

Ivanova, Mishela

Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 287-294



Quellenangabe/ Reference:

Ivanova, Mishela: Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 287-294 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267006 - DOI: 10.25656/01:26700; 10.35468/5993-33

<https://doi.org/10.25656/01:26700>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mishela Ivanova

Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden

1 Hintergrund und Genese der Fragestellung

Bei der Bestrebung nach schulischer Inklusion, die der Kluft zwischen Schüler*innen aus privilegierten und benachteiligten Lebenslagen entgegenwirken will, wird in den Prozess der Professionalisierung der Lehrenden viel Hoffnung gesetzt (vgl. Fraundorfer 2011). Was pädagogische Professionalität ausmacht, lässt sich wiederum aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven bestimmen, die je nach Zugang strukturelle Aspekte des Bildungssystems, Merkmale der Lehrpersonen oder die Wirkung und die Eingebundenheit des pädagogischen Handelns stärker in den Vordergrund rücken. Eines der Konzepte, das sowohl die Systemperspektive als auch die individuelle Schwerpunktsetzung zu vereinen strebt, ist das EPIK-Modell (vgl. Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel 2008; Schrittmesser 2011). Dieses betrachtet die pädagogische Hinführung der Heranwachsenden zu Autonomie und Mündigkeit als zentrales Bildungsziel und hebt Differenzfähigkeit als eine von fünf zentralen Domänen von Lehrer*innen-Professionalität hervor. Sie ist relevant, wenn es darum geht, unterschiedliche Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen der Schüler*innen wahrzunehmen und diese pädagogisch produktiv zu nutzen, anstatt sie zu nivellieren, zu ignorieren oder zu sanktionieren (vgl. Fraundorfer 2011).

„Differenzfähigkeit‘ erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrationschwierigkeiten umgeht und die Fähigkeit – wo sinnvoll und notwendig – individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen anzubieten und selbstorganisierte Lernprozesse zu initiieren, die es ermöglichen, individuelle Lernwege zu gehen oder inhaltliche Schwerpunkte zu setzen“ (Schratz et al. 2011, 134).

Wesentliche Voraussetzungen für den produktiven Umgang mit Unterschieden bestehen diesem Modell zufolge auch darin, Differenzen stehen lassen zu können und zu erkennen, wo eine zu starke Differenzierung mit Blick auf die Gruppe oder einzelne Schüler*innen eher kontraproduktiv ist. In diesem Sinne stellen die bewusste Wahrnehmung und das Nachdenken über Differenzmerkmale, Normalitätsvor-

stellungen, Differenzverhältnisse und den schulischen Umgang mit Heterogenität wichtige Momente im Prozess der pädagogischen Professionalisierung dar.

Einen der Lehr-Lern-Räume, der zur pädagogischen Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen und sie auf die zukünftigen beruflichen Anforderungen vorbereiten soll, stellt im Lehramtsstudium das Schulpraktikum dar (vgl. Bach 2013). Aufgrund der Nähe des schulischen Unterrichts zu divergierenden Lernprozessen und ungleichen sozialräumlichen Kontexten ist davon auszugehen, dass Lehramtsstudierende im Rahmen von Schulpraktika neben anderem dazu angeregt werden, sich mit verschiedenen Differenzaspekten auseinanderzusetzen. Ein Blick auf die typischen schulpädagogischen und didaktischen Aufgaben in Schulpraktika (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm 2011 oder Cohen, Hoz & Kaplan 2013) lässt aber auch die Annahme zu, dass solche Auseinandersetzungen von der Lehrer*innen-Bildung nicht systematisch veranlasst oder begleitet werden. Auch die Praktikumsforschung beschäftigt sich verhältnismäßig selten oder nur am Rande mit dem Erwerb von Differenzfähigkeit im Rahmen von Schulpraktika (Ausnahmen finden sich bspw. bei Liegmann, Racherbäumer & Do 2016 oder bei König, Darge, Klemenz & Seifert 2018). Die Studienergebnisse diesbezüglich zeigen, dass schulische Kontexte sehr unterschiedliche Bedingungen aufweisen, „um eine an verschiedenen Differenzmerkmalen orientierte Handlungspraxis im Rahmen von Praxisphasen zu beobachten, zu reflektieren und gegebenenfalls in Form von eigenen Unterrichtsversuchen umzusetzen“ (Liegmann et al. 2016, 197). Es ist davon auszugehen, dass insbesondere die Entwicklung und Erprobung reflexiver Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität (z. B. individuelle Förderung) oft nicht in ausreichendem Ausmaß erfolgt, da die Studierenden eine solche Praxis in den Praktikumschulen häufig nicht vorfinden und aufgrund nicht vorhandener eigener Handlungsrountinen lediglich die Praxis ihrer Betreuungslehrpersonen imitieren (ebd.).

