

## 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:

Mirko Wendland; Ingrid Glowinski: Professionsorientierung von Praxisphasen – Ergebnisse einer Fragenbogenstudie, 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. 287–321.  
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-57087>

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>



# Professionsorientierung von Praxisphasen – Ergebnisse einer Fragenbogenstudie

*Mirko Wendland und Ingrid Glowinski*

**ZUSAMMENFASSUNG** Die Professionsorientierung der Lehramtsstudiengänge ist ein zentrales Anliegen der universitären Potsdamer Lehrkräftebildung. Seit 1999 finden Evaluationen zur Professionsorientierung statt, die Diskrepanzen zwischen der gewünschten und der erfahrenen Professionsorientierung durch die Studierenden aufzeigen. Im Wintersemester 2013/14 wurden neue Studiengänge an der Universität Potsdam eingeführt. Inwieweit damit auch eine stärkere Professionsorientierung und ein stärkerer Berufsbezug erfolgt ist, ist bislang ungeklärt. In einer Onlinebefragung im Dezember 2018 wurden Studierende der Lehramtsstudiengänge der Universität Potsdam gebeten, die inhaltliche Gestaltung der Lehramtsstudiengänge sowie die Professionsorientierung der Praxisphasen, die Betreuung und Beratung im Rahmen der Praktika, den Nutzen der Praktika für Studium und Beruf und ihre Lehrer:innenkompetenz einzuschätzen. Der Beitrag stellt erste empirische Analysen dar und diskutiert Anregungen zur Weiterentwicklung der Studiengänge mit Bezug auf die Praxisstudien.

**ABSTRACT** The professional orientation of the teacher training courses is a central concern of Potsdam University's teacher training programme. Evaluations on professional orientation have been carried out since 1999. These studies repeatedly revealed discrepancies between the desired and the experienced professional orientation of the students. In winter semester 2013/14 new courses of study were introduced. It has not yet been clarified, to what extent this has led to a stronger professional orientation and a stronger occupational orientation. In an online survey in December 2018, students of the teacher education courses (at the University of Potsdam) were asked to assess the professional orientation of the courses and the practical phases, the support and advice within the framework of the internships, the benefits of the internships for study and career and their teacher competence. The article presents first empirical analyses and discusses suggestions for the further development of the degree programmes with reference to the practical studies.

## 1 THEORIE

### 1.1 Profession und Professionsorientierung

Die Tätigkeit einer Lehrkraft wird traditionell, ebenso wie die einer im Bereich von Medizin oder Jura Tätigen, als Profession bezeichnet, gekennzeichnet insbesondere dadurch, dass es sich um „the knowledgebased category of occupations which usually follow a period of tertiary education and vocational training and experience“ handelt (Evetts, 2003, S. 397). Damit umfasst der Begriff wissensbasierte Tätigkeiten, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Die festzustellende Dynamik in der Entwicklung von beruflichen Tätigkeiten lässt diese Kategorisierung jedoch zunehmend unscharf erscheinen (Terhart, 2011). Gerade in der Lehrtätigkeit erscheinen einige Charakteristika einer Profession (Autonomie, „freier Beruf“) nicht realisiert bzw. realisierbar. Dennoch handelt es sich trotz der begrifflichen Unschärfe um eine etablierte Beschreibung des Wissens (Professionswissen) und Könnens (professionelle Handlungskompetenz). Die Professionsorientierung im Zusammenhang mit dem Lehrkraftwissen und -können wird daher weit verbreitet genutzt. Terhart (1992, 2011) gibt einen Überblick über verschiedene Ansätze, aus denen Charakteristika der Lehrer:innentätigkeit als Profession definiert werden können. Dabei lassen sich drei Ansätze differenzieren. So beschreibt der strukturtheoretische Ansatz der Profession, der im Wesentlichen auf die Arbeiten von Oevermann (1996) zurückgeht, die „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln, auf die eigene berufliche Entwicklung [als] ein zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart, 2011, S. 207). Ein kompetenter, reflektierender Umgang „mit täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart, 2011; Helsper, 2004). Der kompetenzorientierte Ansatz erscheint schon deshalb klarer und strukturierter, als auf der Basis einer Aufgabenbeschreibung Wissensdimensionen und Kompetenzen beschrieben werden, über die eine Lehrkraft verfügen sollte, um nachweisliche Lernerfolge bei Lernenden zu erzielen (Terhart, 2011; Baumert & Kunter, 2006). In diesem Ansatz wird demnach das Ziel eines erfolgreichen Unterrichtens explizit berücksichtigt und die so definierte Professionalität einer Lehrkraft kann anhand des Erreichens definierter Kompetenzstufen empirisch messbar gemacht werden. Diese professionelle (Handlungs-)Kompetenz kann auf der Basis normativer und empirischer Arbeiten beschrieben und in Stufen definiert werden, womit grundsätzlich eine Entwicklung der Kompetenz abbildbar sein sollte. Weitergedacht sollten bei Anwendung dieses Professionsbegriffs auch Lerngelegenheiten für das Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus bestimmt werden können.

Nicht außer Acht zu lassen ist jedoch, dass Lehrkräftehandeln nicht „technisch-instrumenteller Natur“ ist (Baumert & Kunter, 2006, S. 477), sondern in sozialer Ko-Konstruktion stattfindet. Der berufsbiografische Ansatz beschreibt im Wesentlichen eine stärker individualisierte und zugleich „lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise“ im Zusammenhang mit Lehrkraftprofessionalität (Terhart, 2011). Allen Ansätzen ist eine berufsbiographische Entwicklung von Professionalität immanent, der jedoch in unterschiedlichen Anteilen Aspekte wie Aus- und Fortbildung, Training, berufliche Erfahrungsbildung, kollegiale Zusammenarbeit oder gemeinsame bzw. individuelle Selbstreflexion zugrunde liegen. Insgesamt wird in neuerer Zeit ein eher pragmatischer Professions-Begriff benutzt, der im Grunde dem im klassischen Konzept von „Profession“ scharf abgegrenzten Expertenbegriff immer ähnlicher wird (Terhart, 2011).

So bauen aktuelle Forschungsarbeiten zur empirischen Untersuchung professioneller Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften vielfach auf Annahmen und Befunden der Forschung zur Expertise als Lehrkraft auf (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Bromme, 2004; Krauss et al., 2011). Expertinnen und Experten zeichnet aus, dass sie nachweisliche herausragende Leistungen in typischen Aufgabenfeldern einer Domäne wiederholt über längere Zeit erbringen (Gruber, 2001). In Verbindung mit dem Ansatz der professionellen Handlungskompetenz formuliert Bromme (2008, S. 159) die Annahme, „dass die (erfolgreiche) Tätigkeit von Lehrkräften auf Wissen und Können beruht, das in der Ausbildung in theoretischen und praktischen Phasen gewonnen und dann durch die Berufserfahrung weiterentwickelt wurde“. Auch Lorenz und Schwarz (2014, S. 414) beschreiben, dass „Wissen und situatives, kontextsensibles und angemessenes Handeln“ zusammenkommen müssen, um pädagogisches Handeln als professionelles Handeln kennzeichnen zu können. Wird die professionelle Kompetenz in diesem Sinne als ein Produkt aus Wissen und situativem Handeln betrachtet, so stellt sich die Frage, welche Lerngelegenheiten (angehenden) Lehrkräften die Entwicklung dieser professionellen Kompetenz ermöglichen (vgl. Terhart, 2002, 2006). Die Erwägungen, die aus einer Kombination des strukturtheoretischen Ansatzes mit dem kompetenzorientierten Ansatz resultieren, unterstützen die Bemühungen der letzten Jahrzehnte bzw. Jahre, den Erwerb von Professionswissen im Rahmen des universitären Studiums um Aspekte der professionellen Handlungskompetenz zu erweitern, indem vermehrt Praxisphasen zur Verzahnung von Theorie und Praxis in das Lehramtsstudium integriert werden.

Empirische Studien zur Untersuchung der Entwicklung des Professionswissens im Rahmen des Lehramtsstudiums liefern Erkenntnisse über Strukturen und Entwicklungen eben dieses Wissens im Studienverlauf (z. B. COACTIV: Krauss et al., 2008; TEDS-M: Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Riese, 2009; Großschedl et al., 2015). Weitergehende Untersuchungen, inwieweit ein Zusam-

menhang des Professionswissens mit den Merkmalen guten Unterrichts und damit den Merkmalen einer professionellen Handlungskompetenz gezeigt werden kann, führten bislang zu wenig signifikanten Ergebnissen (Cauet, 2016).

Die Frage einer für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz optimalen Theorie-Praxis-Verknüpfung im Rahmen des Lehramtsstudiums ist nach wie vor ungeklärt. Empirische Untersuchungen zeigen hier teilweise widersprüchliche Ergebnisse und unerwartete Wirkungen (Bach, 2012; Hascher, 2012, 2014).

Schließlich stellt sich jedoch auch die Frage, welche Überzeugungen Lehramtsstudierende hinsichtlich des Erwerbs ihrer professionellen Kompetenz zeigen, was die Inhalte und die Lerngelegenheiten im Rahmen ihres Studiums betrifft. Dies hat umso mehr Relevanz, da davon ausgegangen werden muss, dass sich diese Überzeugungen auf Motivation und Interessen der Studierenden an den Ihnen gebotenen Studieninhalten und Lerngelegenheiten auswirken.

Arbeiten von Giest (2003, 2007) beleuchten das Thema Professionsorientierung auch unter Berücksichtigung der studentischen Wahrnehmung. Um dieses Konstrukt empirisch zugänglich zu machen, unterscheidet Giest zunächst zwischen Beruf und Profession.

Nach Gieseke (1991) sind Berufe „Fähigkeitsschablonen, die sich auf dem Arbeitsmarkt monopolisieren und sich für bestimmte Arbeitsfelder anbieten“ (S. 109). Wie oben beschrieben, sind im Zusammenhang mit der Profession von Lehrberufen vordergründig die Merkmale Wissenschaft, Autonomie, Innovationsfähigkeit durch theoriegeleitetes reflexives Handeln sowie Verantwortung zu nennen (Terhart, 2004). Bromme (1992) beschreibt mit Blick auf die Profession der Lehrkräfte mehrere Facetten professionellen Wissens, welche fachliches Wissen, curriculares Wissen, die Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen sowie fachlich-pädagogisches (fachdidaktisches) Wissen umfassen und damit dem kompetenzorientierten Professionswissen in großen Anteilen entsprechen (Baumert & Kunter, 2006). Ein wissenschaftliches Studium im Rahmen der Lehrkräftebildung umfasst daneben die Beteiligung an der professionsbezogenen Forschung (Holzbrecher, 2000; Altrichter & Mayr, 2004; Helsper, 2001).

