseghyan, Frederik Ahlgrimm
und Julia Jennek*

ZUSAMMENFASSUNG Das Praxissemester stellt eine zentrale Lerngelegenheit für Studierende dar. Im Rahmen dieser Studie wurden 6 Personen mit einem Zeitabstand von einem bis drei Jahren zu ihrem Praxissemester interviewt. Schwerpunkte der Befragung waren die wahrgenommenen Lerngelegenheiten und Lernzuwächse während des Praxissemesters und dessen retrospektive Beurteilung. Im Einklang mit anderen Studien nahmen die Befragten ihren eigenen Unterricht als wichtigste Lerngelegenheit wahr, da sie dort ihre Berufswahlentscheidung bestätigt sahen, sich im Unterrichten ausprobieren konnten und vom Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler sowie Ausbildungslehrkräfte profitierten. Mit einem zeitlichen Abstand von einem bis drei Jahren nahmen sie das Praxissemester noch immer positiv wahr. Der Teil der Befragten, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat befanden, beschrieben das Praxissemester als Möglichkeit, erste Eindrücke aus dem Schulalltag zu sammeln und sich auf das Referendariat vorzubereiten.

ABSTRACT The practical semester represents a central learning opportunity for pre-service teachers. In the context of this study, 6 students were interviewed regarding their practical semester with a time interval of one to three years. The interview focused on the perceived learning opportunities and learning growth during the practical semester and its retrospective assessment. In accordance with other studies, respondents saw their own teaching as the most significant learning opportunity, as it confirmed their career choice, allowed them to try teaching and benefit from feedback from their pupils as well as from their training teachers. With a time gap of one to three years, they still perceived the internship semester positively. Interviewees who were in their traineeship at the time of the survey described the practical semester as an opportunity to gain first impressions of everyday school life and to prepare for the traineeship.

1 EINLEITUNG

Die Einführung des Praxissemesters in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ermöglicht Lehramtsstudierenden ein längeres Erleben des Schulalltags innerhalb der ersten Phase der Lehrkräftebildung. Solch eine Praxisphase wurde von den Studierenden immer wieder gefordert und auch von der Lehrkräftebildung als zentrale Lerngelegenheit angesehen (Hascher, 2011). Folglich sind an diese Praxisphase verschiedene Erwartungen und Hoffnungen geknüpft, die ihre Wirksamkeit und Auswirkungen betreffen. Das Referendariat stellt eine ähnliche Lerngelegenheit dar, in der Lehrkräfte in Ausbildung über einen festgesetzten Zeitraum eigene Unterrichtserfahrungen sammeln. Dabei werden sie von einer erfahrenen Lehrkraft betreut.

In diesem Beitrag wird zunächst ein Überblick über die ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung gegeben. Zu Beginn werden aktuelle Befunde zur Wirksamkeit von Praxissemester und Referendariat sowie die Berufsbiografie von Lehrkräften dargestellt. Aus den festgestellten Defiziten wurden die Fragestellungen entwickelt, die in einer Studie durch retrospektive Interviews untersucht wurden. Die Ergebnisse werden abschließend vor dem Hintergrund der vorgestellten Studienlage diskutiert.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

2.1 Erste Phase der Lehrkräftebildung

In der wissenschaftsorientierten ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Lehramtsstudium, steht die Aneignung von fachlichem, fachdidaktischem und allgemein pädagogischem Wissen, welches die Studierenden für ihr späteres Berufsleben benötigen, im Vordergrund. Die genaue Ausgestaltung des Studiums unterscheidet sich je nach Bundesland und der Hochschule. In der Regel kann das in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Veranstaltungen vermittelte Methoden- und Kompetenzwissen in mehreren Praktika erprobt werden (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wild, 2004).

Den Schulpraktika werden innerhalb des Lehramtsstudiums eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Topsch, 2004). Sowohl von den Lehramtsstudierenden als auch den Lehrer:innenbildenden¹ werden sie als zentrale Lerngelegenheit

1 Als Lehrer:innenbildende werden Dozierende an der Universität, betreuende Lehrkräfte in den Praktika als auch die Studienseminarbetreuenden der zweiten Phase der Lehrkräftebil-

wahrgenommen (Hascher, 2011, 2012; Hascher & de Zordo, 2015; Jennek, Lazariades, Panka, Körner & Rubach, 2019). Die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Praktika wird hinsichtlich ihrer Länge, Inhalte und Betreuung unterschiedlich vorgenommen (Weyland & Wittmann, 2015), sodass es auch innerhalb einer Universität zu Unterschieden kommen kann. Insgesamt ist in den letzten Jahren jedoch eine Vermehrung der Praxisanteile im Lehramtsstudium zu verzeichnen, was dem Wunsch der Studierenden nach mehr Praxiserfahrungen entspricht und etwa die Einführung des Praxissemesters zur Folge hatte. Die Universität Potsdam führte das Praxissemester 2008 ein (siehe Kapitel 2). Diese verlängerte Praxisphase innerhalb des Studiums soll es den Studierenden ermöglichen, das im Studium erworbene theoretische Wissen und die praktische Anwendung zusammenzuführen (Patry, 2014). Unter dieser Annahme wird das Praxissemester seit seiner Einführung auf seine Wirksamkeit und mögliche Qualitätsmerkmale hin untersucht (u. a. Böhnert et al., 2018; Mertens, Schlag & Gräsel, 2018; Schubarth et al., 2012b).

Besondere Aufmerksamkeit wird in der Forschung dem Kompetenzerwerb der Studierenden, der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Bewertung des Praxissemesters gewidmet (Dörr, Müller & Bohl, 2009; Gronostaj, Westphal, Jennek & Vock 2018; Gröschner et al., 2013; Hascher, 2011; Schubarth et al., 2012a). Häufig werden dazu andere Praktika der ersten Phase der Lehrkräftebildung und das Praxissemester hinsichtlich verschiedener Punkte miteinander verglichen. So befragten etwa Böhnert und Kolleg:innen (2018) 203 Studierende aus dem Praxissemester und 56 Studierende, die ein Blockpraktikum absolvierten, der Universität Kassel zu drei Messzeitpunkten (vor und nach dem Praktikum sowie ein Jahr später) mittels eines Fragebogens. Schwerpunkt war die Lehrer:innenselbstwirksamkeitserwartung (LSWE), erhoben über das Classroom Management, die Instructional Strategies und das Student Engagement. Die Ergebnisse zeigten, dass alle Studierenden unabhängig von der Länge des Praktikums eine Erhöhung ihrer LSWE im Bereich Classroom Management und Instructional Strategies berichteten. Zusätzlich berichten die Studierenden, die das Praxissemester absolviert haben, von einer stärkeren Erhöhung der LSWE in den genannten beiden Bereichen. Für den dritten Messzeitpunkt nach einem Jahr ergab sich, dass die Erhöhung der LSWE keinen längeren Bestand hatte. Zusammenfassend kann für die Wirkungsweise von Praktika festgestellt werden, dass es keine einheitlichen Befunde gibt und auch längeren Praktika keine höhere Wirksamkeit belegt werden kann als kurzen (Gröschner, 2012; Hascher & de Zordo, 2015).

dung verstanden. Im weiteren Beitrag werden betreuende oder begleitende Lehrkräfte innerhalb von Praktika als Ausbildungslehrkräfte adressiert.

Von den Studierenden werden Praktika insgesamt als ertragreich und positiv angesehen (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Müller, 2010; Oesterreich, 1988): Praktika bieten ihnen die Möglichkeit, ihre Eignung für den Beruf zu bestätigen, ihre Kompetenzen im Unterrichten auszubauen (Alexander, Muir & Chant, 1992; Krüger, Loser, Rasch, Terhart & Woitossek, 1988; Hascher & Moser, 2001), ihre eigene Lehrer:innenpersönlichkeit kennenzulernen und einen Einblick in den Unterrichtsalltag zu erhalten (Hascher, 2012). Diese positive Einschätzung von Praxisphasen durch die Studierenden mildert sich im Laufe der Zeit jedoch ab: Mit zeitlichem Abstand und mehr praktischer Erfahrung werden vorherige Praktika kritischer bewertet und die theoretische Ausbildung als relevanter empfunden (Boekhoff et al., 2008; Müller, 2010).