Nun erlebte der Schul- und Hochschulraum im Zuge der COVID-19-Pandemie eine abrupte Änderung seiner gewöhnlichen Unterrichtspraktiken. Da aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen Schüler*innen und/oder Lehramtsstudierende an vielen Orten nicht oder nur teilweise die Schulgebäude betreten durften, wurden Schulunterricht und Schulpraktika vielerorts über mehrere Monate hinweg im Distance-Modus, teilweise über digitale Formate abgewickelt.¹ Dadurch ergaben sich neue Formen von Ausschluss und Einbeziehung der Lernenden. Für die Lehramtsstudierenden wurden durch die erzwungenen Online-Praktika verschiedene professionsrelevante Erfahrungen, die sie unter regulären Praktikumsbedingungen machen, verunmöglicht oder durch neue Lerngelegen-

1 In einer Studie der Universität Salzburg konnten in Abhängigkeit vom Schulstandort und Ampelphase vier unterschiedliche Formate identifiziert werden: „synchroner Unterricht“, „asynchroner Unterricht“, „Videoschaltung ins Klassenzimmer“ oder „Praktika ohne eigenen Unterricht/nur Aufgaben für die Betreuungsperson“ (vgl. Ivanova et al., 2022).

heiten ersetzt (vgl. Ivanova, Bach, Hagenauer, Carmignola, Hofmann & Martinek, 2022). Es ist davon auszugehen, dass Studierende in den veränderten Lehr-Lern-Räumen im Rahmen der Online-Praktika neue Einblicke in Differenzaspekte gewinnen konnten und neuartige Gelegenheiten zum Ausbau ihrer Differenzfähigkeit bekommen haben. Einsichten über den veränderten Praktikumsraum und seine Auswirkungen auf die Professionalisierung der Studierenden könnten deshalb wertvolle Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung von Praxisphasen in der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung auch für die Zeit nach dem coronabedingt „erzwungenen“ Distanzunterricht erlauben. Vor diesem Hintergrund stellt sich als Erstes die Frage, welche Aspekte die Studierenden selbst in diesem Zusammenhang als relevant identifizieren:

- Was zeichnet die studentische Wahrnehmung von Differenzaspekten im Rahmen von Online-Praktika in der Krisenzeit der coronabedingten Schulschließungen aus?
- Welche pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Heterogenität konnten sie erkennen?
- Welche Praktikumsaspekte und -aufgaben im Kontext von Online-Praktika haben sich für die bewusste Wahrnehmung von Differenzaspekten und die Reflexion von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten in ihren Augen als hilfreich erwiesen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden offene schriftliche Befragungen von Studierenden über ihre Lernerfahrungen unter den veränderten Praktikumsbedingungen im Rahmen des „erzwungenen“ Fernunterrichts aus dem Wintersemester 2020/21 einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) unterzogen (N=64). Die ausgewählten Textpassagen über Lernerfahrungen im Rahmen der Online-Praktika stammen von Bachelor-Studierenden für das Lehramt Sekundarstufe, die zum Erhebungszeitpunkt ihr zweites verpflichtendes Unterrichtspraktikum an der Universität Salzburg absolvierten. Die Auswertung erlaubt keine repräsentativen Aussagen über die Entwicklung von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden, ermöglicht aber Einblicke in die Online-Praktika als Raum für Sensibilisierung für verschiedene Differenzaspekte und Sichtbarmachung von Möglichkeiten des schulischen Umgangs mit Heterogenität.