Giest (2007) geht davon aus, dass eine Erhöhung der Professionsorientierung im Lehramtsstudium (im Sinne des Herstellens einer Einheit von Theorie und Praxis) vor allem erreicht werden kann, indem die Praxisanteile erhöht und mit Theoriebezüge versehen werden. Um die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich der erwarteten und subjektiv wahrgenommenen Professionsorientierung des Lehramtsstudiums zu erheben, hat Giest (2003) auf der Basis der oben genannten Arbeiten Items entwickelt, die die Facetten Berufsorientierung und Professionsorientierung als zwei Pole einer Skala zur Professionsorientierung abbilden sollen. Eine Clusteranalyse konnte die Trennbarkeit der Facetten bestätigen. Die Berufsorientierung wird in Itemformulierungen wie „Tipps, Hinwei-

se und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung“, die Professionsorientierung in Items wie „Momente der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung“ als Aspekte der Professionsorientierung im Rahmen des Lehramtsstudiums erhoben.

Im Rahmen dieser Arbeit wird sich auf die Arbeiten von Giest (2007) bezogen und für die Professionsorientierung im Lehramtsstudium werden die Subskalen Berufsorientierung und Professionsorientierung (im engeren Sinne) wie von Giest beschrieben verwendet.

## 1.2 Potsdamer Studien zur Professionsorientierung – Evaluationen im Sachunterricht

Grundlegende Arbeiten zur Evaluation der Professionsorientierung und des Berufsbezuges wurden im Sachunterricht durch Giest (2003, 2007) vorgelegt. Diese basieren auf Erhebungen im Rahmen der Lehrevaluation im Sachunterricht und vergleichenden Datenerhebungen in Deutschland und Österreich, die in 1999, 2002 und 2005 durchgeführt wurden. Der erste Beitrag von 2003 gibt einen vergleichenden Blick auf die Potsdamer Erhebungen in den Jahren 1999 und 2002. In 2007 wird darauf aufbauend die Befundlage mit neuen Daten aus Potsdam und Daten aus Österreich dargestellt.

Die Untersuchung von Giest (2003) verfolgte das zentrale Ziel, ein Meinungsbild der Studierenden des Sachunterrichts zum Verständnis von Professionsorientierung und Berufsbezug sowie eine dahingehende Einschätzung des Studiengangs zu ermitteln. Darauf aufbauend sollten die Ergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium genutzt werden. Die Untersuchungen verwendeten einen Fragebogen, der die beiden Pole einer Dimension erfasste: „berufspraktische Orientierung“ (z. B. „Tipps, Hinweise und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung“) und „Professionsorientierung“ (z. B. „relevante Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion“). Anhand von Stichproben im Umfang von 36 (in 1999) und 115 (2002) Teilnehmenden wurden die Untersuchungen im Paper-Pencil-Verfahren durchgeführt. Die Daten zeigen Unterschiede im Meinungsbild der Studierenden. Wodurch sich das Studium auszeichnen sollte, wurde in 1999 anders eingeschätzt als im Jahr 2002. Werden in 1999 die Aussagen zur Professionsorientierung noch als „eher gering zutreffend“ eingeschätzt (36,4 % bzw. 42,4 %), so sind in 2002 bereits wesentlich mehr Zustimmungen zu verzeichnen (60,9 % und 56,5 %). Lediglich *Momente der Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung* scheinen sowohl in 1999 und 2002 wenig Zustimmung zu finden (33,3 % und 30,4 %) und sollten deshalb aus Sicht der Studierenden eher weniger vermittelt werden. Allerdings betonen die Studierenden auch vermehrt, dass sich das Studium hinsichtlich *relevanter Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer*

*Diskussion auszeichnen sollte* (69,7% auf 89,7%). Im Merkmalskomplex der „berufspraktischen Orientierung“ sind weitere Zuwächse über die Zeit deutlich. So sollte sich das Studium stärker auszeichnen hinsichtlich *praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit* (75,8% auf 86,6%), *von Tipps, Hinweisen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung* (60,6% auf 83,6%). Daraus kann die Erwartung nach mehr Professionsorientierung und Berufsbezug in den Lehrveranstaltungen abgeleitet werden.

Für die Umsetzung dieser Erwartungen zeigte sich im Meinungsbild der Studierenden, dass es vor allem die Merkmale der „berufspraktischen Orientierung“ sind, die in der Lehre mehr betont werden sollten hinsichtlich *praktischer Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit* (66,7% und 74,1%) und *Tipps, Hinweisen und Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung* (78,8% bzw. 75,0%). Alle anderen Merkmale zur „berufspraktischen Orientierung“ und der „Professionsorientierung“ wurden überwiegend mit „kann so bleiben“ eingestuft. Allerdings sticht auch hier ein Merkmal heraus. 1999 bekundeten noch 30,3%, dass *relevante Themen und Inhalte erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Diskussion* mehr betont werden sollen, jedoch sank der prozentuale Anteil dieser Meinung in 2002 auf 19,0%. Diese Ergebnisse deutet Giest (2003) derart, dass zu beiden Stichprobenziehungen, die „Unzufriedenheit mit der geringen berufspraktischen Orientierung des Studiums in gleicher Weise festzustellen [ist] bzw. [...] in 2002 leicht zugenommen hat“ (ebd., S. 11). Allerdings, schlussfolgert er darüber hinaus, „dass obwohl die Kritik rein zahlenmäßig zugenommen hat, die Situation sich zumindest nicht verschlechtert hat. Nur die Ansprüche der Studierenden bezüglich dieser Merkmale sind größer geworden“ (ebenda, S. 12). Im Fazit wird er deshalb deutlicher und resümiert: „Die Mehrheit der Studierenden vermisst die berufspraktische Orientierung im Studium, während professionsorientierte Momente mehrheitlich als ausreichend repräsentiert bewertet werden“ (ebd., S. 14). Somit stellt Giest (2003) auch einige Forderungen, die zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung beitragen sollen: (1) eine Verstärkung des Berufsbezuges bei den Fachwissenschaften, den Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik, wobei ein solides Überblickswissen vor einer fachlichen Spezialisierung vorrangig vermittelt werden sollte, (2) „ein sorgfältig untereinander und aufeinander abgestimmtes System an professionsbezogener Praktika, welche ein systematisch steigendes Niveau mit Blick auf die Komplexität pädagogischer Handlungsfelder als auch mit Blick auf die theoriegeleitete Reflexion der beruflichen Praxis aufweist“ (ebd., S. 14), (3) die Sicherstellung einer intensiven Betreuung in Praktika und (4) eine stärkere Forschungsorientierung des Studiums der Lehre (inklusive die Gewinnung von an Forschung interessierter Studierender).

Giest (2007) erweitert die Perspektive der in 1999 begonnen Arbeiten und zeigt, dass zu allen untersuchten Erhebungszeitpunkten signifikante Unterschie-

de zwischen den Anforderungen bzw. Idealvorstellungen der Professionsorientierung sowie des Berufsbezuges und der tatsächlichen Umsetzung vorliegen; dies gilt sowohl für die einbezogenen Potsdamer Kohorten als auch für die Kohorte der untersuchten Studierenden aus Österreich. Bei näherer Betrachtung vermutet Giest (2007) darüber hinaus, dass sich zwischen Lehramtsbildungen der Primar- und der Sekundarstufe weitere Diskrepanzen auftun. Diese Annahme lässt sich durch erste Befunde hierzu belegen. Er verweist auch darauf, dass das Vorliegen beruflicher Erfahrungen und die Einhaltung der Regelstudienzeit einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene Zufriedenheit hinsichtlich einer Professionsorientierung haben.

Einen weiteren Befund stellt Giest als viertes Hauptergebnis heraus: Die „Diskrepanz zwischen Professionswissenschaft und studentischen Erwartungen wächst im Verlauf des Studiums an“ (Giest, 2007, S. 66). Gemeint sind hier vor allem die Erwartungshaltungen an die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften. Giest lässt diesen Fakt nicht stehen, sondern schlägt einen intensiveren Austausch mit den Studierenden und Fach- sowie Praxisvertretenden vor, deren Aufgabe es sein sollte, „das sinnstiftende Erleben der Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse, des forschenden Lernens und der auf Theorie und Praxis gestützten reflektiert gestalteten pädagogischen Praxis“ (ebd.) zu verdeutlichen.

### **1.3 Potsdamer Studien zur Professionsorientierung – universitäre Lehrerbildung**

In 2011 erfolgte erstmals der Versuch einer umfassenden Befragung aller Lehramtsstudierenden zur Professionsorientierung und Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium (Giest et al., 2011a), die auf den Arbeiten von Giest (2003) aufbaute, welche ausschließlich im Fach Sachunterricht erfolgt waren. Die Befragung von Giest et al. (2011a) konnte 533 Datenfälle erzeugen und gibt einen umfassenden Blick zur damaligen Situation. Hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges stimmte die Mehrheit der Studierenden zu, dass ein Studium beide Dimensionen beinhalten sollte. Noch mehr Bezüge wünschten sich die Studierenden jedoch vermehrt hinsichtlich des Berufsfeldbezuges mit mehr „Bezug zur beruflichen Tätigkeit“ ( $N = 459$ ; 86,6 %) und mehr „Tipps, Hinweise und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung“ ( $N = 458$ ; 86,3 %), jedoch auch mehr Möglichkeiten zum „Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis wissenschaftlich zu reflektieren“ ( $N = 279$ ; 53,0 %), einem Aspekt, der die Professionsorientierung abbildet.

Der Berufsfeldbezug bzw. die Berufsorientierung der Schulpraktischen Studien wurde zumeist mit „kann so bleiben“ eingestuft. Allerdings weicht die Einschätzung für die Fachdidaktischen Tagespraktika hiervon ab und wird von

38,0 % bis 39,1 % der Teilnehmenden mit „Ist mehr zu betonen“ deklariert. Die Betreuung und Beratung sowohl durch die Dozierenden der Universität Potsdam als auch der Verantwortlichen der Praktikumseinrichtung wird für alle Schulpraktischen Studien überwiegend mit „gut“ oder „sehr gut“ eingeschätzt. Die Betreuung und Beratung durch die Verantwortlichen der Praktikumseinrichtung (Ausbildungslehrkräfte/Mentorinnen und Mentoren) im Schulpraktikum (Praxissemester) nimmt sogar eine Sonderstellung ein: 43,5 % aller Teilnehmenden gaben „sehr gut“ an und 27,5 % „gut“.