Zur Untersuchung dieses Sachverhaltes wertete Hascher (2006) die Ergebnisse einer Befragung von Studierenden zu drei Messpunkten aus. Die Studierenden wurden 1999 zweimal befragt, einmal vor dem Praktikum, einmal nach dem Praktikum und 3 Jahre später. Insgesamt nahmen $N = 79$ Studierende an allen drei Befragungen teil. Sie wurden u. a. zur Einschätzung der eigenen beruflichen Kompetenzen, ihren Einstellungen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie der Einschätzung der Ausbildungslehrkraft befragt. Dabei zeigte sich für die Retrospektive, dass Frauen ihre Fachkompetenzen niedriger, ihre kommunikativen Kompetenzen als höher und ihre Ausbildungslehrkräfte kritischer einschätzten als Männer. Auch die Gesamteinschätzung der Wirkung des Praktikums änderte sich. Während die Studierenden direkt nach dem Praktikum hochzufrieden waren, reduzierte sich diese Einschätzung: Sowohl die Zufriedenheit mit dem Praktikum, den eigenen Lernerfolgen als auch der Ausbildungslehrkraft sank. Das kritische Hinterfragen des eigenen Unterrichts, die häufigen Gespräche mit Mitstudierenden sowie die Besprechung von Grobplanungen wurden hingegen positiver beurteilt als unmittelbar nach Praktikumsende (Hascher, 2006).

Aus Sicht der Studierenden ist die Betreuung des Praktikums durch universitäre Mitarbeitende der Lehrkräftebildung von hoher Bedeutung für das Gelingen des Praktikums (Jennek et al., 2019; Ulvik & Smith, 2011). So fanden Ulvik und Smith (2011) bei einer Befragung von Lehramtsstudierenden, Ausbildungslehrkräften und universitären Lehrkraftbildenden im Rahmen einer Praxisphase von zweimal sieben Wochen heraus, dass das Gelingen des Praktikums aus Sicht der Studierenden vorrangig von den Ausbildungslehrkräften, der Freiheit „Dinge auszuprobieren“ und der Integration an der Schule abhängt. Auch von den Ausbildungslehrkräften wurde die Relevanz einer guten Beziehung als wichtig benannt. Sie empfanden sich trotzdem als leitend und hauptverantwortlich. Aus Sicht der universitären Auszubildenden hängt das Gelingen des Praktikums sowohl von den Studierenden als auch den Ausbildungslehrkräften und ihrem Zusammenspiel ab. Zusammenfassend zeigen verschiedene Studien, dass die retrospektive Beurteilung von Praktika aus Sicht der Studierenden mit zeitlichem Abstand

negativer ausfällt. Welche Gründe es dafür geben könnte und inwieweit dieser Sachverhalt auf das Praxissemester zutrifft, ist bisher kaum betrachtet worden.

2.2 Zweite Phase der Lehrkräftebildung

In der zweiten Phase der Lehrkräftebildung, dem Referendariat, wird die praktische Ausbildung fortgeführt (Terhart, 2004). Begleitet durch Studienseminare und Unterrichtsbesuche erwerben die Referendar:innen konkretes Handlungswissen und lernen verschiedene Lern- und Erfahrungsbereiche (intensiver) kennen, wie beispielsweise die Vorbereitung auf und Durchführung von eigenem Unterricht, die Übernahme von Aufgaben innerhalb der Schule und die Mitwirkung bei der Gestaltung des Schullebens (Blömeke, 2004; Terhart, 2004). Durch das Praxissemester haben die Studierenden die Möglichkeit, einige der genannten Erfahrungen bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu sammeln. Zusätzlich wurde beispielsweise in Brandenburg zu Beginn des Jahres 2019 der Vorbereitungsdienst bei erfolgter Absolvierung des Praxissemesters von 18 auf 12 Monate verkürzt (MBJS, 2019). Das Praxissemester wird als Befähigung gesehen, der „Forderung nach bereits vorliegenden äquivalenten Leistungen“ gerecht zu werden (Weyland & Wittmann, 2011, S. 51).

Lersch (2006) untersuchte, inwieweit die universitär vermittelten Inhalte auf die dargestellten Aufgaben vorbereiten. Dazu befragte er $N = 200$ Personen (Studierende des 4. Semesters, des 8. Semesters und Referendar:innen) zu Aspekten ihrer Berufswahl, der Organisation und der Struktur der Ausbildung, den Ausbildungsinhalten, dem Theorie-Praxis-Verhältnis sowie möglichen Kompetenzentwicklungen. Die Ergebnisse zeigten, dass sich sowohl die Studierenden als auch die Referendar:innen einen stärkeren Berufsfeldbezug innerhalb der Fachwissenschaften wünschen. Die Referendar:innen beschrieben die Fachwissenschaften als die für sie relevantesten Studieninhalte. Das erworbene Wissen im Bereich der Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften stuften sie als wenig hilfreich ein, hätten sich dennoch eine intensivere Ausbildung in diesen Bereichen gewünscht. Besonders die befragten Studierenden wünschten sich mehr Praxiserfahrungen im Studium im Rahmen der Erziehungswissenschaften. Nur ein Fünftel gab an, durch die fachdidaktischen Schulpraktika ihre Berufswahl bestätigt zu sehen.

Durch das Praxissemester verändert sich das Verhältnis von erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung, sowohl durch die in der Praxis verbrachte Zeit als auch die verschiedenen Möglichkeiten, Erfahrungen zu sammeln, und das Handlungsfeld Schule kennenzulernen. Welche Auswirkungen diese Veränderungen haben, ist bisher kaum beforscht.

2.3 Berufsbiografie

Das Referendariat stellte vor der Einführung des Praxissemesters die erste lange Praxisphase in der Berufsbiografie von Lehrkräften dar, weswegen ihm als Berufseinstieg eine besondere Rolle beigemessen wurde. Bereits in den 1970er-Jahren wurde die Lehrkraftprofessionalisierung, insbesondere die berufliche Sozialisation, untersucht (u. a. Koch, 1972; Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann, 1978), wo der oft rezipierte Begriff des „Praxischocks“ geprägt wurde. Um die Entwicklung der Lehrkraftberufsbiografie zu beschreiben, hat sich die Arbeit mit Stufen- und Phasenverläufen etabliert. Von verschiedenen Autorinnen und Autoren wurden Modelle entwickelt, die unterschiedliche Facetten der Entwicklung der Lehrkräfte in den Vordergrund stellen. Einige der bekannten und empirisch gestützten Modelle wurden von Fuller und Bown (1975), Berliner (1988) sowie Huberman (1991) entwickelt. Kritisch ist dabei anzumerken, dass diese Modelle erst bei dem Einsatz im regulären Unterrichtsalltag ansetzen und die gesamte Entwicklungsphase der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung nicht einbeziehen. Dadurch ergibt sich, dass einige der in den Modellen genannten Entwicklungsaufgaben den von Terhart (2004) beschriebenen Aufgaben entsprechen.

Die Entwicklung als Lehrkraft nach Ende des Referendariats ist gezeichnet durch einen Prozess des lebenslangen Lernens, welcher durch verschiedene Weiterbildungs- und Fortbildungsangebote unterstützt wird. Dabei ist zentral, dass die Lehrkräfte den unvorhersehbaren und wechselnden täglichen Ansprüchen des Schulalltags flexibel und anpassungsfähig begegnen und sich kontinuierlich weiterentwickeln (Kremer, 2017). In einer Befragung von Vodafone (2017) zeigte sich, dass ein Großteil der Befragten angab, ihre eigene Weiterentwicklung als zentralen Anteil ihres Berufs zu sehen. Weiterhin gaben die Lehrkräfte an, sich gerne mit neuen Themen zu beschäftigen und ihre Kompetenzen weiterentwickeln zu wollen (Vodafone, 2017).