Entlang der drei Fragestellungen soll in Folge nun ein kurzer Einblick in ausgewählte Ergebnisse geboten werden. Zur Veranschaulichung einzelner Kategorien werden ausgewählte studentische Zitate herangezogen.

2 Wahrnehmung von Lerndifferenz und Bildungsungleichheit

In ihren Schilderungen von Lernerfahrungen im Rahmen von Online-Praktika heben die befragten Studierenden verschiedene Eindrücke und Erkenntnisse in Zusammenhang mit Fragen der Bildungsungleichheit oder Lerndifferenz hervor –

unter anderem das Erkennen von lernrelevanten Unterschieden auf Seiten der Schüler*innen oder von unterrichtsrelevanten Schul- und Klassenspezifika oder Einblicke in milieuspezifische Bildungsungleichheiten bzw. in unterschiedliche häusliche Lernbedingungen. Manche dieser Eindrücke und Erkenntnisse scheinen erst durch den Online-Unterricht oder die spezifischen Online-Formate (jedenfalls in diesem Ausmaß) ermöglicht worden zu sein.

Ein wichtiger Aspekt in diesem Sinne sind Einblicke in unterschiedliche häusliche Lernbedingungen der Schüler*innen, wie bspw. beengte Wohnverhältnisse, fehlende technische Ausstattungen, unzureichende Kontrolle und Lernunterstützung seitens der Eltern. Bewusstsein über die Ungleichheit häuslicher Lernbedingungen ist auch für den Präsenzunterricht von Bedeutung, für den Distanzunterricht hat sich aber noch viel dringender die Frage gestellt, ob die Lernenden die räumlichen und technischen Möglichkeiten haben, um am Unterricht teilnehmen zu können.

Die wichtigsten Lernerfahrungen waren, dass man im Online-Unterricht immer die persönliche Situation und Umgebung der Kinder im Hinterkopf haben muss, denn diese haben in dieser Form des Unterrichtens einen viel größeren Einfluss als im Präsenzunterricht. (162w_bu_s)

Während beim Präsenzunterricht die ungleichen häuslichen Bedingungen meist im Verborgenen bleiben, hat die Verlegung des Unterrichtes in die privaten Wohnräume der Schüler*innen den Studierenden Einblicke erlaubt, die sie ohne die Online-Praktika nicht bekommen hätten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bezieht sich auf die Notwendigkeit der Einschätzung der Schüler*innen-Kompetenzen als unentbehrliche Bedingung dafür, angemessene Aufgaben für den Unterricht zu formulieren oder geeignete Materialien auszuwählen oder zu erstellen.

Ich habe gelernt, dass auch über das „Online-Format“ vieles möglich ist. Allerdings habe ich für mich persönlich gemerkt, dass es wichtig wäre, seine Schüler*innen gut zu kennen und zu wissen, was ihnen schwer oder leicht fällt. Dadurch, dass ich die Klasse nie gesehen habe oder persönlich kennengelernt habe, fiel es mir anfangs schwer, geeignete Materialien zu erstellen. (186w_gw_ip)

Möglicherweise gerade dadurch, dass die Lehramtsstudierenden in den Online-Praktika nur eingeschränkt Möglichkeit hatten, Informationen über die oder von den Schüler*innen zu erhalten, scheint sich ihr Bewusstsein über die Bedeutung solcher Informationen erhöht zu haben.

Bei vielen studentischen Zitaten, die in Zusammenhang mit der Einschätzung des Kompetenzniveaus der Schüler*innen stehen, ist jedoch auch auffallend, dass die Studierenden „Kompetenzniveau“ als ein Merkmal der Klasse, der Jahrgangsstufe oder des Schultyps und nicht als ein individuelles Merkmal diskutieren. In Zusammenhang mit Erfordernissen nach Individualisierung und Personalisierung des Unterrichtes könnte dieser Aspekt aus inklusionspädagogischer Perspektive

deshalb auch kritisch betrachtet werden. Andererseits wirkt es nicht überraschend, dass sich Lehrpersonen bei der Planung und Gestaltung des *Klassen*unterrichtes nicht auf einzelne Schüler*innen, sondern auf die gesamte Klasse konzentrieren. Dadurch wird jedenfalls sichtbar, dass Schulunterricht im Spannungsfeld zwischen der Orientierung auf einzelne Schüler*innen und der Orientierung auf die gesamte Klasse erfolgt. Studierende, die im Rahmen des Online-Praktikums mit der Betreuung von einzelnen Schüler*innen oder von kleinen Lerngruppen beauftragt gewesen sind, neigen eher dazu, Kompetenzniveau auf Ebene einzelner Lernender und nicht als Klassenmerkmal zu thematisieren.