Zum Nutzen der Praktika für Studium und zukünftigen Beruf wurden in der Befragung von 2011 (Giest et al., 2011a) nur Einschätzungen für die Praktika des Bachelorstudiums erfasst, wobei sowohl für das Studium („hoher Nutzen“ von 81 % und 85 % der Teilnehmenden eingeschätzt) als auch für den späteren Beruf („hoher Nutzen“ von 92 % der Teilnehmenden eingeschätzt) die Fachdidaktischen Tagespraktika den größten Nutzen haben. Das Orientierungspraktikum bzw. IEP (68 % „hoher Nutzen“ für Studium und 65 % für Beruf) folgt in der Rangliste und das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) tendiert eher zur Nutzensaussage (Studium) „gering“ (54,6 % im Vergleich zu „hoch“ mit 45,4 %). Hinsichtlich des Nutzens für den zukünftigen Beruf wird das PppH mit „hoch“ als eher nützlich eingeschätzt (57,5 % für „hoch“ im Vergleich zu „niedrig“ mit 42,5 %).

Empirische Analysen in Form von Mittelwertvergleichen der Einschätzungen in Abhängigkeit vom gewählten Lehramtsstudium (Primarstufe versus Sekundarstufe) wurden damals nicht durchgeführt. Hierzu liegen lediglich deskriptive Darstellungen zu den Bachelor- und Masterstudiengängen mit den Abschlüssen Lehramt an Gymnasien (LG) und Lehramt für die Sekundarstufe I und die Primarstufe (LSIP und LSIP/SP) vor, aus denen sich ein Bild ableiten ließe (Giest et al., 2011b; Giest et al. 2011c; Giest et al., 2011d; Giest et al., 2011e).

## 1.4 Weitere Studien außerhalb der Universität Potsdam

Studien an weiteren Standorten zeigen ebenfalls, dass Lehramtsstudierende die fachinhaltlichen Anforderungen ihrer Studienfächer als zu hoch, in engerem Sinne der von uns verfolgten Definition von Professionsorientierung, und deren Berufsfeldbezug als zu niedrig einschätzen (Hefendehl-Hebeker, 2013; Mischau & Blunk, 2006). Ungeachtet dessen ist das fachwissenschaftliche universitäre Studium der Lehramtsstudierenden geprägt durch strukturelle Vorgaben (Bauer et al., 2012) und eine überwiegende Ausrichtung an der entsprechenden akademischen Disziplin.

## 1.5 Ein erstes Zwischenfazit und abgeleitete Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung

Seit der letzten Erhebung in 2011 wurde die Lehrkräftebildung an der Universität Potsdam neu strukturiert. Die auslaufenden Studiengänge mit Abschluss Lehramt an Gymnasien (LG) und Lehramt für die Sekundarstufe I mit und ohne Schwerpunktsetzung auf die Primarstufe (LSIP & LSIP/SP) wurden letztmals im Studienjahr 2012/13 regulär für das 1. Fachsemester (Bachelor) angeboten. Seit dem Wintersemester 2013/14 wurden die neuen Studiengänge mit Abschluss Lehramt für die Primarstufe mit und ohne Schwerpunktsetzung in der Inklusionspädagogik (LPri und LPI) und mit Abschluss Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) (LSek) eingeführt. Damit einher ging auch die Angleichung der Fachumfänge in den Studiengängen. In 2018/19 sollten bei Einhaltung der Regelstudienzeiten, die ersten Absolventinnen und Absolventen vorhanden sein und Aussagen zu den neuen Studienbedingungen und dessen Einfluss auf die wahrgenommene Professionsorientierung möglich sein, weshalb eine erneute Befragung zur Professionsorientierung sinnvoll erschien.

Mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung beteiligt sich die Universität Potsdam seit 2015 an strukturellen Vorhaben zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung. Das Potsdamer Projekt „PSI-Potsdam“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung verfolgt in zwei von drei Schwerpunkten Fragestellungen, die sich mit der Professionsorientierung und dem Berufsfeldbezug befassen. Zum einen erfolgen im Schwerpunkt „Professionalisierung“ umfangreiche Bemühungen, Veranstaltungen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik enger zu verzahnen (Glowinski, Unverricht & Borowski, 2018) und Lehramtsstudierenden einen engeren Berufsfeldbezug zu ermöglichen. Zum anderen erfolgt im Schwerpunkt „Schulpraktische Studien“ eine Evaluation des „Konzeptes zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien“ (Tosch et al., 2013) anhand der quer- und längsschnittlichen Betrachtung einer ausgewählten Kohorte von Lehramtsstudierenden des Wintersemester 2015/16 (vgl. hierzu Tosch, 2018; Rother, Loeweke, Tosch, 2018; Rother, Tosch, Wendland, in diesem Band). Inwieweit diese begonnenen Veränderungen bereits zu einer inhaltlichen Weiterentwicklung in der Wahrnehmung der Studierenden führten, war ein Ausgangspunkt für eine aktuelle Erhebung in 2018.

Die Erhebung in 2018 beruht wie die vorherigen Erhebungen in 1999, 2002 und 2011 auf den Kernpunkten des Potsdamer Modells der Lehrerbildung (vgl. Universität Potsdam, 1992). Professionsorientierung beinhaltet dabei nach Holzbrecher (2000) sowohl Wissenschaftsbezug als auch Berufsfeldbezug und Subjektbezug. Aufeinander abgestimmte Praktika, die „sowohl die Anforderungen an die theoriebasierte Reflexion der Praxis als auch an die damit eng zusammenhängende praktisch pädagogische Prozesse gestaltende Tätigkeit“ erhöhen

„und beide Aspekte wechselseitig aufeinander ... beziehen“, sind wie Giest (2003) es formuliert, eine zielgerichtete Erwartung. Eine wichtige Fragestellung der Erhebungen zielt auf die Wahrnehmung der Studierenden zur Professionsorientierung und zum Berufsfeldbezug ihres Studiums. Darüber hinaus sollen die Erhebungen auch Ansätze zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung bzw. Studienprogramme aus studentischer Sicht erfassen und werden von den folgenden Fragestellungen geleitet:

Aus den oben ausgeführten Gedanken lassen sich folgende Fragestellungen für die vorliegende Befragung und Analyse ableiten, die gemäß eines 4-Felder-Designs die unterschiedlichen Ansichten je nach Studiengang (Bachelor/Master) und Abschlussart (Primarstufe/Sekundarstufe) prüfen:

1. Professionsorientierung und Berufsfeldbezug sind zwei zentrale Themen der Studierenden. Mit Hilfe der Erhebung soll vergleichend geprüft werden, welche Vorstellungen die Studierenden von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug aktuell haben und wie sie die Umsetzung dieser Aspekte einschätzen.
2. Eine zweite zentrale Fragestellung betrifft die Professionsorientierung und den Berufsfeldbezug der Schulpraktischen Studien, also die Frage, wie diese derzeit eingeschätzt werden. Damit einher geht die Frage der Betreuung und Begleitung durch die Dozierenden und inwieweit diese die Einschätzung beeinflusst, da, wie weiter oben aufgezeigt, der Betreuung und Begleitung in der Rahmensetzung und Strukturierung von Praktika die Funktion einer wichtigen Gelingensbedingung zugeschrieben wird (HRK, 2016).
3. Schulpraktische Studien haben (auch) einen studienleitenden Charakter, der sich vor allem im Konzept des Spiralcurriculums (Tosch et al., 2013) niederschlägt. So sind jedem Praktikum Handlungsfelder und Auseinandersetzungsdimensionen zugeordnet, die die Lehr- und Lernprozesse und somit die Kompetenzentwicklung fördern und gewährleisten sollen. Inwieweit das gelingt, sollte sich anhand einer Einschätzung zum Nutzen der jeweiligen Schulpraktischen Studie für (A) das (weitere) Studium und (B) dem späteren Beruf als Lehrkraft ableiten können.
4. Die Einschätzungen der Studierenden zu allen Dimensionen können sich in den gewählten Studienarten (Bachelor- versus Masterstudium) und Studienformen (Lehramt für die Primarstufe versus Lehramt für die Sekundarstufen) unterscheiden, wie die Untersuchungen von Giest (2003 und 2007) und – zumindest auf deskriptiver Ebene – von Giest et al. (2011) bereits aufzeigen konnten. Eine vertiefende Analyse aktueller Daten soll eine solche Befundlage abklären.

## 2 METHODE

### 2.1 Material/Instrumentarium

Zur Untersuchung und Prüfung der obigen Fragestellungen wurde der in 2011 entwickelte und eingesetzte „Fragebogen zur Erfassung der Professionsorientierung“ (Giest et al., 2011) als Grundlage für die aktuelle Befragung genutzt und um einige Komponenten erweitert.<sup>1</sup> Somit bestand der Fragebogen aus den folgenden Komponenten:

- ◆ Positive und negative Charakteristika des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam wurden im offenen Antwortformat erfasst.<sup>2</sup>
- ◆ Allgemeine Angaben wie Geburtsjahr, Geschlecht, Familienstand, Anzahl der Kinder, Abschlussart und Studiengang, Fächer, Fachsemester je Fach, Stand der LP je Fach/Studienbereich wurden für die Beschreibung der Stichprobe und ggf. Ergebnisvergleiche mit anderen Studien/Erhebungen im standardisierten Antwortformat verfasst.
- ◆ Angaben zur Einhaltung der Regelstudienzeit und Gründen für eine Abweichung wurden ebenso im standardisierten Format erfasst.
- ◆ Fragen zum Potsdamer Modell der Lehrerbildung wurden hinsichtlich der Erwartungshaltung („sollte sich auszeichnen durch...“) als auch der Umsetzung („zeichnet sich aus durch...“) in standardisierter Form erfasst und bilden eine Grundlage für diesen Beitrag. Hierzu wurden den Teilnehmenden 18 Aussagen zur Professionsorientierung und den Berufsfeldbezug zur Einschätzung präsentiert. Das Antwortformat war standardisiert.
- ◆ Die weiteren Abschnitte bezogen sich auf die inhaltliche Abstimmung der Module im Studium, die inhaltliche Abstimmung der Studieninhalte, dem Berufsfeldbezug/die Berufsorientierung der Praktika, die Bewertung der Betreuung und Beratung im Rahmen der Praktika und den Nutzen der Praktika für Studium und Beruf. Das Antwortformat war standardisiert.<sup>3</sup>
- ◆ Noch mehr ins Detail gingen die weiteren Abschnitte. Hier sind die Teilnehmenden gebeten worden, eine Einschätzung zu geben hinsichtlich der fachlichen, der fachdidaktischen und der schulpraktischen Komponenten je Fach

---

1 Auf eine ausführliche Darstellung der Änderungen wird hier verzichtet, da dies u. E. keine Auswirkungen auf die Befundlage und deren Verständnis hat.

