

Burda-Zoyke, Andrea; Degner, Immo

Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung

Wittmann, Evelyn [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 183-201. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Burda-Zoyke, Andrea; Degner, Immo: Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung - In: Wittmann, Eveline [Hrsg.]; Frommberger, Dietmar [Hrsg.]; Weyland, Ulrike [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 183-201 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-206622 - DOI: 10.25656/01:20662

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-206622>

<https://doi.org/10.25656/01:20662>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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@difp.de

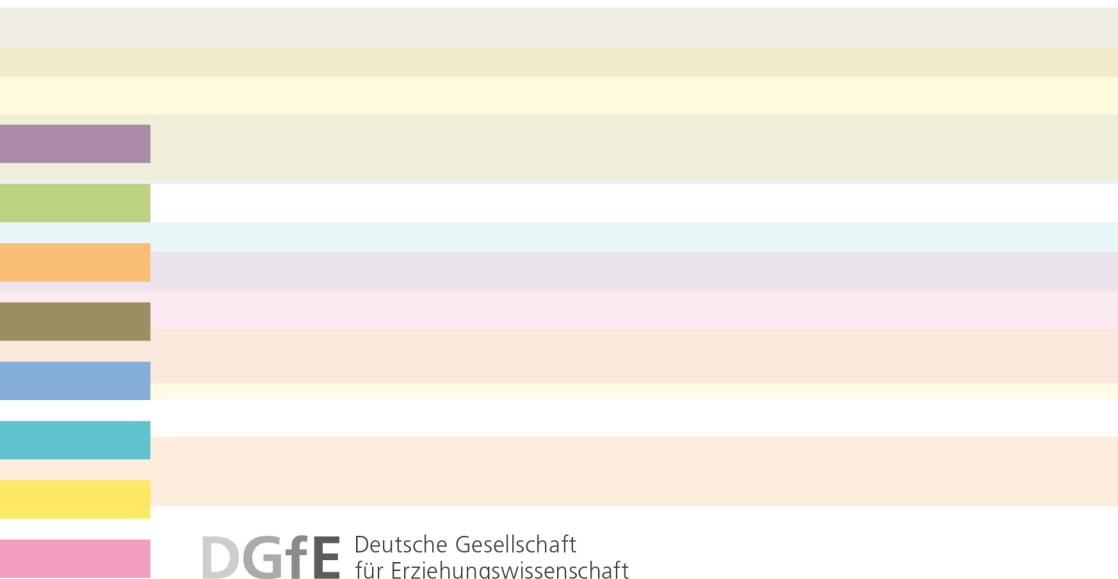
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Eveline Wittmann, Dietmar Frommberger,
Ulrike Weyland (Hrsg.)



Jahrbuch der berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Eveline Wittmann
Dietmar Frommberger
Ulrike Weyland (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Veröffentlicht mit Unterstützung der Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung



© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742437>). Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2437-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1572-5 (PDF)
DOI 10.3224/84742437

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Forschungserträge und Forschungsperspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	7
--	---

Teil I: Reflexion der Disziplin: Außenperspektive

Andrea Sailer

Literarische Zusammenschau zu den Tagungsbeiträgen	13
--	----

Teil II: Erträge aus den Forschungszusammenhängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Finanzkompetenz und Bildung für nachhaltige Entwicklung

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Manuel Förster, Andreas Kraitzek, Eveline Wuttke, Carmela Aprea, Michelle Rudeloff und Christin Siegfried</i> Messung von Finanzkompetenz – Ergebnisse eines Symposiums	33
---	----

<i>Andreas Fischer, Marc Casper, Karina Kiepe, Harald Hantke, Jan Pranger und Sören Schütt-Sayed</i> Theoretische Reflexionen zur Didaktik der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) aus der Perspektive der Modellversuchsforschung	65
--	----

Teil III: (Zwischen)Ergebnisse aus Projekten

Berufsverbleib und Berufsorientierung

Dana Bergmann

Verarbeitung von Studienabbrüchen innerhalb beruflicher Entwicklungsprozesse – eine berufsbiografische Analyse	81
---	----

Silke Lange

Vorzeitige Vertragslösungen aus der Perspektive der Auszubildenden – ein Vorschlag für einen subjektorientierten Erklärungsansatz	97
--	----

*Leonie Bogaczyk, Marie Schröder, Thomas Retzmann und
Thomas Bienengräber*

Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zum Wissensmanagement in der inklusiven Berufsorientierung	113
--	-----