3 Wahrnehmung von pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten

Für die pädagogische Praxis ist die Wahrnehmung von Lerndifferenz und Bildungsungleichheit nur dann von Relevanz, wenn sie mit Fragen nach den pädagogischen Handlungsmöglichkeiten einhergeht. Die befragten Studierenden thematisieren eine Reihe pädagogischer Handlungsmöglichkeiten, welche sie im Rahmen der Online-Praktika als eine Lerngelegenheit für sich wahrgenommen haben, oder Möglichkeiten, die sie durch die umgesetzten Online-Formate vermisst haben und deshalb ein höheres Bewusstsein über ihre Bedeutung erlangt haben.

Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang bezieht sich auf die Erreichbarkeit der Schüler*innen. Auch im Präsenzunterricht stellt sich für die Lehrpersonen die Frage, ob sie die Schüler*innen erreichen, ob sie das Thema interessiert, ob sie zuhören und verstehen. Im Distanzunterricht hat sich diese Frage zunächst auf einer grundlegenden Ebene gestellt: Sind die Schüler*innen am anderen Ende der Leitung überhaupt körperlich anwesend? Erst wenn dies der Fall ist, stellt sich die Frage, ob sie zuhören, mitarbeiten, die Inhalte verstehen usw.

Eng verbunden mit der Frage der Erreichbarkeit der Lernenden steht die nach der angemessenen Adaption des Unterrichtes, um die Schüler*innen besser einzubinden. Die befragten Studierenden berichten in diesem Zusammenhang, dass sie sich im Online-Unterricht noch mehr überlegen mussten, wie sie Aufgaben formulieren, wie sie sich ausdrücken und erklären, wann sie den nächsten Arbeitsschritt anleiten usw. Das durch den Online-Modus verursachte Fernbleiben der nonverbalen Kommunikationssignale der Schüler*innen scheint auf der Erfahrungsebene der Studierenden ihr Bewusstsein über die Bedeutung solcher Rückmeldungen erhöht zu haben:

Ein erschwerender Faktor beim Unterrichten war, dass man die Schüler*innen nicht sehen bzw. wahrnehmen kann. Dadurch fallen die nonverbalen Kommunikationssignale vollkommen weg. Deshalb fiel es mir viel schwerer einzuschätzen, ob das Thema jetzt verstanden wurde oder allgemeine Verwirrung in der Klasse herrscht. (187w_d_f)

Trotz oder eben durch die Online-Formate haben einige Studierende verschiedene Annahmen über förderliche Lernmaßnahmen für sich gefunden oder bestätigt gesehen. Sie thematisieren diesbezüglich vor allem die Notwendigkeit der Aktivierung der Schüler*innen, Möglichkeiten, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler*innen zu fördern, die Unabdingbarkeit einer strukturierten Vorgehensweise, das Erfordernis nach Klarheit der Aufträge im Rahmen des Online-Unterricht sowie die Dringlichkeit auf die persönlichen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, ihnen Wertschätzung zu signalisieren und individuelle Unterstützung zu bieten.

4 Förderliche Praktikumsaspekte und Aufgaben

Rückblickend auf die umgesetzten Online-Praktika heben die befragten Studierenden einige Praktikumsaspekte und Aufgaben hervor, die ihnen geholfen haben, einen vertieften Einblick in das individuelle Lernen der Schüler*innen zu gewinnen und sie beim Lernen zu unterstützen. Eines dieser Aufgabenformate ist die bereits oben geschilderte Einzelbetreuung von Lernenden. Korrekturarbeit ist eine weitere Aufgabe, die den studentischen Berichten zufolge aufgrund des Online-Modus erhöht Anwendung gefunden und ihnen geholfen hat, Einblick in das Lernen der einzelnen Schüler*innen zu gewinnen, besseren Bezug zur Klasse herzustellen und eine Rückmeldung über die Angemessenheit und Sinnhaftigkeit der eingesetzten Unterrichtsaufgaben zu erhalten.