2 Eine Berichtlegung erfolgt in gesonderter Form nach qualitativer Auswertung der Angaben.

3 Für die hier vorgelegte Berichtlegung sind vor allem die zuletzt genannten Teilbereiche entscheidend. Die weiteren Angaben werden gesondert berichtet.

sowie den übergreifenden Bereichen der Bildungswissenschaften, Grundschulbildung und Inklusionspädagogik. Das Antwortformat war standardisiert.<sup>4</sup>

- ◆ Die Bestandteile der Fachdidaktik wurden in einem gesonderten Block erfasst. In sieben Bereichen sollte eine Einschätzung erfolgen: Berufsfeldbezug, Konzeption des Fachs, Unterrichtsmethodik, Planung, Gestaltung und Auswertung von Unterricht, Teilnahme an fachdidaktischer Forschung, Unterrichtspraktische Übungen, curricularer Aufbau der Studieninhalte. Das Antwortformat war standardisiert.
- ◆ Um auch den Entwicklungsstand hinsichtlich lehrkräftespezifischer Kompetenzen in den Bildungswissenschaften (gemäß KMK-Beschluss zu den Bildungswissenschaften, KMK, 2004) erfassen zu können, wurden Skalen aus dem Projekt ProPrax (Schubarth et al., 2011) eingesetzt, die eine Aussage zu den Kompetenzbereichen Beraten, Beurteilen, Innovieren, Erziehen, Kooperieren und Unterrichten erlauben. Das Antwortformat war standardisiert.
- ◆ Eine letzte, die Befragung abschließende, Frage zur Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium ermöglichte den Teilnehmenden Antworten im offenen Format einzugeben.

## 2.2 Durchführung

Der weiter entwickelte Fragebogen zur „Erfassung der Professionsorientierung 2018“ wurde in digitaler Form umgesetzt mit der Software QUAMP (Sociolutions, 2018). Einige Fragen und Aussagen wurden während der Bearbeitung adaptiv eingeblenet. Keine Aussage und kein Fragebogenabschnitt wurden im „forced Choice“-Modus erfasst, so dass allen Teilnehmenden zu jeder Zeit die Möglichkeit gegeben wurde, frei zu entscheiden, ob eine Reaktion in Form einer Eingabe erfolgt.

Alle aktuellen Mitglieder ( $N = 4\,168$ ) der Emaillisten „Bachelor“- und „Master“-Studierende (im Lehramt) der Universität Potsdam, die vom Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) administriert wird, erhielten Anfang Dezember 2018 eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung. Zusätzlich erfolgten Hinweise auf die Befragung durch Dozierende in zentralen Vorlesungen der Bildungswissenschaften (Bachelor und Master), um eine Teilnahme sicher zu stellen. Eine Erinnerung der Teilnehmenden per E-Mail war über die Verteilerlisten nicht möglich, sodass nur die einmalige Einladung erfolgte.

---

4 Eine Analyse dieser Angaben und der Angaben aus den folgenden drei Abschnitten erfolgt noch und soll in weiteren Beiträgen dargelegt werden.

Die Befragung wurde im Zeitraum 06.12. bis 21.12.2018 durchgeführt. Die Teilnahme an der Befragung war in der Regel nach 15 Minuten abgeschlossen. Die erfassten Daten wurden gemäß Datenschutz in anonymisierter Form gespeichert und im Sinne der Fragestellungen weiterverarbeitet.

### 2.3 Stichprobe

Ausgehend von einer Grundgesamtheit von 4 168 Lehramtsstudierenden, nahmen 282 Studierende an der Erhebung teil. Davon streben 172 Teilnehmende einen Abschluss in einem Lehramtsstudium für die Sekundarstufe an und 95 einen Abschluss in einem Lehramtsstudium für die Primarstufe. Von 15 Teilnehmenden liegen keine Angaben zum Abschluss vor. Nicht alle Teilnehmenden haben die Befragung komplett bearbeitet, sodass zu den einzelnen Aspekten der Schulpraktischen Studien eine geringere Rückmeldung erfolgte. In Tabelle 1 sind die Teilnehmendenzahlen hierzu dargestellt.

**Tabelle 1** Anzahl der Rückmeldungen gemäß Schulpraktischer Studien und Abschlussgruppen bezogen auf die Angabe „Habe das Praktikum absolviert“

Schulpraktische Studien	Abschluss	Primarstufe	Sekundarstufe	Gesamt
OP/IEP	Bachelor	52	61	113
	Master	18	48	66
PppH	Bachelor	35	48	83
	Master	18	48	66
FTP1	Bachelor	19	41	60
	Master	18	46	64
FTP2	Bachelor	23	35	58
	Master	18	46	64
PDP	Bachelor	–	–	–
	Master	13	27	40
Schulpraktikum	Bachelor	–	–	–
	Master	12	25	37

## 2.4 Auswertungsmethodik

Anhand erster Analysen sollen die erwarteten und im Studium erfahrenen Aspekte von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug empirisch miteinander verglichen werden. Hierzu werden aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen sowohl in der Gesamtbetrachtung als auch den Betrachtungen hinsichtlich der Schwerpunkte der Studiengänge (Primarstufe und Sekundarstufe) und der Abschlussarten (Bachelor und Master) an der kleinsten Gruppengröße gewichtete Varianzanalysen vorgenommen. Somit sind signifikante Effekte als vorhanden zu betrachten, da die statistische Power durch die Orientierung an der kleinsten Gruppengröße eher abnimmt. Vorteilhaft ist dabei, dass somit Überschätzungsfehler von Effekten vermieden werden können. Alle weiteren Analysen folgen dieser Vorgehensweise und geben Hinweise auf die Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges der Praktika, der Betreuung und Beratung durch die Dozierenden und Verantwortlichen in den Praktikumseinrichtungen sowie des Nutzens der Praktika für Studium und Beruf. Regressionsanalytische Verfahren sollen aufklären, welche Merkmale der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges die wahrgenommene Einschätzung der Praktika vorhersagen können.

## 3 ERGEBNISSE

Eine Fragestellung bezog sich auf die Erwartungen der Studierenden hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges ihres gewählten Lehramtsstudiums und deren wahrgenommener Umsetzung. Die bisherigen Studien von Giest (2003 und 2007) sowie die Ergebnisse aus der Befragung in 2011 (Giest et al.) konnten Unterschiede zwischen den Erwartungshaltungen und der wahrgenommenen Umsetzung identifizieren. Die deskriptiven Ergebnisse zu den einzelnen Aussagen sind in Tabelle 2 dargestellt. Unterschiede in Abhängigkeit vom Studiengang (Primarstufe versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) wurden mittels gewichteter ANOVA geprüft.

Deskriptiv lassen sich die Erwartungshaltungen und die Einschätzungen der wahrgenommenen Umsetzung in drei Kategorien gliedern:

1. Idealvorstellung muss noch mehr betont werden (Tabelle 2)
2. Idealvorstellung ist genau richtig umgesetzt (Tabelle 3)
3. Keine Idealvorstellung, die genau richtig umgesetzt ist (Tabelle 4).

**Tabelle 2** Idealverständnis von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug sowie die Einschätzung zu deren praktischer Umsetzung mit überwiegenden Nennungen „Ist mehr zu betonen“ – Prozentangaben je Antwortkategorie

	Wie sollte das Studium sein? „Trifft zu“ (SOLL)	Wie ist das Studium? (IST)	
		„Ist mehr zu betonen“	„Ist genau richtig“
... den Bezug und die Orientierung auf praktische Anforderungen und Aufgabenstellungen der beruflichen Tätigkeit	97,4 %	81,3 %	15,4 %
... Tipps, Hinweise und Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	96,1 %	79,4 %	19,2 %
... die Vermittlung von Handwerkszeug für den Unterrichtsalltag	95,7 %	87,9 %	9,3 %
... die Vermittlung von Handwerkszeug für den Schulalltag (außerhalb des Unterrichts)	89,2 %	85,0 %	8,5 %
... Abschlussbezogene Lehrveranstaltungen/ Veranstaltungen nur für Lehramtsstudierende.	83,7 %	59,8 %	29,7 %
... fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen mit Bezug auf Schulcurricula	76,7 %	54,1 %	28,7 %
... gemeinsame Veranstaltungen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik	70,2 %	44,9 %	30,0 %

Die Gliederung lässt den Schluss zu, dass die berufsfeldbezogenen Elemente (Tabelle 2, Tabelle 3 und Tabelle 4) den größten Vorrang haben, vor der Reflexion von Praxis anhand wissenschaftlich entwickelter Theorie, in unserem Sinne der Professionsorientierung, und diese den Vorrang haben vor einem Forschungsbezug. Empirisch lässt sich diese Struktur mittels Faktorenanalyse jedoch nicht bestätigen.

Zur weiteren Unterschiedsprüfung erfolgten gewichtete 2x2x2-ANOVA mit der jeweiligen Einschätzung der wahrgenommenen Professionsorientierung des Berufsfeldbezugs des Studiums („ist mehr zu betonen“ = 1, „ist genau richtig“ = 2, „ist überbetont“ = 3) und den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) als unabhängigen Variablen. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede in den Einschätzungen.