Es kann zusammengefasst werden, dass die erste Phase der Lehrkräftebildung die Vermittlung von wissenschaftsorientierter Theorie, welche sich auf die Wissens- und Reflexionsbasis für die Lehrertätigkeit und auf fachbezogenes und erziehungswissenschaftlich-didaktisches Wissen bezieht, in den Fokus rückt. Gleichzeitig haben sich aber auch die Praxisphasen im Studium erhöht. In der zweiten, auf Praxis konzentrierten, Phase der Lehrkräftebildung erhalten die Referendar:innen über einen längeren Zeitraum die Möglichkeit, den Unterricht selbstständig zu gestalten (Terhart 2004). Das Praxissemester stellt innerhalb der Entwicklung eine Neuerung dar, die losgelöst vom Referendariat einen längeren Einblick in die Schulpraxis bietet. Die dritte Phase der Lehrkräftebildung ist gekennzeichnet durch einen Prozess des lebenslangen Lernens. Impulse werden dabei unter anderem durch den (freiwilligen) Besuch von Fort- und Weiterbil-

dungen gegeben. Diese dritte Phase der Lehrkräftebildung wird auch als „Lernen im Beruf“ bezeichnet (Hericks, 2004, S. 302).

Die Erläuterungen verdeutlichen, dass der Schwerpunkt bisheriger Forschung in den einzelnen Praktika und den damit einhergehenden Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden in der ersten Phase der Lehrkräftebildung lag. Obwohl in einzelnen Studien als Nebenaspekt mitbetrachtet, spielte eine rückblickende Betrachtung auf die absolvierten Praktika, insbesondere des Praxissemesters, eine geringe Rolle. Das Praxissemester stellt eine Vorverlagerung von Praxiserfahrungen dar, wobei die Wirkung und der Effekt dieser Verlagerung kaum untersucht ist.

3 FRAGESTELLUNGEN

Vor diesem Hintergrund werden nun die Fragestellungen präsentiert, die die beschriebenen Lücken füllen sollen. Die Hauptfragestellung dieses Beitrags lautet:

Wie werden Erlebnisse und Erfahrungen im Praxissemester aus der Retrospektive beurteilt?

Um die Retrospektive detaillierter betrachten zu können, wurden vertiefend die folgenden Fragestellungen formuliert:

- ◆ *Welche Lernzuwächse und Lerngelegenheiten erleben die Studierenden im Praxissemester an der Universität Potsdam?*
- ◆ *Welche Verbindungen und Bezüge bestehen zwischen dem Erleben des Praxissemesters und dem Referendariat?*
- ◆ *Wie kann das Praxissemester berufsbiografisch eingeordnet werden?*

4 METHODE

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Ergebnisse einer im Jahr 2016 an der Universität Potsdam im Rahmen einer Masterarbeit erhobenen Daten betrachtet. Da das Feld der retrospektiven Betrachtung von Praxisphasen im Lehramtsstudium ein Desiderat darstellt, wurde ein explorativ qualitativer Ansatz gewählt.

4.1 Stichprobe

Die Studie wurde mit $N = 6$ Personen durchgeführt, deren Praxissemester im Mittel $M = 1,8$ Jahre ($SD = 0,69$) zurücklag. Die Personen, deren Praxissemester min. 1 Jahr zurücklag, wurden von zwei Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung vermittelt. Es handelt sich somit um eine Gelegenheitsstichprobe.

Die Befragten absolvierten ihr Praxissemester in Deutschland. Das Geschlechterverhältnis teilte sich gleichmäßig auf, ebenso wie die Form des studierten Lehramts (Sekundarstufen-/Primarlehramt). Die Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 25 und 28 Jahren alt ($M = 26$). Zum Zeitpunkt des Interviews befanden sich vier der Befragten im Referendariat, wobei einer von ihnen zusätzlich als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam arbeitete. Ein Weiterer der Befragten war als Doktorand angestellt, einer studierte.

4.2 Untersuchungsdesign und Datenerhebung

Zur Erhebung der interessierenden Daten wurden mithilfe eines teilstandardisierten Leitfadens Interviews mit Strukturlegetechnik und einem Kurzfragebogen durchgeführt.

Bei dem im Interview genutzten Leitfaden handelt es sich um eine weiterentwickelte und angepasste Version des Interviewleitfadens aus der vorhergehenden Studie (Jennek & Kubicka, 2016, siehe Beitrag Jennek et al. in diesem Band), deren inhaltlicher Schwerpunkt die Lerngelegenheiten im Praxissemester waren. Für die Beantwortung der Fragestellung dieser Studie wurden Fragen zu den Bereichen Lernen im Praxissemester, Lerngelegenheiten im Praxissemester, Unterstützung und universitäre Begleitseminare, Theorie- und Praxistransfer und die Bewertung des Praxissemesters mit einem größeren Zeitabstand sowie der Vergleich mit dem Referendariat, falls dieses erfolgt ist, gestellt. Während des Interviews wurde zusätzlich zu einer Audioaufnahme die Strukturlegetechnik angewendet. Hierbei wurden die von den Befragten genannten Lernzuwächse auf Karten notiert, die diese anschließend nach ihrer Relevanz ordnen sollten. Die Anordnung konnte sowohl gestuft als auch gleichrangig erfolgen. Abschließend wurde der anonymisierte Kurzfragebogen zur Erfassung der persönlichen Daten ausgefüllt (siehe Stichprobe). Die Interviews wurden mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen und die entstandenen Strukturen der Strukturlegetechnik ab fotografiert.

Die Interviews waren ursprünglich mit 90 Minuten angesetzt, dauerten teilweise jedoch deutlich länger (bis zu 135 Minuten). Die Befragten erzählten bereitwillig und ausführlich.

4.3 Auswertung

Die entstandenen Audioaufnahmen wurden für die inhaltliche Analyse mittels eines einfachen Transkriptionssystems mit dem Programm f4 verschriftlicht (vgl. Dresing & Pehl, 2013, S. 21). Für die Auswertung der entstandenen Daten wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Für diesen Ansatz stellt die Einordnung von Textpassagen in Kategorien das Hauptinstrumentarium dar (Mayring & Frenzl, 2014). Die Kodiereinheit wurde als mehrere Worte in einem Sinnzusammenhang, die Kontexteinheit als Antwort auf eine Interviewfrage und die Auswertungseinheit als Gesamtheit der Interviews festgelegt. Doppelkodierungen waren möglich, wenn auch nur innerhalb der Oberkategorien, welche sich aus den Themenfeldern der Befragungen ergaben. Aus dieser Vorgehensweise ergibt sich, dass die reine Betrachtung der gesetzten Codings über die Länge und inhaltliche Qualität der jeweils eingeordneten Textstellen keine Aussage zulässt. Um eine Vergleichbarkeit zu der vorhergehenden Studie (Ahlgrimm & Kubicka, 2019) zu gewährleisten, wurde das dort induktiv entwickelte Kategoriensystem übernommen und als deduktiv festgelegt. Für weitere neue Aspekte und die neu erfragten Bereiche (zeitlicher Abstand und Vergleich zum Referendariat) wurden induktiv neue Kategorien entwickelt. Es erfolgte eine Einfachkodierung. Für die vorhergehende Studie, deren Kategoriensystem übernommen wurde, wurde jedoch eine Überprüfung der Gütekriterien für das entwickelte Kodiermanual (Jennek, Körner & Gronostaj, 2016) vorgenommen. Die Kodierung der Transkripte wurde mittels des Programms MAXQDA (Version 12) durchgeführt.