... und so bekamen wir einen Eindruck, den wir in „normalen“ Zeiten möglicherweise nicht bekommen hätten – wir durften Korrigieren ... (50w_gpb_e)

Auch wenn ich nicht persönlich mit ihnen in Kontakt gekommen bin, konnte ich doch auch einen Bezug zur Klasse und den Lernenden herstellen. (205w_d_pp)

Eine weitere Aufgabe, mit der Lehramtsstudierende im Rahmen von Präsenzpraktika selten beauftragt werden, die sich aber in ihren Augen im Rahmen der Online-Praktika gut bewährt hat, ist das Geben von Feedback an die Schüler*innen. Die Praktikant*innen, die über solche Erfahrungen berichten, schildern, dass sie dadurch den Eindruck erhalten haben, intensiv mit Schüler*innen in Kontakt zu sein und einen unmittelbaren Einfluss auf ihr Lernen nehmen zu können.

Das individuelle Feedback kommt beim Präsenzunterricht meistens zu kurz bzw. ist kaum möglich. Hier hatte ich die Möglichkeit, den Kindern zu jeder Arbeitsaufgabe ein individuelles Feedback zu geben, was zwar mehr Arbeitsaufwand für mich bedeutet hat, jedoch können, meiner Meinung nach, die Schüler*innen mehr davon mitnehmen. (87w_d_gpb)

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag setzte sich das Ziel, Online-Praktika als Raum für den Erwerb von Differenzfähigkeit seitens der Lehramtsstudierenden zu erkunden. Hinsichtlich der Wahrnehmung von Aspekten der Lerndifferenz und Bildungsungleichheit sowie in Bezug auf die Hinwendung zu pädagogischen Handlungsnotwendigkeiten und Handlungsmöglichkeiten konnte festgestellt werden, dass Online-Praktika, möglicherweise gerade durch die erschwerten Unterrichtsbedingungen, das Potenzial haben, die Sensibilität der Studierenden für unterschiedliche Differenzaspekte (bspw. ungleiche Lehrbedingungen und -voraussetzungen) zu schärfen und ihre Aufmerksamkeit auf Handlungspraktiken im schulischen Umgang mit Heterogenität (bspw. in Bezug auf individuelle Förderung) zu lenken. Insbesondere Praktikumsaufgaben, bei denen die Studierenden einzelne Lernende betreuen mussten oder mit Korrekturarbeiten und/oder Formulieren von Feedback beauftragt waren, haben ihnen im Rahmen der Online-Praktika Gelegenheit geboten, einen vertieften Einblick in das individuelle Lernen der Schüler*innen zu gewinnen und in Interaktion mit ihnen zu treten. Für die Gestaltung von Praxisphasen in der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung empfiehlt es sich daher, auch für die Zeit nach dem coronabedingt „erzwungenen“ Distanzunterricht solche Aufgabenformate zu etablieren.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013): The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies. In: *Teaching Education*, 24, H. 4, 345–380.
- Fraundorfer, A. (2011): Differenz und Professionalität: Vom prekären zum produktiven Umgang mit Differenz in Schule und Unterricht. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien, 218–252.
- Ivanova, M., Bach, A., Hagenauer, G., Carmignola, M., Hofmann, F. & Martinek, D. (2022): Schulpraktika während der COVID-19-Pandemie – Aufgaben, Formate und studentische Lernerfahrungen. In: *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5, H.1, 277–295. <https://doi.org/10.11576/hlz-5964>
- König, J., Darge, K., Klemen, S., Seifert, A. (2018): Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In: König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.): *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden, 287–323.
- Liegmann, A. B., Racherbäumer, K., Do, M.-L. (2016): „Also man hat ungefähr ein deutsches Kind pro Klasse.“ – Zugänge zu Differenzmerkmalen im Rahmen des Praxissemesters. In: Košinár, J.,

- Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster, 187–201.
- Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008): Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In: Kraler, C. & Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster, 123–137.
- Schrittmesser, I. (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen. In: Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien, 95–122.