Lediglich in den Einschätzungen zu der Aussage „... Abschlussbezogene Lehrveranstaltungen/Veranstaltungen nur für Lehramtsstudierende“ zeigte sich ein Haupteffekt für den Faktor Studiengang mit  $F(1,76) = 10,31$ ,  $MS = 2,80$ ,  $p = .002$  (siehe Abbildung 1), der darauf hinweist, dass das Bedürfnis der Studierenden

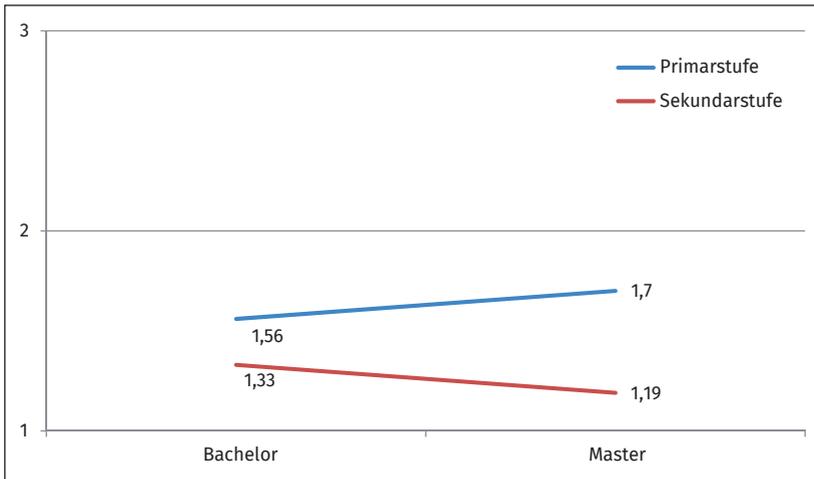
**Tabelle 3** Idealverständnis von Professionsorientierung und Berufsfeldbezug sowie die Einschätzung zu deren praktischer Umsetzung mit überwiegenden Nennungen „Ist genau richtig“ – Prozentangaben je Antwortkategorie

	Wie sollte das Studium sein? „Trifft zu“ (SOLL)	Wie ist das Studium? (IST)	
		„Ist mehr zu betonen“	„Ist genau richtig“
... relevante Themen und Inhalte der bildungswissenschaftlichen Forschung und ihrer Diskussion	63,0 %	12,7 %	50,2 %
... relevante Themen und Inhalte der fachwissenschaftlichen Forschung und ihrer Diskussion	51,3 %	8,0 %	47,4 %
... relevante Themen und Inhalte der fachdidaktischen Forschung und ihrer Diskussion	79,1 %	24,9 %	52,1 %
... den Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren	77,5 %	38,8 %	42,5 %
... Fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit Bezug zu fachwissenschaftlichen Inhalten	72,7 %	30,1 %	46,4 %
... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachdidaktik	59,6 %	22,7 %	46,9 %

**Tabelle 4** Idealverständnis von Professionsorientierung (unter 50 % der Nennungen mit „trifft zu“) und Berufsfeldbezug sowie die Einschätzung zu deren praktischer Umsetzung – Prozentangaben je Antwortkategorie

	Wie sollte das Studium sein? „Trifft zu“ (SOLL)	Wie ist das Studium? (IST)	
		„Ist mehr zu betonen“	„Ist genau richtig“
... hohe wissenschaftliche Standards	33,9 %	2,8 %	42,0 %
... die Teilnahme an und somit den Bezug zu wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung	29,4 %	8,1 %	41,2 %
... Fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf einem generell niedrigerem Niveau als Fachveranstaltungen für Studierende außerhalb der Lehramtsstudiengänge (MONO-Studierende, 2-Fach-Bachelor)	49,1 %	35,6 %	28,4 %
... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachwissenschaft	44,1 %	11,2 %	48,5 %
... Bezug der Lehrveranstaltungen zur wissenschaftlichen Forschungspraxis	45,6 %	11,1 %	41,1 %

**Abbildung 1** Einschätzungen zur Aussage „... Abschlussbezogene Lehrveranstaltungen/Veranstaltungen nur für Lehramtsstudierende“ (1 = „muss mehr betont werden“, 2 = „ist genau richtig“, 3 = „ist überbetont“)



den nach eigenen Lehrveranstaltungen in den Studiengängen der Sekundarstufe höher ist als in denen der Primarstufe.

### 3.1 Berufsfeldbezug/Professionsorientierung der Praktika

Die Professionsorientierung und der Berufsfeldbezug der Praktika wurden als Gesamteindruck je bereits absolviertem Praktikum per fünfstufiger Antwortvorgabe erfasst mit den Wertetiketten „ist mehr zu betonen“ (= 1), „kann so bleiben“ (= 2) und „ist überbetont“ (= 3). Die Teilnehmenden hatten darüber hinaus die Möglichkeiten, „weiß nicht“ und „noch nicht absolviert“ anzugeben. Zur Auswertung des Berufsfeldbezuges bzw. der Professionsorientierung der Praktika wurden nur die ersten drei Antwortkategorien berücksichtigt. Mittels gewichteter 2x2-ANOVA mit der abhängigen Variable Professionsorientierung/Berufsfeldbezug und den unabhängigen Variablen Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) wurden die Antworten auf Unterschiede geprüft. Keine Analyse ließ signifikante Unterschiede in den Einschätzungen der Primar- und Sekundarstudierenden beider Studienarten ermitteln.

Die deskriptiven Werte verweisen darüber hinaus darauf hin, dass die fachdidaktischen Tagespraktika und das Schulpraktikum die höchste Professions-

**Tabelle 5** Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Einschätzung des Berufsfeldbezugs/der Professionsorientierung der Praktika – anhand der Antwortmöglichkeiten „ist mehr zu betonen“ (= 1), „kann so bleiben“ (= 2) und „ist überbetont“ (= 3)

Praktikum	Professionsorientierung/ Berufsfeldbezug	Signifikante Unterschiede mittels gewichteter ANOVA
Orientierungspraktikum/IEP	1,83 (0,53)	Keine Effekte
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	1,92 (0,71)	Keine Effekte
Fachdidaktisches Tagespraktikum 1	1,48 (0,52)	Keine Effekte
Fachdidaktisches Tagespraktikum 2	1,49 (0,55)	Keine Effekte
Psychodiagnostisches Praktikum	2,21 (0,83)	Keine Effekte
Schulpraktikum	1,62 (0,64)	Keine Effekte

orientierung/den höchsten Berufsfeldbezug und dem Psychodiagnostischem Praktikum die geringste Professionsorientierung/den geringsten Berufsfeldbezug zugeschrieben bekommen (Tabelle 5).

### 3.2 Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen

Die Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen wurde je bereits absolviertem Praktikum per fünfstufiger Antwortvorgabe erfasst mit den Werteetiketten einer schulischen Notenskala von „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“, „ausreichend“ und „schlecht“, die numerisch äquidistant von 1 bis 5 als Daten erfasst wurden. Gewichtete 2x2x2-ANOVA mit der Einschätzung der Beratung und Betreuung als abhängige Variable und der Art der Betreuer (Dozierende der Universität Potsdam versus Verantwortliche an der Praktikumeinrichtung), den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) als unabhängigen Variablen wurden für jedes Praktikum vorgenommen. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede in den Einschätzungen.

In den Einschätzungen zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen

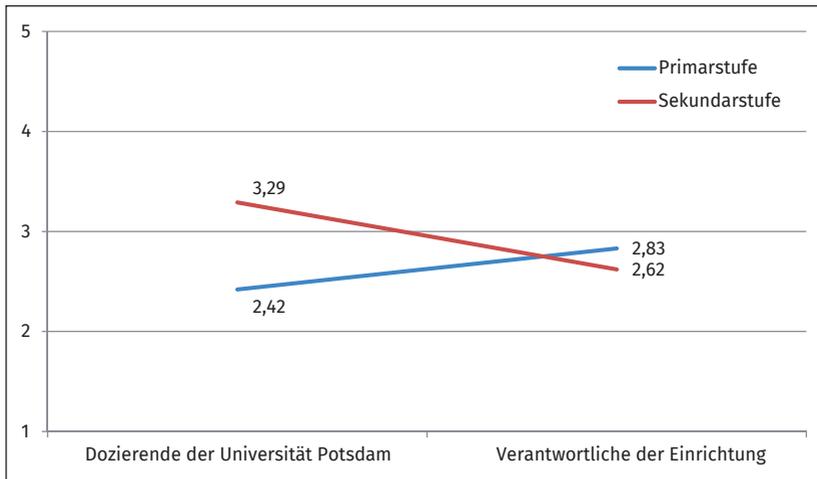
**Tabelle 6** Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Einschätzung der Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen; von „sehr gut“ (1) bis „schlecht“ (5)

Praktikum	Dozierende der Universität Potsdam	Verantwortliche der Praktikumeinrichtung	Signifikante Unterschiede mittels gewichteter ANOVA
Orientierungspraktikum/IEP	2,13 (1,28)	2,18 (1,15)	keine
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	2,51 (1,23)	2,17 (1,17)	Haupteffekt Betreuer:in
Fachdidaktisches Tagespraktikum 1	2,32 (1,33)	2,20 (1,12)	keine
Fachdidaktisches Tagespraktikum 2	2,36 (1,25)	2,31 (1,26)	keine
Psychodiagnostisches Praktikum	2,97 (1,36)	2,69 (1,21)	Interaktion Studiengang × Betreuer:in
Schulpraktikum	2,34 (1,08)	1,89 (0,83)	Haupteffekt Betreuer:in

Handlungsfeldern sind signifikante Unterschiede für den Faktor der Betreuung und Beratung durch Dozierende der Universität Potsdam und den Verantwortlichen der Praktikumeinrichtung empirisch sichtbar, mit  $F(1,68) = 7.23$ ,  $MS = 6.05$ ,  $p = .009$ . Die Werte lassen erkennen, dass im Meinungsbild der Studierenden die Betreuung und Beratung durch die Verantwortlichen der Praktikumeinrichtung als besser eingestuft werden. Dieser Effekt wird auch für die Einschätzungen zum Schulpraktikum empirisch sichtbar, mit  $F(1,22) = 4.54$ ,  $MS = 4.13$ ,  $p = 0.45$ . Für die Einschätzungen zum Psychodiagnostischen Praktikum ist ein Interaktionseffekt von Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Betreuung (Dozierende der Universität Potsdam versus Verantwortliche der Praktikumeinrichtung) empirisch nachweisbar, mit  $F(1,22) = 5.25$ ,  $MS = 3.45$ ,  $p = .032$  (vgl. hierzu Tabelle 6 und Abbildung 2), wobei sich die Einschätzung der Betreuung durch Dozierende der Universität Potsdam zwischen den Studierenden der Primarstufe und der Sekundarstufe derart unterscheidet, dass diese in der Primarstufe als wesentlich besser eingestuft wird.

Über die empirisch ermittelten, signifikanten Unterschiede zeigen die Mittelwerte, dass die Betreuungsleistung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung im Rahmen des Schulpraktikums heraussticht.