Um spezifischer auf die Fragestellungen eingehen zu können, wurde über die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) hinaus, eine Auswertung der angefertigten Strukturlegetechnik, der Aussagen zur Retrospektive und des Vergleichs zum Referendariat vorgenommen. Da eine Einordnung dieser Aspekte durch das entwickelte Kategoriensystem nur unzureichend möglich war, wurden die Abschnitte durch konkrete Arbeit am Text und anhand der abfotografierten Strukturen ausgewertet. Die Strukturen wurden in Hierarchien übersetzt, anhand derer Aussagen über die zugeschriebene Relevanz der Aspekte durch die Interviewten getroffen werden konnten. Ebenso wurde die retrospektive Sicht auf das Praxissemester und der Vergleich zum Referendariat an vielen Stellen von den Befragten beschrieben, sodass eine Betrachtung nur im Kontext vorgenommen werden konnte.

5 ERGEBNISSE

Die Oberkategorien ergaben sich durch die erfragten Themenbereiche (siehe Datenerhebung). Für die Beantwortung der Fragestellungen werden jedoch nur die Kodierungen der Bereiche Lernzuwächse, Lerngelegenheiten und der Beurteilung der Retrospektive betrachtet. Zusätzlich wird auf die Einordnung der Bereiche innerhalb der Strukturlegetechniken eingegangen, da diese eine Beurteilung der Relevanz der Lernzuwächse zulassen. Weiterhin ist zu erwähnen, dass lediglich die Häufigkeit und der Inhalt der einzelnen Fundstellen betrachtet werden. Es spielt bei der Zählung der Fundstellen jedoch keine Rolle, wie lang das Gespräch zu dem betreffenden Abschnitt war.

5.1 Lernzuwächse

Es entfielen 165 der 542 gesetzten Codes auf die Kategorie „Gelerntes“, mit der die Antworten nach möglichen Lernzuwächsen dokumentiert wurden. Diese wurde in neun Subkategorien aufgeteilt (siehe Tab. 1). Für die meist genannten Bereiche Unterrichten, Lehrer:innenpersönlichkeit und Rolle als Lehrkraft, Soziale Kompetenz, Berufswahlentscheidung und Zeitmanagement folgt eine kurze Beschreibung und detailliertere Analyse.

Tabelle 1 Oberkategorie „Gelerntes“ mit Subkategorien sowie der Verteilung der Fundstellen

Gelerntes	Absolute Häufigkeit	Prozentuale Verteilung
Unterrichten	83	50,3
Lehrer:innenpersönlichkeit und Rolle als Lehrkraft	21	12,7
Soziale Kompetenz	14	8,5
Berufswahlentscheidung	14	8,5
Zeitmanagement	11	6,7
Einblick/Eindruck von Lehrer:innentätigkeit	10	6,1
Erziehen	6	3,6
Fachliche Kompetenz	5	3,0
Persönlichkeitsentwicklung	1	0,6
Gesamt	165	100

5.1.1 Unterrichten

Die meisten empfundenen Lernzuwächse beschrieben die Befragten im Bereich Unterrichten, wobei eine Unterscheidung in konkret selbstdurchgeführten Unterricht und die Planung und Vorbereitung von Unterricht vorgenommen wurde. Der Aspekt Unterrichtsvorbereitung trat in allen Interviews auf und innerhalb der Strukturlegetechnik wurde ihm von allen Interviewten eine hohe Relevanz zugeordnet. Besondere Lernzuwächse beschrieben die Befragten bei der Sequenzplanung, da diese erstmalig im Praxissemester auftrat, dem Zeitmanagement und der Strukturierung bei der Unterrichtsplanung, wie in folgendem Zitat geschildert:

„Und deswegen war das Wichtigste ‚wie kriege ich einen guten Unterricht geplant. Wie mache ich das überhaupt.‘ Ne, stehst du da und sollst plötzlich irgendwie zwei Stunden unterrichten und du weißt gar nicht was und wo und wo kriegt man Informationen her: ‚Und jetzt weiß ich das Thema und jetzt weiß ich aber immer noch nicht, was ich machen soll.‘ Das war, glaube ich, ganz, ganz wichtig und dann diese Idee ‚jetzt bringe ich denen was bei, aber was sollen sie eigentlich nachher wirklich wissen‘.“

Um die Aussagen zum Unterrichten einzuordnen, wurde eine Kodierung nach dem Schema zu Qualitätskriterien nach Helmke (2015) vorgenommen. Von diesen nannten die Befragten am häufigsten die Bereiche Angebotsvielfalt, Aktivierung und Motivierung (15 Fundstellen), Schüler:innenorientierung (11 Fundstellen) sowie Klarheit und Strukturiertheit (10 Fundstellen). Im breiten Bereich der Angebotsvielfalt, Aktivierung und Motivierung wurde von den Befragten insbesondere eine Weiterentwicklung der Methodenkompetenz beschrieben, etwa: *„Ich persönlich habe bei den Methoden deutlich an Vielfalt gewonnen und auch geschaut, welche Methoden passen zu mir, welche passen nicht so gut zu mir.“*

Im Bereich Schüler:innenorientierung spielte insbesondere der Aufbau einer Lehrer-Schüler-Beziehung eine große Rolle: *„Da gibt es einen ersten Eindruck, aber es dann, bedeutet es konkret mit Schülern zu machen bei all den Herausforderungen, die damit verbunden sind, ist das glaube ich, ja diese Praxiserfahrung, was ich ganz oben hingelegt habe, was man am meisten lernt.“* In den Strukturlegetechniken wurde die Schüler:innenorientierung in den oberen Bereich der Gewichtung eingeordnet, da sie insbesondere ein Grundstein dafür ist, dass man bei einer guten Beziehung *„zusammen was erreichen kann“*.

Im Bereich Klarheit und Strukturiertheit bezogen sich die Befragten größtenteils auf eine möglichst verständliche Vermittlung von Inhalten, was durch Strukturiertheit und Klarheit unterstützt werden soll. Weitere Qualitätskriterien nach Helmke (2015) wurden kaum benannt.

5.1.2 Lehrer:innenpersönlichkeit und Rolle als Lehrkraft

Das Finden der eigenen Rolle als Lehrkraft und das Kennenlernen der eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit haben für die Befragten einheitlich eine hohe Bedeutung: In fünf der Interviews wurde dieser Aspekt angesprochen und auch in der Strukturlegetechnik in den oberen Bereich eingeordnet. Es wurde sowohl die Relevanz der positiven Rückmeldung durch die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Entwicklung der Sicht auf die Lehrer:innenrolle benannt: *„meine Vorstellung war oder weiterhin ist, dass Lehrer sein – Lehrertyp sein bedeutet, also dass man mit seinem Lehrertyp überzeugen kann und genauso auch die Klasse mitreißt“* und herauszufinden, *„wie wirke ich als Lehrer“*. In diesem Zusammenhang wurde auch beschrieben, dass gerade die Schule als Erfahrungsfeld nötig war, denn *„viele Sachen, die ich gelernt habe, waren auch einfach auf meine Persönlichkeit bezogen und, ich glaube, die hätte mir auch niemand hier in der Uni so beibringen können“*. Andererseits wurde auch die Findung der fachlichen Rolle und die Eigenwahrnehmung als Lehrkraft hervorgehoben: *„da irgendwie auch seine Rolle zu finden als Fachlehrer. Ne, ich glaube, das PS hat mich auch sehr auf die Rolle des Fachlehrers / Oder das konnte ich da viel üben. Ich war halt dann der PB oder der Geo Lehrer“*.

5.1.3 Soziale Kompetenz

In allen Interviews wurden Aspekte der Sozialen Kompetenz genannt (14 Fundstellen). Die beschriebenen Situationen umfassten dabei sowohl den Umgang und die Zusammenarbeit mit den Ausbildungslehrkräften als auch der Schulleitung, dem Kollegium, Eltern und weiteren. Die soziale Kompetenz wurde von allen Befragten, bis auf eine Ausnahme, dennoch in das untere Mittelfeld der Strukturlegetechnik einsortiert. Zusätzlich zu dem Kontakt zu den Ausbildungslehrkräften wurde auch die Rolle und Platzvergabe im Lehrerzimmer, der Austausch und die Unterstützung im Kollegium und der unterrichtliche Austausch als relevante Erlebnisse benannt.