<i>Heike Jahncke, Florian Berding, Jane Porath und Christian Steib</i> Berufsdarstellungen in Vorabendserien zwischen 1990 und 2018 als Informationsquellen über Berufe	131
---	-----

Berufliche Didaktik und Curriculum

<i>Susanne Korth, Svenja Noichl und Volker Rexing</i> Inklusive Lernumgebungen mit digitalen Medien in Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten der Bauindustrie	151
---	-----

<i>Jutta Mohr, Isabelle Riedlinger und Karin Reiber</i> Die Bedeutung der Digitalisierung in der Neuausrichtung der pflegerischen Ausbildung – Herausforderungen für die berufliche Pflege im Kontext der Fachkräftesicherung	165
--	-----

Professionalisierung von Lehrkräften beruflicher Schulen

<i>Andrea Burda-Zoyke und Immo Degner</i> Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung	183
---	-----

<i>Josephine Berger und Birgit Ziegler</i> Studienzufriedenheit und Studienerfolg im ersten Studienjahr – Studierende im Lehramt an beruflichen Schulen und an Gymnasien im Vergleich	203
--	-----

Teil IV: Reflexion der Disziplin: Innenperspektive

<i>Silke Lange, Dietmar Frommberger, Ulrike Weyland und Eveline Wittmann</i> Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus der Perspektive der beruflichen Lehrerbildung	219
Herausgeberschaft	237
Autorinnen und Autoren	237

Erwartungen an Praxissemester im Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen – eine qualitative Studie im Rahmen der Studiengangentwicklung

Andrea Burda-Zoyke und Immo Degner

1. Einführung

Seit einigen Jahren ist in den Studiengängen des beruflichen Lehramts ebenso wie in allgemeinbildenden Lehramtsstudiengängen ein deutlicher Trend zur Ausweitung der schulpraktischen Anteile zu verzeichnen, welcher sich insbesondere in der Einführung von Praxissemestern¹ zeigt (Frommberger & Lange 2018; Schüssler & Weyland 2014; Tramm & Naeve-Stoß 2018; Weyland & Wittmann 2015, 2017; Weyland, Gröschner & Kosinár 2019). Allerdings existieren bundesweit zahlreiche standortspezifische Konzeptionsvarianten der sogenannten Praxissemester (Gröschner & Hascher 2019), auch in lehrerbildenden Studiengängen für berufliche Schulen (Weyland et al. 2019). Im Folgenden wird für eine erste Annäherung unter einem Praxissemester ein spezifisches Format von Langzeitpraktika verstanden, welches neben der Teilnahme an einer schulpraktischen Phase idealtypisch auch dessen hochschulische Vor- und Nachbearbeitung sowie Begleitung umfasst (Frommberger & Lange 2018; Weyland 2016; Weyland et al. 2019). Zudem wird das Praxissemester – in Abgrenzung zum Vorbereitungsdienst – als Studienelement verstanden, welches vorrangig dem Ziel der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte dient (Lange & Frommberger 2017; Pätzold 2018; Seifried & Wuttke 2017; Tramm & Naeve-Stoß 2018; Weyland & Wittmann 2011, 2015, 2017; Weyland et al. 2019). Allerdings zeigt sich in ersten Studien, dass die am Praxissemester beteiligten Akteur*innen trotz des gemeinsam geteilten übergeordneten Ziels der Professionalisierung im Detail durchaus divergente Teilziele verfolgen (Großmann, Bach & Winkel 2017; Naeve-Stoß & Tramm 2017; Weyland & Wittmann 2011).

Die erforderliche curriculare Integration von Praxissemestern (Frommberger & Lange 2018; Schubarth 2017; Tramm & Naeve-Stoß 201; Weyland et al. 2019) legt wiederum eine Studiengangentwicklung² nahe, in deren Rahmen

-
- 1 Zur Problematisierung des Begriffs „Praxissemester“ unter Berücksichtigung der bundesweiten sprachlichen Ausprägungsformen siehe u. a. Weyland et al. (2019, 11).
 - 2 Unter Studiengangentwicklung wird in diesem Beitrag aus Gründen der besseren Lesbarkeit neben der Entwicklung von neuen Studiengängen auch die weitaus häufigere Variante der Weiterentwicklung von bereits existierenden Studiengängen gefasst.

die unterschiedlichen Ziele der Akteur*innen eingebracht und berücksichtigt werden sollten. Auf die für den Erfolg der Praxissemester notwendige Zielklärung zwischen den im Rahmen der Durchführung beteiligten Akteuren wurde in verschiedenen Studien bereits hingewiesen (Weyland & Wittmann 2017; König & Rothland 2018). Jedoch ist bisher weitgehend unbeleuchtet, mit welchen Erwartungen die an der Studiengangentwicklung beteiligten Akteur*innen in diesen Entwicklungsprozess eintreten und inwiefern auch in dieser Phase Gemeinsamkeiten und Unterschiede vorliegen, welche es zu berücksichtigen gilt.