**Abbildung 2** Einschätzungen zur Betreuung im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums in den Studiengängen der Primarstufe und der Sekundarstufe



### 3.3 Nutzen der Praktika für Studium und zukünftige Tätigkeit

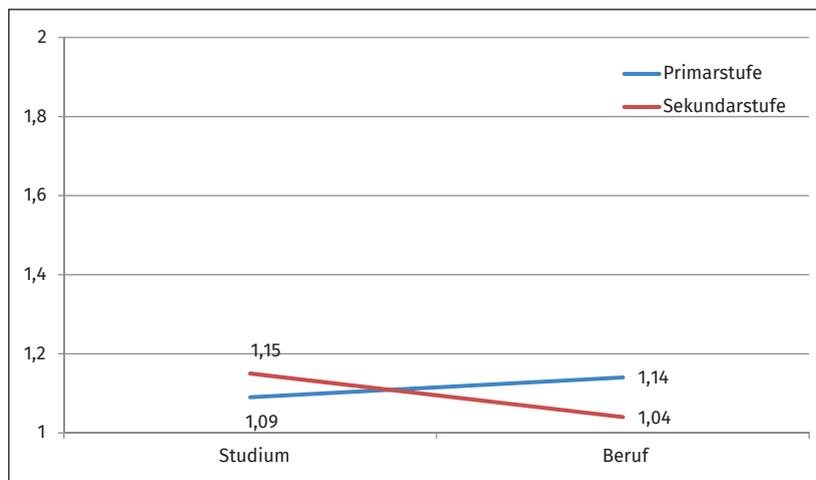
Die Teilnehmenden der Befragung sollten die von ihnen absolvierten Praktika bezüglich ihres wahrgenommenen Nutzens für das weitere Studium und die zukünftige Tätigkeit einschätzen. Dafür wurde ihnen eine zweistufige Skala mit den Ausprägungen „hoch“ (1) und „gering“ (2) angeboten. Gewichtete 2x2x2-ANOVA mit der Einschätzung des Nutzens als abhängiger Variablen und dem Nutzenbereich (Studium versus Beruf), den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) und der Studienart (Bachelor versus Master) als unabhängigen Variablen wurden für jedes Praktikum vorgenommen. Dabei zeigten sich kaum signifikante Unterschiede in den Einschätzungen (siehe Tabelle 7).

Für die Einschätzung des Nutzens für Studium und Beruf lässt sich für das Orientierungspraktikum/das IEP ein marginaler Haupteffekt ermitteln, mit  $F(1,68) = 3,88$ ,  $MS = 0,53$ ,  $p = .053$ . Gleiches gilt für die Einschätzungen zum Psychodiagnostischen Praktikum, mit  $F(1,86) = 4,90$ ,  $MS = .46$ ,  $p = .030$ . Für das Fachdidaktische Tagespraktikum zeigt sich ein Interaktionseffekt von Nutzen (Studium versus Beruf) und Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) mit  $F(1,68) = 4,96$ ,  $MS = .27$ ,  $p = .029$  (siehe Abbildung 3), der sich jedoch nur für die Einschätzungen zum Fachdidaktischen Tagespraktikum in Fach 1 ermitteln ließ. Die umfassendsten Effekte werden für das Schulpraktikum deutlich. So zeigen sich Haupteffekte für den Faktor Nutzen mit  $F(1,90) = 11,93$ ,  $MS = .58$ ,  $p = .001$  und den Faktor Studiengang mit  $F(1,90) = 4,47$ ,  $MS = .22$ ,  $p = .037$ . Darüber

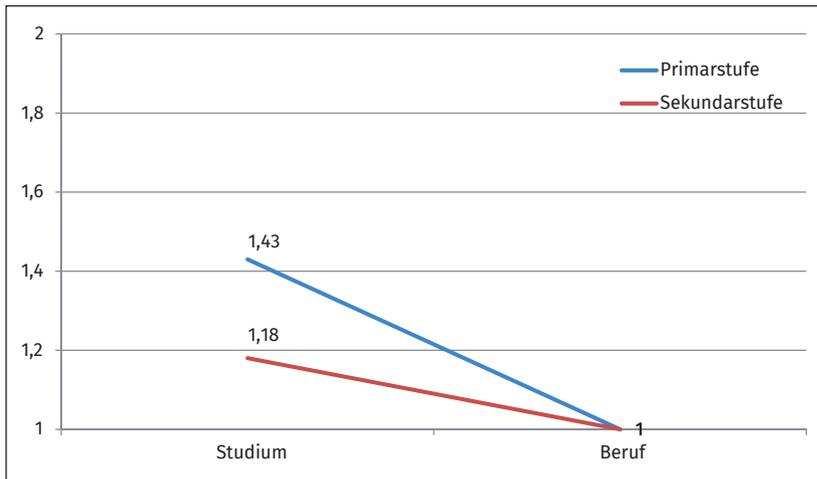
**Tabelle 7** Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) zur Einschätzung des Nutzens der Praktika für Studium und Beruf

Praktikum	Studium	Beruf	Signifikante Unterschiede mittels gewichteter ANOVA
Orientierungspraktikum/IEP	1,28 (0,45)	1,37 (0,48)	Marginaler Haupteffekt Nutzen ( $p = .053$ )
Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	1,59 (0,49)	1,47 (0,50)	
Fachdidaktisches Tagespraktikum 1	1,13 (0,33)	1,07 (0,25)	Interaktion Nutzen $\times$ Studiengang ( $p = .029$ )
Fachdidaktisches Tagespraktikum 2	1,16 (0,37)	1,07 (0,25)	
Psychodiagnostisches Praktikum	1,44 (0,49)	1,31 (0,47)	Haupteffekt Nutzen ( $p = .030$ )
Schulpraktikum	1,13 (0,38)	1,00 (0,00)	Haupteffekt Studiengang ( $p = .037$ ); Haupteffekt Nutzen ( $p = .001$ ); Interaktion Nutzen $\times$ Studiengang ( $p = .037$ )

**Abbildung 3** Einschätzungen zum Nutzen des Fachdidaktischen Tagespraktikums in Fach 1 für Studium und Beruf in Abhängigkeit von der gewählten Studienart (1 = hoch; 2 = gering)



**Abbildung 4** Einschätzungen zum Nutzen des Schulpraktikums für Studium und Beruf in Abhängigkeit von der gewählten Studienart (1 = hoch; 2 = gering)



hinaus zeigt sich ein Interaktionseffekt von Nutzen  $\times$  Studiengang mit  $F(1,90) = 4.47$ ,  $MS = .22$ ,  $p = .037$  (siehe Abbildung 4).

### 3.4 Effekte auf die Einschätzung des Nutzens und des Professionsbezugs von Praktika

Die zuvor gezeigten Analysen geben einen Einblick in die erwartete und die wahrgenommene Professionsorientierung und den Berufsfeldbezug des Studiums und der Praktika, zur studentischen Wahrnehmung der Betreuung und Beratung im Rahmen von Praktika sowie dem Nutzen der Praktika für Studium und die zukünftige Lehrtätigkeit. Regressionsanalytische Betrachtungen sollen einen tieferen Einblick in die Zusammenhänge zwischen den Variablen geben. Als Prädiktoren jeder schrittweisen Regressionsanalyse wurden gewählt: (1) der Studiengang (Primarstufe versus Sekundarstufe), die Studienart (Bachelor versus Master), der wahrgenommene Professionsbezug des aktuellen Studiums (18 Aussagen mit der Bewertungsoption „ist mehr zu betonen“ – „genau richtig“ – „ist überbetont“) und die Einschätzungen zur Betreuung und Beratung im Rahmen der Praktika durch Verantwortliche der Universität Potsdam (Dozierende) sowie der Praktikumeinrichtung. Als abhängige Variable wurden der Nutzen für das Studium, der Nutzen für die zukünftige Tätigkeit und der wahrgenommene Professionsbezug der Praktika einzeln analysiert. Die Analysen erfolgten spezifisch

für jedes Praktikum. Aufgrund der geringen Teilnehmenden ( $N = 16$ ) aus Masterstudiengängen wurde auf die Analysen für die Schulpraktischen Studien der lehramtsbezogenen Masterstudiengänge verzichtet.

### Orientierungspraktikum (OP)/Integriertes Eingangspraktikum (IEP)

Die Einschätzung des Nutzens des Orientierungspraktikums bzw. Integrierten Eingangspraktikums lässt sich empirisch zurückführen auf den Einfluss der Praktikumsverantwortlichen (vgl. Tabelle 8). Interessant ist dabei, dass der Nutzen für das Studium vor allem durch die Einschätzung der Betreuung und Beratung durch die Dozierenden der Universität Potsdam (21,1%) und der Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft durch die Einschätzung der Betreuung und Beratung durch die Verantwortlichen in der Praktikumeinrichtung (13,7%) vorhergesagt werden kann. Je besser die Betreuung und Beratung ist, desto höher ist auch der wahrgenommene Nutzen für Studium und Beruf. Der Nutzen fürs Studium wird dabei noch ersichtlicher, wenn die Einschätzung des Professionsbezugs hinsichtlich der Aussage „... die Teilnahme an und somit den Bezug zu wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung“ einbezogen wird (4,1%).

**Tabelle 8** Regressionsbefunde zum Orientierungspraktikum/Integrierten Eingangspraktikum

	F	R <sup>2</sup>	B	SE	β
<b>Nutzen für das Studium (<math>N = 81</math>)</b>	13,117***	,252			
Konstante			,639	,177	
<i>Betreuung/Beratung durch Dozierende der Universität Potsdam</i>		,211	,153	,034	,446
<i>... die Teilnahme an und somit den Bezug zu wissenschaftlicher (Bildungs-)Forschung</i>		,041	,197	,071	,200
<b>Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft (<math>N = 80</math>)</b>	12,430**	,137			
Konstante			1,033	,109	
<i>Betreuung/Beratung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung</i>		,137	,153	,043	,371

\*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$

**Tabelle 9** Regressionsbefunde zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

	F	R <sup>2</sup>	B	SE	β
<b>Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft (N = 65)</b>	5,242**	,145			
Konstante			1,441	,218	
<i>Betreuung/Beratung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung</i>		,086	,193	,079	,288
<i>... den Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren</i>		,058	-,178	,087	-,242

\*\* p &lt; .01

**Tabelle 10** Regressionsbefunde zum Fachdidaktischen Tagespraktikum

	F	R <sup>2</sup>	B	SE	β
<b>Nutzen für das Studium (N = 51)</b>	6,727***	,369			
Konstante			1,550	,191	
<i>Abschlussart (Bachelor versus Master)</i>		,104	-,222	,072	-,367
<i>... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachwissenschaft</i>		,083	,221	,066	,429
<i>... Fachdidaktische Lehrveranstaltungen mit Bezug zu fachwissenschaftlichen Themen</i>		,102	-,151	,055	-,344
<i>... fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf einem generell niedrigeren Niveau</i>		,081	-,139	,057	-,285
<b>Nutzen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrkraft (N = 55)</b>	23,579***	,654			
Konstante			1,699	,395	
<i>Betreuung/Beratung durch Verantwortliche in der Praktikumeinrichtung</i>		,533	,590	,076	,671
<i>... relevante Themen und Inhalte der bildungswissenschaftlichen Forschung und ihrer Didaktik</i>		,046	-,395	,117	-,305
<i>... fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen auf einer generell niedrigeren Niveau</i>		,038	-,292	,116	-,211
<i>... Möglichkeit zur Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung der Fachwissenschaft</i>		,036	,300	,131	,209

\*\*\* p &lt; .001

## Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern

Die Vorhersage des Nutzens des PppH für das Studium ergab keine Effekte. Allerdings erwiesen sich die Einschätzung des Professionsbezugs des Praktikums (8,6%) und die Einschätzung des Professionsbezugs hinsichtlich der Aussage „... den Erwerb von Fähigkeiten, Unterrichtspraxis mit wissenschaftlichen Mitteln zu reflektieren“ (5,8%) als signifikante Prädiktoren für die Einschätzung des Nutzens für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit (Tabelle 9). Das Ergebnis lässt die Annahme zu, dass eine wissenschaftliche Reflexion des Fähigkeitserwerbs und der Unterrichtspraxis eher störenden Einfluss hat. Je weniger Wissenschaftlichkeit erfahren wird, desto mehr Nutzen kann für die Lehrkrafttätigkeit herausgezogen werden.