5.1.4 Berufswahlentscheidung

Im Zusammenhang mit der Berufswahlentscheidung gibt es 14 Fundstellen. Besonders der Bestätigung der Berufseignung durch das Praxissemester schrieben die Befragten eine wichtige Rolle zu, was sich auch in der Strukturlegetechnik zeigte. Für sie klärte sich im Praktikumszeitraum die Frage *„Ist das jetzt was für mich, will ich das jetzt wirklich mein Leben lang sozusagen machen?“*. Die Befrag-

ten sahen besonders in der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung eine wichtige Bedeutung, speziell im Schüler:innenfeedback:

„Wir hätten Sie bei der Vertrauenslehrerwahl gewählt, durften Sie aber nicht wählen, weil Sie wieder gehen. Das ist natürlich irgendwie schon eine Bestätigung gewesen. (...) Freut man sich. Das ist halt wahrscheinlich die GRÖßTE Bestätigung, die man bekommen kann als Lehrerpersönlichkeit.“

Weiterhin ist es für die Befragten wichtig gewesen, in ihren Augen gelungenen Unterricht zu gestalten und sich dabei wohl zu fühlen:

„Und deswegen finde ich es sehr wichtig, dass man dieses Praxissemester hat, um halt mal zu merken: Ja, man kann es wirklich. Oder hoffentlich merkt man das mal. (lachen) Oder zumindest fühlt man sich da wohl.“

Die Interviewten beschrieben, dass sie durch solche Erfolgserlebnisse Selbstbewusstsein in ihrer Berufswahl aufbauen konnten, denn *„man hat ja immer seine Zweifel, ob man den richtigen Beruf gewählt hat“*.

5.1.5 Weitere Kategorien

Es wurden weiterhin den Subkategorien Zeitmanagement, Einblick in die Lehrer:innentätigkeit, Erziehen, Fachliche Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung 33 Fundstellen zugeordnet. Insbesondere der Aspekt Zeitmanagement kam in allen Interviews vor und trat immer in Kombination mit der Vorbereitung und Planung von Unterricht auf. Die Interviewten beschrieben sowohl die Steigerung der Effizienz bei der Unterrichtsplanung als wichtiges Lernfeld als auch die Schaffung privater Freiräume als Ausgleich zum Praxissemester: *„die Priorität im Leben im Bezug zu Schule, also Freizeit und Arbeit balancieren“*. Über ihren eigenen Unterricht hinaus beschrieben die Interviewten, dass sie die Möglichkeit hatten, an verschiedenen außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen und beschrieben neben ihren positiven Erfahrungen, *„wie wenig Lehrerdasein mit Unterricht zu tun hat“*.

5.2 Lerngelegenheiten

In diesem Abschnitt werden die Lerngelegenheiten, die von den Befragten in 174 Fundstellen genannt werden, vorgestellt. Sie teilen sich auf die Bereiche Schule, Universität und informelle Gelegenheiten auf.

5.2.1 Schule

Die Schule stellt mit 85 Fundstellen die meisten Lerngelegenheiten und umfasst viele Aspekte, wie den eigenen Unterricht, den Unterrichtsbesuch und anderen Unterricht sowie Unterstützungsgespräche mit den Ausbildungslehrkräften und Unterstützungsmaterialien.

Der größte Anteil an Fundstellen (29) entfällt dabei auf den eigenen Unterricht. Die Befragten schilderten vorrangig konkrete Unterrichtssituationen, die sie aufgrund verschiedener Faktoren als besonders einprägsam erlebten. Eine große Rolle spielten Konfliktmanagement, Zeitmanagement, das Gelingen von geplantem Unterricht und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, wie in folgender Situation geschildert:

„Haben wir ganz viel in einem Morgenkreis gearbeitet und da hieß es eben immer, wenn Geräuschkulisse ist oder so, wird der Morgenkreis abgebrochenen und alle müssen wieder an ihren Platz gehen. Da hatte ich ganz große Probleme da zu sagen: ‚Ok. Ungefähr jetzt ist Stopp. Jetzt setzten sich alle wieder hin.‘ Weil ich den Moment eigentlich so als schön fand und das ja auch eine Bestrafung war sozusagen, dass wir das nicht machen könnten. Und denn war der Montag immer schon ruiniert.“

Die Hospitation des eigenen Unterrichts wurde besonders aufgrund des gegebenen Feedbacks als positiv bewertet, *„weil ich das Gefühl hatte, dass die besuchende Person mich total anerkannt hat, in dem was ich da gemacht habe. Und genau auf meiner Linie denken konnte und mir gezeigt hat, wo ich noch offene Stellen habe.“* Jenseits des eigenen Unterrichts spielte insbesondere das Lehrerzimmer, der Umgang mit anderen Lehrkräften und die Teilnahme an Projekttagen und Exkursionen eine große Rolle (insgesamt 20 Fundstellen).

Die Unterstützungsgespräche (27 Fundstellen) mit den Ausbildungslehrkräften wurden von den Befragten als wichtig eingestuft. Insbesondere Feedbackgespräche, Planungsgespräche, Absprachen zur Leistungsbewertung, Bereitstellung von Materialien sowie Hintergrundinformationen zu den Lernenden und der Schule wurden als relevant empfunden. Die Ausgestaltung der Gespräche wurde als teilweise schwierig empfunden, besonders wegen des geringen Zeitbudgets der Ausbildungslehrkräfte. Die Interviewten beschrieben, dass die Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte etwas ist, *„was bei jedem Fach auch unterschiedlich ist, auch vom Lehrer zu Lehrer und da war die Abstimmung mit den Mentoren auch glaube ich entscheidend und doch teilweise schwierig“*.

5.2.2 Universität

Die Universität stellte durch die regelmäßig stattfindenden Begleitseminare in den Erziehungswissenschaften sowie den Fachdidaktiken einen weiteren Lernort dar. Die Bewertung dieser Veranstaltungen fiel sehr gemischt aus. Negativ angemerkt wurde die zusätzliche zeitliche Belastung, „sinnlose“ Vorträge und gemischte Seminargruppen (Grundschule und Sekundarstufe I). Die behandelten Themen wurden als teilweise unpassend oder irrelevant empfunden. Positiv wurde angemerkt, dass die Seminare eine Austauschplattform für die Studierenden darstellten und Probleme besprochen werden konnten. Die konkrete Fallarbeit wurde durchwachsen bewertet. Die Reflexion des Erlebten geschah mit Freundinnen und Freunden oder im Seminar in mündlicher Form, das nochmalige Verschriftlichen hingegen erschien als sinnlos: *„Das der Effekt des Portfolios für mich halt nervig ist in dem Sinne, dass ich das halt noch mal aufschreiben muss.“*

5.2.3 Informelle Gelegenheiten

Von den Befragten nutzten alle Unterstützungsgespräche zuhause. Häufige Gesprächspartner waren dabei Verwandte, Freundinnen und Freunden und die Beziehungspartnerin bzw. der Beziehungspartner. Diese ermöglichen einen anderen Blick auf das Ganze. Es wurden sowohl die Unterrichtsplanung als auch Erlebnisse aus der Schule besprochen. Bei Problemen oder Misserfolgen stellten die Gespräche auch eine Quelle der Ermutigung dar. Zuhause wurde auch die Unterrichtsplanung als Lerngelegenheit wahrgenommen. Des Weiteren wurden Gespräche mit Referendar:innen an der Schule und Mitstudierenden geführt, in denen reflektiert und Material ausgetauscht wurde.

5.3 Beurteilung der Retrospektive & Bezug Referendariat

Im nachfolgenden Abschnitt wird die Beurteilung des Praxissemesters aus der Retrospektive durch die Befragten dargestellt. Die vier befragten Referendar:innen wurden zusätzlich gebeten, einen Bezug zwischen dem Referendariat und dem Praxissemester herzustellen. Diese Ergebnisse werden anschließend an die Retrospektive vorgestellt.

5.3.1 Retrospektive

Das Praxissemester wurde durch alle Befragten in der Retrospektive als positiv bewertet:

„Wenn ich jetzt zurückdenke, war es auch eine wirklich schöne Zeit, eine sehr, sehr lehrreiche Zeit. Ich habe super viel mitgenommen aus dem Praxissemester, was ich jetzt auch wieder anwenden kann. Also, ich finde schon, dass die Uni sich da was Gutes hat einfallen lassen für das Studium.“

Es wurde als wichtig eingestuft und die Integration des Praxissemesters in das Studium gelobt. Die Befragten freuten sich, dass sie die Möglichkeit hatten, ihrem Berufsfeld näher zu kommen und sich selbst auszuprobieren: *„Ich finde es cool, dass es im Studium ist, weil man diesen großen Vorteil hat, dass man hinfallen kann, ohne dass es weh tut. Weißt du, du kannst / Es steht ja nichts auf dem Spiel während des Praxissemesters.“* Es wurde jedoch auch angemerkt, dass das Praxissemester eine sehr belastende Zeit mit einem enormen Arbeitspensum und hohem Stresslevel ist. Das Empfinden der Belastung änderte sich mit längerem zeitlichem Abstand: Während des Praxissemesters wurde es als intensiver und mit zeitlichem Abstand als geringer eingestuft. Es wurde festgestellt, dass vorrangig gute Erfahrungen und Empfindungen im Vordergrund der Erinnerung stehen und Schlechtes eher in den Hintergrund gerät:

„Naja, weil es noch voll stressig war und man hat sich noch an alle Sachen erinnern können, die man irgendwie doof fand. Und die fallen einem sowieso am ehesten ein die Situationen. Und die sind jetzt ein bisschen vergeben und vergessen. Deswegen würde ich sagen, das war gut. Aber, ich glaube, ich hatte auch damals gesagt, dass es gut war.“

Es änderte sich auch der Blick auf die Qualitäten und Kompetenzen, die ihnen im Laufe des Studiums mitgegeben wurden. Während des Praxissemesters lag der Fokus auf dem Austesten neuer Methoden und des eigenen Lehrstils, wobei fachliche Kompetenz noch nicht so sehr im Mittelpunkt stand. Mit einem größeren zeitlichen Abstand stuften die Befragten die erworbenen fachlichen Kompetenzen durch das Studium, die sie im Praxissemester auch erprobten, höher ein. Ein Befragter gab an, in weiteren pädagogischen Erfahrungen nicht vollständig auf das Erlernte im Praxissemester zurückgreifen zu können, da sich der Fokus als Lehrkraft geändert hat und das Praxissemester lediglich eine eingeschränkte Lernsituation darstellte:

„Gerade auch einen Unterricht hinzukriegen, der allen ermöglicht ein bisschen effektiven Unterricht mit Lernzeit zu haben und da einen Blick zu entwickeln, wann wird jetzt hier gestört und wann nicht. Aber war mir im Praxissemester nicht wichtig, weil ich total tolle Schüler hatte. Ich musste nicht wirklich intervenieren.“

Von mehreren Studierenden wurde angemerkt, dass das Praxissemester früher im Studium angesetzt werden sollte:

„Ich würde mir fast wünschen, dass es noch eher im Studium kommt, weil ich denke, dass es für manche ein Knackpunkt ist, wo sie merken: ‚Das ist was für mich vor der Klasse zu stehen‘ oder halt vielleicht auch merken ‚nein, das ist nichts für mich vor der Klasse zu stehen.‘ Und es wäre sinnvoll, vielleicht auch das schon im Bachelor zu machen.“

Es wurde auch betont, dass mit der momentanen Regelung ein guter Übergang zum Referendariat möglich ist. Des Weiteren wurde der Wunsch geäußert, dass das Praxissemester finanziell unterstützt wird, weil *„ich meine, man kriegt in jedem anderen Praktikum im Master in der Regel auch Geld und das führt dann auf jeden Fall dazu, dass es intensiver ist“*. Um einen verstärkten Fokus auf das eigene Unterrichten zuzulassen, sollte auch die Anzahl an Hospitationsstunden reduziert werden:

„Das war ein bisschen viel fand ich insgesamt. Vor allem, weil man ja auch noch / Also wenn man Unterricht vorbereitet, ist es ja manchmal gar nicht so einfach immer noch zu hospitieren, weil man ja erst einmal / Weil es wichtiger ist, dass die Stunden stehen als dass man irgendwo drin sitzt.“

5.3.2 Bezug Referendariat

Die Kategorie Vergleich/Bezüge zum Referendariat weist 40 Fundstellen auf und wurde von allen vier interviewten Referendar:innen benannt, wobei die Befragten selbst Verbindungen herstellten als auch dazu aufgefordert wurden. Von den Interviewten wurden viele verschiedene Aspekte genannt, die sich dahingehend zusammenfassen lassen, dass das Praxissemester einen Einblick in die Lehrer:innen-tätigkeit gibt und auf das Referendariat vorbereitet. Die größten Entwicklungen wurden dem Referendariat zugeschrieben, was durch eine längere Zeitspanne, mehr Verantwortung, respektvolleren Umgang und mehr Einbindung in den Schulkontext begründet wurde. Das Referendariat bietet durch seine längere Dauer die Möglichkeit, bestimmte Themen mehrmals zu probieren, aber auch auf im Praxissemester erstelltes Material zurückzugreifen. Sowohl ihre Refle-

xionskompetenz als auch ihr Zeitmanagement im Unterricht und bei dessen Planung hat sich im Referendariat deutlich verbessert:

„Also ich habe am Anfang da zu wenig dran gedacht, weil ich denke ganz häufig ‚was mache ich, wenn ich am Ende Zeit übrig habe.‘ Ich habe heute nie Zeit übrig. So, das passiert mir nicht mehr, dass ich Zeit übrig habe. Aber ich glaube einfach auch, dass ich auch drei Möglichkeiten im Kopf habe, wie man das hinkriegt.“

Ein Befragter schilderte deutlich seine Entwicklung von der Unterrichtsvorstellung im Praxissemester zum Referendariat. Nicht mehr die Methodenkompetenz, sondern die Relevanz des Unterrichten für die Schülerinnen und Schüler steht für ihn im Vordergrund:

„Ich würde fast sagen, während mein Fokus im Praxissemester auf der methodischen Planung war, also musste schön methodisch rund sein, denn aber das fachliche manchmal auch gar nicht so wichtig, habe ich jetzt eher das Gefühl, dass sich mein Schwerpunkt zur didaktischen Planung verschiebt. Also wirklich ‚wozu dieses ganze Ding? Was ist das Wesentliche daran, was es zu erkennen gibt für die Schüler?‘“

Auch in weiteren Aspekten, wie dem Unterrichtsstil, der Fachperspektive und der Materialentwicklung findet eine Weiterentwicklung im Referendariat statt, *„und ich glaube, das habe ich gut professionalisiert mittlerweile“*.

6 DISKUSSION

Insgesamt beschrieben die Befragten das Praxissemester positiv. Sie benannten ein breites Feld von Lernzuwachsen und -gelegenheiten, in welchem dem eigenen Unterricht und der Schule als Lernort die größte Bedeutung zugemessen wird. Dem Praxissemester wurde ein vorbereitender Effekt in Bezug auf das Referendariat zugeschrieben.