## Fachdidaktisches Tagespraktikum (FTP)

Für das Fachdidaktische Tagespraktikum lassen sich sowohl in der Einschätzung des Nutzens für das Studium als auch des Nutzens für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit Voraussagen ableiten. Prädiktoren sind sowohl die Art des Studienabschlusses als auch drei Einschätzungen zu Aussagen zur wahrgenommenen Professionsorientierung des Lehramtsstudiums (siehe Tabelle 10). Masterstudierende schätzen den Nutzen des FTP für das Studium höher ein als Bachelorstudierende. Interessant ist darüber hinaus der Einfluss der Verantwortlichen der Praktikaeinrichtung für die Einschätzung des Nutzens für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit. Dieser klärt 53,3% der Varianz der Daten auf. Je stärker dieser ist, desto gewinnbringender wird das FTP für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit wahrgenommen. Eine Überbetonung von Forschung und Veranstaltungen auf niedrigerem Niveau erweisen sich eher als störend für die Wahrnehmung des Nutzens für Studium und Lehrkrafttätigkeit.

## 4 DISKUSSION UND WEITERFÜHRENDE ANMERKUNGEN FÜR FORSCHUNG UND PRAXIS

Die beiden zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung waren es (1) den Status Quo der Einschätzung der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezuges zu erfassen und (2) eine Einschätzung der Schulpraktischen Studien durch die Studierenden vornehmen zu lassen. Damit verknüpft war sowohl (3) die Frage, inwieweit die wahrgenommene Professionsorientierung und der Berufsfeldbezug die Einschätzung der Schulpraktischen Studien beeinflusst, als

auch (4) inwieweit der anvisierte Studienabschluss des Primar- bzw. Sekundarstufenlehramts diese Einschätzungen mit beeinflusst. Eine letzte Fragestellung bezog sich auf den Einfluss des Studiums (Bachelor und Master) und ob im Rückblick der weitere Studienverlauf andere Referenzpunkte ergibt und die Einschätzungen deshalb ggf. variieren.

Grundsätzlich zeigten sich drei Bereiche, die die Professionsorientierung und den Berufsbezug der Lehramtsstudiengänge beschreiben lassen: (1) Berufspraktische Erwartungshaltungen, die stärker im Studium betont werden sollen und den Grad des praktisch-reflektierenden Berufsfeldbezuges beschreiben, (2) reflexionsbezogene Erwartungshaltungen, die als angemessen betrachtet werden und den Grad der theorie-reflektierenden Professionsorientierung beschreiben, und (3) forschungsbezogene Erwartungshaltungen, die eher auf geringes Interesse stoßen und wiederum als angemessen integriert betrachtet werden. Diese scheinen eine unabhängige Dimension zu beschreiben, die weder dem Berufsfeldbezug noch der Professionsorientierung eindeutig zuzuordnen ist. Ein empirischer Nachweis dieser Dreiteilung gelang leider nicht, weist jedoch auf die Erwartungen hin, die noch stärker berücksichtigt werden könnten. Hierzu zählen (1) *Bezüge zu den praktischen Anforderungen der beruflichen Tätigkeit*, (2) *Tipps, Hinweise und die Vermittlung von Handwerkszeug für den Unterrichts- und Schulalltag* sowie (3) *abschlussbezogene Lehrveranstaltungen und Veranstaltungen mit Bezug zur Schule*. Die Befunde stützen die bisher vorliegenden Ergebnisse aus den Studien von Giest und Beteiligten (Giest, 2003, 2007 und Giest et al., 2011a, 2011b, 2011c, 2011d). Es ist keine Verringerung der Erwartungshaltungen aus den deskriptiven Daten zu erkennen. Dass Studierende in einem Sekundarstufenstudium sich signifikant noch mehr abschlussbezogene Lehrveranstaltungen bzw. Veranstaltungen mit Lehramtsbezug wünschen, ist darüber hinaus ein weiterer aufschlussreicher Befund, der gut in die von Giest, Wendland, Schoenmann (2013) dargelegten Ergebnisse passt. Darin wurde herausgearbeitet, dass Studierende, die vermehrt abschlussbezogene Lehrveranstaltungen besuchten, auch ein signifikant größeren Professionsbezug ihres Studiums wahrnahmen.

Hinsichtlich der Professionsorientierung und des Berufsfeldbezugs der Praktika scheint sich seit 2011 relativ wenig verändert zu haben, wobei in der vorliegenden Studie auch erstmals Befunde zu den Praktika im Masterstudium berichtet werden können. Der Berufsfeldbezug in den Fachdidaktischen Tagespraktika und dem Schulpraktikum wird im Vergleich zu den anderen Praktika am stärksten wahrgenommen. Dies ist im Einklang mit dem Ergebnis von Ansperger (2018), der zeigen konnte, dass Studierende bereits von Beginn ihres Studiums an unterrichten wollen, was den Kern der Fachdidaktischen Tagespraktika und des Schulpraktikums bildet. Etwas aus dem Rahmen fällt das Psychodiagnostische Praktikum, welchem eine geringere Professionsorientierung und ein geringerer Berufsfeldbezug bescheinigt wird. Hier erschließt sich den Studierenden der Sinn

des Praktikums nicht. Das Einüben psychodiagnostischer Methoden und das Erproben einer gezielten, vermittelnden Gesprächsführung kann in vielen zukünftigen Angelegenheiten der Lehrkrafttätigkeit durchaus von gewinnbringendem Nutzen sein. Bevor Expertinnen und Experten hinzugezogen werden, sollten Lehrkräfte in der Lage sein, Verhalten anhand von probaten Methoden als auffällig bzw. unauffällig einschätzen zu können. Über leitfadengestützte Gesprächsführung können solche Annahmen verifiziert bzw. falsifiziert werden. Darüber hinaus kann die Gesprächsführung auch bei Eltern-Lehrkraft-Gesprächen und weiteren Anlässen genutzt werden. Diese Perspektive sollte als Lernanreiz und zu Sinnstiftung gegebenenfalls stärker in die seminaristische Vorbereitung und Begleitung integriert werden.

Die übergreifende Betrachtung der Einschätzungen zur Betreuung und Beratung durch Dozierende und Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen im Rahmen der Praktika lässt den wichtigen Einfluss dieser Mentorinnen und Mentoren erkennen. Im PppH und im Schulpraktikum zeigen sich Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Dozierenden der Universität Potsdam und der Verantwortlichen in den Praktikumeinrichtungen. Tendenziell werden die Verantwortlichen der Praktikumeinrichtungen besser bewertet.

Die Betreuung und Beratung durch die Dozierenden wird vor allem bei der Einschätzung des Nutzens des Praktikums für das Studium ersichtlich, die Betreuung und Beratung durch Verantwortliche der Praktikumeinrichtungen wird vor allem beim Nutzen für die zukünftige Lehrkrafttätigkeit sichtbar. Darüber hinaus konnten differenzierende Effekte für den Studiengang (Primar- versus Sekundarstufe) aufgezeigt werden, und zwar hinsichtlich des Nutzens einiger Praktika für Studium und Beruf, hinsichtlich der Betreuung und Beratung durch Dozierende der Universität Potsdam und Verantwortliche der Praktikaeinrichtungen sowie der Erwartungen an abschlussbezogene Veranstaltungen.

Die Ergebnisse sollten für die Weiterentwicklung der nicht unterrichtsbezogenen Praktika genutzt werden, wie des PppH und des Psychodiagnostischen Praktikums. Beide Praktika zeigen geringe Einschätzungen der Professionsorientierung bzw. des Berufsfeldbezuges und Wahrnehmungen des jeweiligen Nutzens für die Studierenden. Das bedeutet nicht unbedingt, dass die Praktika nicht den zukünftigen Berufsanforderungen genügen, sondern eher, dass die Anforderungen der Praktika nicht sinnstiftend genug vermittelt werden, sodass die Studierenden (noch) nicht deren Mehrwert erfahren können.

Im PppH steht das Erproben und Erfahren des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen außerhalb des unterrichtlichen Kontextes im Vordergrund. Das Praktikum ist dem bildungswissenschaftlichen Modul der Inklusionspädagogik zugeordnet, da der Umgang mit Heterogenität in diesem Praktikumsfeld persönlich erlebbar gemacht werden kann. Die derzeitige Form des Praktikums scheint die wissenschaftliche Reflexion mehr zu betonen als das praktische Erproben des

Umgangs mit Kindern und Jugendlichen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bieten eine erste Grundlage zur Interpretation, die jedoch durch weitere Untersuchungen geprüft werden sollte. Gleichzeitig können die Ergebnisse bereits eine inhaltliche Diskussion zur Weiterentwicklung anregen.

Im Psychodiagnostischen Praktikum sollte das Einüben und Erfahren von Methoden zur Beurteilung des Arbeits-, Leistungs- und Sozialverhaltens sowie die Durchführung von leitfadengestützten Gesprächen im Vordergrund stehen. Die Studierenden erlernen geeignete Beobachtungsverfahren kennen und erproben diese innerhalb und außerhalb des Unterrichts. In Gesprächen mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie ggf. Eltern können sie das Beobachtete verifizieren oder falsifizieren. Hierzu sollen sie Gesprächstechniken erlernen und deren Umsetzung üben. Mit diesem Methodenrepertoire können sie im zukünftigen Lehrer:innenberuf zielgerichtet agieren und ggf. Kolleginnen und Kollegen unterstützen und darauf aufbauend Expertinnen und Experten wie Sonderpädagog:innen, Psycholog:innen etc. für vertiefende Diagnosen hinzuziehen. Eine solche Sinnstiftung sollte in den Begleitveranstaltungen stärker betont werden und die Erarbeitung und Begleitung der Untersuchungsaufgaben entsprechend erfolgen.

Eine Limitation der vorliegenden Studie ist die geringe Teilnehmendenzahl. Dennoch lassen die geringen Fallzahlen ähnliche Einschätzungen wie die Studie in 2011 (Giest et al., 2011a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e) zu. Daraus lässt sich ableiten, dass die Ergebnisse über eine gewisse Aussagekraft verfügen und leitenden Charakter sowohl für weitere Forschungsvorhaben als auch die universitäre Praxis haben. Zwei Gründe für die geringe Teilnehmendenzahl sind sicher der gewählte Erhebungszeitpunkt vor Weihnachten und die fehlende Möglichkeit zum Senden einer Erinnerung. Die Befragung in 2011 fand zum Ende des Vorlesungszeitraumes des Sommersemesters statt und hatte wesentlich mehr Teilnahmen. Ggf. ist das auch bei zukünftigen Befragungen ein angemessener Zeitpunkt, da dann auch Studierende im ersten Studienjahr ihre Erfahrungen zum ersten Praktikum, dem Orientierungspraktikum bzw. dem Integrierten Eingangspraktikum, mitteilen können. Bezüglich des zweiten Grundes zeigen bisherige Erfahrungen aus Befragungen zum Schulpraktikum (Wendland, 2012–2018) als auch aus Befragungen im Rahmen des PSI-Projektes zu den Schulpraktischen Studien (Tosch, 2018; Rother et al., in diesem Band), dass bis zu drei Erinnerungen durchaus zur Erhöhung der Teilnahmen führen können. Einige Studien unterstützen diese Annahme (z. B. Kropf et al., 2015; Reuband, 2014).

Unbedingt ist eine vergleichende Analyse der Befundlagen aus den Erhebungen 2011 und 2018 vorzunehmen. Daraus lassen sich dann Rückschlüsse erarbeiten, die auch den Reformprozess der Umgestaltung der Lehrkräftebildung in Brandenburg im geänderten Meinungsbild zeigen könnte und ggf. Hinweise auf den Einfluss von Lehrkräftebildungsprojekten der Universität Potsdam ableiten

ließe. Hierunter können das EFRE-Projekt „Medienbildung in der Lehrerinnenbildung“ und das Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung „PSI: Potsdam“ gefasst werden.

Eine weiterführende Analyse der hier nicht berücksichtigten Angaben aus dem Fragebogen kann zu einem tieferen Verständnis der berichteten Befundlage beitragen. So können auch der Einfluss der Schulpraktischen Studien, die Gestaltung der Curricula, die inhaltliche Abstimmung zwischen den Bereichen und die inhaltliche Aufstellung der Fachdidaktiken und deren Wirkungen auf den Kompetenzzuwachs analysiert werden. Daraus lassen sich dann weitere Punkte ableiten, die zu einer Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Studiengänge beitragen können. Im Gesamtbild aller Potsdamer Studien zu Schulpraktischen Studien lassen sich daraus konkrete Umsetzungspunkte ableiten.

## Literatur

- Altrichter, H. & Mayr, J. (2004). Forschung in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wild (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 164–183). Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt & Westermann.
- Anspenger, T. (2018). *Schulpraktische Studien aus Studierendenperspektive – Eine qualitative Analyse von Praxisbedürfnissen Potsdamer Lehramtsstudierender in der Bachelorphase*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Potsdam.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, A., Besa, K.-S. & Arnold, K. H. (2012). General Didactics in internships: Teacher students' development of competencies in lesson planning. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 2, 179–194.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsausbildung in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft* 40(2), 101–120.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(4), 81–89.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Borowski, A., Ehlert, A. & Prechtel, H. (2018). *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Haupt Verlag.
- Bromme, R. (2004). Das implizite Wissen des Experten. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 22–48). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, R. (2008). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrer/innen. In B. Rendtorff & S. Burckhart (Hrsg.), *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe* (S. 244–256). Stuttgart: Kohlhammer.
- Cauet, E. (2016). *Testen wir relevantes Wissen? Zusammenhang zwischen dem Professionswissen von Physiklehrkräften und gutem und erfolgreichem Unterrichten* (= Studien zum Physik- und Chemielernen, 204). Berlin: Logos.
- Denner, L. (2009). „... irgendwann hat man seine Linie gefunden.“ Der Portfolioansatz in der Lehrerbildung – Konzeption und Evaluation. In R. Bolle & M. Rothermund (Hrsg.), *Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und erste Evaluationsergebnisse* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Evett, J. (2003). The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415.
- Flach, H., Lück, J. & Preuss, R. (1997). *Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Giesecke, H. (1991): *Einführung in die Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Giesecke, H. (2001). Was heißt: Wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? *Neue Sammlung*, 40(1), 83–97.
- Giest, H. (2003): Was bedeutet Professionsorientierung in der Lehre und wie kommt sie bei Studierenden an? *kentron, Journal zur Lehrerbildung*, 15, 5–15. Potsdam: Universität Potsdam.
- Giest, H. (2007). Lehrerbildung zwischen Berufs- und Professionsorientierung – eine vergleichende empirische Untersuchung. In W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung, Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam* (S. 49–69). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011a). *Allgemeiner Bericht zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011b). *Spezifischer Bericht „Bachelor – Lehramt an Gymnasien“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011c). *Spezifischer Bericht „Bachelor – LSIP/SP“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011d). *Spezifischer Bericht „Master – Lehramt an Gymnasien“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Schubarth, W., Wendland, M., Rode, M., Fleuter, M. & Schoenemann, L. (2011e). *Spezifischer Bericht „Master – LSIP/SP“ zur Onlinebefragung Professionsorientierung/Berufsqualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam*. Interner Ergebnisbericht des Zentrums für Lehrerbildung. Universität Potsdam.
- Giest, H., Wendland, M. & Schönemann, L. (2013): Professionsorientierung im Blickwinkel der Lehramtsstrukturen. In J. Ludwig, W. Schubarth & M. Wendland (Hrsg.), *Lehrerbildung in Potsdam: Eine kritische Analyse* (S. 91–99). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Glowinski, I., Unverricht, K. & Borowski, A. (2018). Erweitertes Fachwissen für den schulischen Kontext als konzeptuelle Grundlage von berufsspezifischen Anteilen des fachwissenschaftlichen Studiums sowie von Fachdidaktik und Fachwissenschaft vernetzenden Lehrveranstaltungen. In I. Glowinski, A. Borowski, J. Gillen, S. Schanze & J. von Meien (Hrsg.), *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften* (S. 103–124). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Großschedl, J., Harms, U., Kleickmann, T. & Glowinski, I. (2015). Preservice biology teachers' professional knowledge: Structure and learning opportunities. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 291–318. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9423-6>
- Gruber, H. (2001). Acquisition of expertise. In J. Smelser & P.-E. Baltes (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (S. 5145–5150). Amsterdam: Elsevier.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.

- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.) (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21(3), 312–355.
- Hefendehl-Hebeker, L. (2013). Doppelte Diskontinuität oder die Chance der Brückenschläge. In C. Ableitinger, J. Kramer & S. Prediger (Hrsg.), *Zur doppelten Diskontinuität in der Gymnasiallehrerbildung. Ansätze zur Verknüpfung der fachinhaltlichen Ausbildung mit schulischen Vorerfahrungen und Erfordernissen* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2016). *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen* (= nexus Impulse für die Praxis 11).
- Holzbrecher, A. (2000). Subjektorientiertes Lernen – forschendes Lehren. *Pädagogik*, 12, 54–58.
- Hoppe-Graff, S. & Flaggmeyer, D. (2008). Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In M. Rothermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 147–183). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- 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.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt – Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. 03. 2015.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. 12. 2016.

- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik (JMD)*, 29(3/4), 223–258.
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Münster: Waxmann.
- Kropf, M., Neumann, M., Becker, M. & Maaz, K. (2015). Effekte von Merkmalen des administrativen Untersuchungsdesigns auf die Teilnahme an Fragebogenstudien im Schulkontext: Eine experimentelle Studie zu den Auswirkungen von mehrfachkontaktierung und Incentives. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 327–350.
- Kucharz, D. (2009). Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 183–198). Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag.
- Lorenz, F. & Schwarz, M. P. (2014). Reflexive Professionalität: Strukturen und Dimensionen. In M. P. Schwarz, W. Ferchhoff & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Professionalität: Wissen und Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 411–433). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Mischau, A. & Blunck, A. (2006). Mathematikstudierende, ihr Studium und ihr Fach: Einfluss von Studiengang und Geschlecht. *Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV)*, 14(1), 46–52.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge*. München: M-Press.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ramseger, J. (2001). Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? *Neue Sammlung*, 40, 91–97.
- Reuband, K. H. (2014). Schriftlich-postalische Befragung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Riese, J. (2009). *Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften*. Berlin: Logos.

- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). *Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax* (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Sociolutions (2018). QUAMP Befragungssoftware. URL: <https://www.sociolutions.de> [letzter Abruf: 23.09.2019].
- Universität Potsdam (1992). *Potsdamer Modell der Lehrerbildung* (2. Aufl.). Potsdam.
- Terhart, E. (1992). Lehrberuf und Professionalität. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 103–131). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2004). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2006). Was wissen wir über gute Lehrer? *Pädagogik*, 58(5), 42–47.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 202–224.
- Tosch, F. (2009). Kompetenzorientierung in den erziehungswissenschaftlichen Praxisphasen im Lehramts-Bachelor. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 22, 20–24.
- Tosch, F. (2015). Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum. *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 28, 21.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlerlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (= Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, 1) (S. 335–348). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-420441>
- Tosch, F., Rabe, T., Kludt, S., Simon, J., Lohwasser, R., & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (Hrsg.). Potsdam.
- ZelB (2015). PSI Potsdam. Professionalisierung, Schulpraktische Studien, Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrerbildung, *kentron. Journal für Lehrerbildung*, 28.

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.