1. Welche Lernzuwächse und Lerngelegenheiten erleben die Studierenden im Praxissemester an der Universität Potsdam?

Die Befragten beschrieben die Praxisphase als eine zentrale Lerngelegenheit ihres Studiums und freuten sich, praktische Erfahrungen sammeln zu dürfen (Hascher, 2011; Hascher & de Zordo, 2015). Insbesondere empfanden sie das Praxissemester berufsbiografisch als relevanter als das Studium, da es eine Bestätigung

der Berufswahl ermöglicht (Boekhoff et al., 2008; Dörr et al., 2009; Hascher & Moser, 2001). Als wesentlich empfanden die Befragten ihren eigenen Unterricht als Lerngelegenheit, wo der Lernzuwachs im Kompetenzbereich Unterrichten im Vordergrund stand. Ähnliche Befunde finden sich beispielsweise bei Gröschner et al. (2013), Dörr et al. (2009) und Schumacher und Lind (2000). Im Bereich des Unterrichtens schrieben sie der Vorbereitung und Planung von Unterricht eine bedeutende Rolle zu. Dies kann darin begründet liegen, dass die Befragten im Rahmen des Praxissemesters erstmalig mehrere Unterrichtsstunden auf einmal durchführen sollten, was einen erhöhten Vorbereitungsaufwand bedeutet. Innerhalb des Bachelorstudiums wurden nur vereinzelt Unterrichtsstunden erprobt, sodass das dort dazu erworbene Wissen möglicherweise nicht mehr im Praxissemester abrufbar war. Während des Praxissemesters erfuhren die Befragten einen tieferen Einblick in die Schulpraxis als es im Rahmen der kürzeren Schulpraktika möglich war, was sich mit den Befunden von Dörr et al. (2009) deckt.

Die (effektive) Durchführung von eigenem Unterricht stellte für die Befragten die zentrale Lerngelegenheit dar, was auch die Gewichtung innerhalb der Strukturlegetechnik widerspiegelt. Dem Kompetenzbereich Unterrichten kommt innerhalb der Oberkategorie des eigenen Unterrichts die größte Bedeutung zu. Andere Kompetenzbereiche, wie beispielsweise Bewerten und Erziehen, werden zwar als ausbaufähige Kompetenzfelder erkannt, sie werden jedoch im Praxissemester als nicht relevant angesehen (vgl. Gröschner et al., 2013). Weitere von den Befragten als wichtig wahrgenommene Lernzuwächse beziehen sich auf die Lehrer:innenpersönlichkeit, die Rolle als Lehrkraft und den Umgang mit der Klasse. Die Anordnung dieser Lernbereiche in den oberen Teil der Strukturlegetechnik kann auf die erstmalige Gelegenheit der längeren Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern und Einblick in den Unterrichtsalltag zurückgeführt werden (Hascher, 2012). Das Feedback der Schülerinnen und Schüler spielte im Bestätigungserleben der Befragten eine besondere Rolle. Der Aufbau einer Schüler-Lehrer-Beziehung ermöglichte Erkenntnisse über die Zusammenarbeit, erfolgreiche Durchführung von Unterricht und Anpassung an die Lernenden (Dörr et al., 2009). Auch für die Übernahme der Lehrer:innenrolle wurde die Rückmeldung und der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern als wichtig angesehen. Für die Entwicklung der Lehrer:innenpersönlichkeit spielte das Feedback der Lehrer:innenbildenden eine große Rolle.

Auch außerhalb des eigenen Unterrichts stellten die Feedbackgespräche mit die wichtigste Lerngelegenheit dar. Die Qualität der Betreuung durch die Ausbildungslehrkraft hatte auch einen entscheidenden Einfluss auf das Belastungsempfinden der Befragten (Schubarth et al., 2012a). Bei guter Betreuung gaben die Befragten an, ein besseres Zeitmanagement entwickelt zu haben. Für alle Befragten war es wichtig, eine gute Beziehung zu ihren Ausbildungslehrkräften aufzubauen. Diese Gelingensbedingung deckt sich mit den Ergebnissen von Ulvik und Smith

(2011). Wie auch bei Gröschner et al. (2013) wurde die Lernbegleitung durch die Schule im Großen und Ganzen positiv eingeschätzt. Die Einschätzung der Begleitseminare der Universität zeigt ein gemischteres Bild. Als negativ werden u. a. die Praxisferne und das Portfolio beschrieben (vgl. Gröschner et al., 2013; Schubarth et al., 2012a). Insgesamt werden die Qualität und Effektivität des Praxissemesters positiv eingeschätzt. Neben der Erfahrung des eigenen Unterrichtens findet vor allem die schulspezifische Sozialisation, das Bestätigungserleben und die Rollenfindung statt. Ähnliche Befunde zeigten sich bei Hascher (2006) und Dörr et al. (2009).

2. Welche Verbindungen und Bezüge bestehen zwischen dem Erleben des Praxissemesters und dem Referendariat?

Vier der sechs befragten Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Vorbereitungsdienst. Das Referendariat hat eine „den bisherigen Ausbildungsprozess fortführende Aufgabe“ (Terhart, 2004, S. 44), was die Befragten bestätigten. Sie erlebten eine Intensivierung ihrer bereits im Praxissemester gesammelten Erfahrungen und lernten zusätzlich neue Handlungsräume und Verpflichtungen kennen (vgl. Blömke et al., 2004; Terhart, 2004). Die Befragten sahen viele Bezüge zwischen ihrem Erleben des Praxissemesters und des Referendariats, wobei dem Referendariat größere Entwicklungspotenziale zugesprochen werden. Die Befragten absolvierten ein 18-monatiges Referendariat (zusätzlich zum Praxissemester), weswegen sie beispielsweise die Möglichkeit hatten, Unterrichtsinhalte mehrmals zu behandeln. Auch konnte im Referendariat auf bereits erstellte Materialien zurückgegriffen werden, was hervorhebt, dass das Praxissemester als Vorbereitung auf das Referendariat verstanden werden kann (Weyland & Wittmann, 2011). Ähnlich den Erkenntnissen von Lersch (2006) kam es bei den Befragten zu einer Fokusverschiebung im Referendariat, sodass die theoretische Ausbildung in den Vordergrund rückte. Viele der ursprünglich im Referendariat verorteten Entwicklungsaufgaben, wie die Materialentwicklung, das Ausprobieren der Lehrer:innenrolle und das Finden des eigenen Unterrichtsstils (Terhart, 2004; Topsch, 2004), wurden durch das Praxissemester verlagert. Die Befragten beschrieben folglich eine breite Weiterentwicklung in diesen und weiteren Bereichen. Die Vorteile des Referendariats sehen sie eindeutig in der längeren Zeitdauer und dem größeren Respekt, der ihnen entgegengebracht wird. Insgesamt wird das Praxissemester als positive Möglichkeit dargestellt, einen Einblick in den Schulalltag zu erlangen und erste Erfahrungen zu sammeln. Es spielt eine vorbereitende Rolle für das Referendariat.

3. Wie kann das Praxissemester berufsbiografisch eingeordnet werden?

Als erste längere Praxiszeit innerhalb der Berufsbiografie kann das Praxissemester als Berufseinstieg angesehen werden. Wie bereits beschrieben, zeigt sich für die benannten Modelle von Fuller und Bown (1975), Berliner (1988) und Huberman (1991) das Problem, dass diese weder das Praxissemester noch das Referendariat einbeziehen, wodurch sie für eine Einstufung dieser Praxisphasen nicht geeignet sind. Die Befragten beschrieben verschiedene Lernzuwächse und Situationen, die in den genannten Modellen auch aufgeführt werden und dort verschiedenen Phasen zugeordnet werden konnten. Die Befragten benannten auch Weiterentwicklungen innerhalb des Praxissemesters, die sich mit den Entwicklungsaufgaben des Vorbereitungsdienstes decken. Somit scheint das Praxissemester seine Anforderung, eine Vorbereitung auf das Referendariat zu sein, zu erfüllen. Aufgrund dessen lässt es sich als Anfangszeit des praktischen Berufseinstiegs einordnen.

Die Betrachtung der drei untergeordneten Fragestellungen zeigt, dass die Befragten das Praxissemester positiv wahrgenommen haben. Am meisten lernten sie im Zusammenhang mit der Gestaltung ihres eigenen Unterrichts, wobei die Gespräche mit den Ausbildungslehrkräften eine besondere Stellung einnahmen. Die Referendar:innen unter den Befragten beschrieben das Praxissemester als Einblick in den Schulalltag, wobei der Vorbereitungsdienst höhere Entwicklungspotentiale bietet. Die Befragten beschrieben verschiedene persönliche Entwicklungen, sodass das Praxissemester trotz seiner eindeutigen Position als erste längere Praxisphase nicht eindeutig in die Berufseinstiegsphase innerhalb der vorgestellten Berufsbiografie-Modelle eingeordnet werden kann.

Abschließend soll nun die Hauptfragestellung diskutiert werden.

Wie werden Erlebnisse und Erfahrungen im Praxissemester aus der Retrospektive beurteilt?

In der Retrospektive beurteilten alle Befragten ihr Praxissemester als positiv und beschrieben es als wichtigen Teil des Lehramtsstudiums, keiner beschrieb den viel rezipierten „Praxischock“ (Koch, 1972). Im Praxissemester haben sie vor allem eine Bestätigung ihrer Berufswahl erlebt. Diese Bestätigung erfolgte nicht bereits in den fachdidaktischen Schulpraktika, wie es bereits Lersch (2006) andeutete. In Bezug auf dieses Bestätigungserleben äußerten die Befragten den Wunsch, dass das Praxissemester früher im Studium angesetzt werden sollte. Zu einem ähnlichen Schluss kam Lersch (2006), da in seiner Studie keine Kompetenzweiterentwicklung von Studierenden im 8. Semester im Vergleich zu Studierenden des 4. Semesters festgestellt werden konnte.

In Bezug auf die Ergebnisse Haschers (2006) kann in dieser Studie nicht be-

stätigt werden, dass es zu einer Abschwächung der positiven Einschätzung der Lernzuwächse kam. Das Lernen und der empfundene Kompetenzerwerb innerhalb des Praxissemesters wurden nach ein bis drei Jahren immer noch als positiv eingestuft. Die Bedeutung der Betreuung durch die Ausbildungslehrkräfte wurde weiterhin als hoch eingeschätzt, was sich mit der bei Ulvik und Smith (2011) beschriebenen Relevanz deckt. Inwieweit sich die längere Praxisphase auf die Kompetenzentwicklung der Befragten ausgewirkt hat, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht beurteilen und somit keine Aussage in Bezug auf die Studie von Böhnert et al. (2018) treffen. Die positive Erinnerung, die die Befragten vorrangig hervorhoben, lässt sich unter anderem auf die erfahrene Bestätigung zurückführen. Die erstmalige Erfahrung von Sicherheit vor einer Klasse in Kombination mit Unterstützung und der Durchführung von selbstgeplantem Unterricht erschwert möglicherweise eine kritische Beurteilung des Praxissemesters. Die Befragten merkten jedoch an, dass sie im Praxissemester zwar vieles gelernt, jedoch nicht ausgelernt haben und vieles nur ansatzweise angeeignet wurde. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass die Studierenden das Praxissemester als Test wahrnehmen, dieses aber den Vorbereitungsdienst nicht ersetzen kann.

7 LIMITATIONEN

Bei der durchgeführten Studie handelt es sich um eine nicht repräsentative Interviewstudie mit einer geringen Stichprobengröße. Es handelt sich um eine Gelegenheitsstichprobe, da die Interviewten über Dozentinnen rekrutiert wurden. Wahrscheinlich handelt es sich um eine Positivauswahl. Die Auswertung der Ergebnisse beinhaltetete, diese zu verallgemeinern, wobei die Aussagen nicht statistisch gesichert sind. Zur Auswertung wurden die Interviews einfach kodiert, weswegen die Objektivität eingeschränkt ist. Des Weiteren handelt es sich um subjektive Selbsteinschätzungen, die keine Rückschlüsse auf die tatsächliche Entwicklung zulassen. Im Rahmen des Interviews könnten die Befragten auch unangenehme oder problematische Ergebnisse ausgelassen haben, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse führen kann. Alle Interviewten verfolgten die Lehramtsausbildung weiter, weswegen die Perspektive der Ablehnung fehlt.

8 FAZIT UND AUSBLICK

Das Praxissemester scheint die daran gestellten Forderungen zu erfüllen und wurde von den Befragten als positiv eingestuft. Die Betrachtung der retrospektiven Beobachtung durch die Studierenden auf das Praxissemester stellt ein weiter zu erforschendes Feld dar. Zur weiteren Verbesserung und Anpassung der ersten Phase der Lehrkräftebildung können diese interessante und wichtige Ansatzpunkte bezüglich der Wirksamkeit des Praxissemesters liefern. Um ein besseres Verständnis der Berufsbiografie von Lehrkräften zu erlangen, ist es nötig, neue Modelle zu entwickeln, die die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung mit einbeziehen.

Literatur

- Ahlgrimm, F. & Kubicka, D. (2019). Das Praxissemester im Ausland: Ein Beispiel für die Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung der Lehrerbildung. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Kultur und Bildung* (S. 121–135). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Alexander, D., Muir, D. & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8, 59–68.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In Educational Testing Service (Hrsg.), *New directions for teacher assessment: Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference* (S. 39–67). Princeton: Educational Testing Service.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.) (2004). Komponenten der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 381–383). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H. (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiKS) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Universität Hildesheim, Centrum für Unterrichts- und Bildungsforschung (CeBU). Hildesheim.
- Böhnert, A., Mähler, M., Klingebiel, F., Hänze, Martin, Kuhn, H. & Lipowsky, F. (2018). Die Entwicklung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehramtsstudierenden in schulischen Praxisphasen. Ein Vergleich von Lehramtsstudierenden im Praxissemester mit Studierenden in einem fünfwöchigen Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 85–108.

- Dörr, G., Müller, K. & Bohl, T. (2009). Wie entwickeln sich Kompetenzselbststeinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie. In H.-U. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (= Schul- und Unterrichtsforschung, 9) (S. 161–181). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Dresing, T. & Pehl, T. (Hrsg.) (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl.
- Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education* (= 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, 2) (S. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- 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. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- 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. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130–149). Weinheim u. a.: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418–440). Berlin u. a.: Waxmann.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *journal für lehrerinnenbildung*, 1, 22–32.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiografie von Lehrern und Lehrerinnen* (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung, Bd. 50, S. 249–267). Köln/Wien: Böhlau-Verlag.
- Jennek, J. & Kubicka, D. (2016). *Interviewleitfaden. Studie und Masterarbeit zu Lerngelegenheiten im Praxissemester und Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen eigener Unterrichtserfahrungen*. Potsdam.
- Jennek, J., Körner, D. & Gronostaj, A. (2016). *Kodiermanual Interviewstudie Lernen im Praxissemester. Richtlinien zur Kodierung und Auswertung der Interviews*. Qualitäts-offensive Lehrerbildung. Potsdam.
- Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D. & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderungen Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 2(1), 39–52.
- Koch, J. (1972). *Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Kremer, M. (2017). Lebenslanges Lernen für Lehrkräfte. *Weiterbildung*, 5, 23–25.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitossek, A. (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Lersch, R. (2006). Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51) (S. 164–181). Weinheim u. a.: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 543–556). Wiesbaden: Springer VS.
- Mertens, S., Schlag, S. & Gräsel, C. (2018). Die Bedeutung der Berufswahlmotivation, Selbstregulation und Kompetenzselbsteinschätzungen für das bildungswissenschaftliche Professionswissen und die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Praxissemesters. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 66–84.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2019). *Vorbereitungsdienst – Überblick*. URL: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/lehraerkräfte-grundstaendige-ausbildung/vorbereitungsdienst/vorbereitungsdienst-ueberblick.html> [letzter Abruf: 01.06.2022].

- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B. & Dann, H.-D. (1978). *Der Praxischock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen: eine zusammenfassende Bewertung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse*. Stuttgart: Klett.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer-/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 27–44). Münster et al.: Waxmann.
- Schumacher, K. & Lind, G. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium – Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Forschungsbericht. Konstanz: Universität Konstanz.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Krohn, M. (2012a). 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-Verlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (Hrsg.) (2012b). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011). What characterises a good practicum in teacher education? *Education Inquiry*, 2(3), 517–536. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i3.21997>
- Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2017). *Wie lernen Lehrer? Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen Lernverhalten*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen, Berlin und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 15(1), 8–21.

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.