Daher geht dieser Beitrag der Frage nach, welche Erwartungen die an der Studiengangentwicklung beteiligten wesentlichen Akteur*innen mit der Einführung eines Praxissemesters in das Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen verbinden. Hierzu wird zunächst ein kurzer Überblick über den Forschungsstand in Hinblick auf die Erwartungen zum Praxissemester gegeben (Kap. 2). Dieser bildet die Basis für die Auswertung des empirischen Datenmaterials aus einer qualitativen interviewbasierten Studie mit Akteuren der Studiengangentwicklung. Nach der Skizzierung des Forschungsdesigns (Kap. 3) werden die wesentlichen Ergebnisse dargestellt und kurz diskutiert (Kap. 4). Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderate schließen den Beitrag ab (Kap. 5). Die referierten Ergebnisse sollen dazu beitragen, mögliche Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in den Erwartungen zwischen den an der Studiengangentwicklung bzw. der Entwicklung des intendierten Curriculums beteiligten Akteursgruppen aufzudecken. Diese können auch anderen Standorten im Rahmen der Studiengangentwicklung Ansatz- bzw. Diskussionspunkte für die Klärung von bzw. für die Verständigung über die Erwartungen bezüglich des Praxissemesters liefern, welche letztlich die Konzeption und Umsetzung auch der universitären Begleitveranstaltungen prägen können. Dies kann dann im Idealfall zu einer kohärenten Gestaltung der Begleitseminare unter Berücksichtigung der curricular verankerten Ziele der Praxissemester beitragen, der eine besondere Bedeutung beigemessen wird (Weyland & Wittmann 2017 in Anlehnung an Gröschner, Schmitt & Seidel 2013).

2. Forschungsstand und theoretische Basis

Mit dem Praxissemester als Studienelement rückt insbesondere das Ziel der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte in den Blick. Unter Berücksichtigung wesentlicher bildungspolitischer Programme, Ordnungsgrundlagen und empirischer Studien kann die Professionalisierung zusammenfassend über folgende Teilziele ausdifferenziert werden (Weyland & Wittmann 2015, 2017; Weyland 2016, 2019; Weyland et al. 2019; Tramm & Naeve-Stoß 2018; König

& Rothland 2018; Mertens, Schlag & Gräsel 2018; Seifert & Schaper 2018; Brenneke, Pfaff, Schrader & Tervooren 2018):

- Förderung unterrichts- bzw. handlungspraktischer Fähigkeiten
- Förderung (methodengeleiteter) theoretischer Reflexionsfähigkeit
- Relationierung von Theorie und Praxis und die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen erkennen
- Anbahnung einer forschenden Grundhaltung und Entwicklung von Forschungskompetenz
- Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung und Berufswahlüberprüfung

Allerdings zeigt sich in Befragungen, dass die Zielsetzungen zwischen den Akteursgruppen im Praxissemester (z. B. Studierende, Lehrkräfte an Hochschulen und in Schulen) variieren können (Großmann et al. 2017; Naeve-Stoß & Tramm 2017). Während bei den Studierenden tendenziell eine Präferenz für unterrichtspraktische Fähigkeiten festzustellen ist, weisen Hochschullehrende eher die (methodengeleitete) theoretische Reflexionsfähigkeit, die Relationierung von Theorie und Forschung sowie die Anbahnung einer Forschenden Grundhaltung aus.

Andererseits zeichnen sich auch Herausforderungen und Problemlagen ab, welche die Akteure mit einem Praxissemester verbinden, und die zu folgenden Schwerpunkten zusammengefasst werden können (Weyland & Wittmann 2015, 2017; Weyland 2016, 2019; Weyland et al. 2019; Tramm & Naeve-Stoß 2018; König & Rothland 2018; Krasemann 2019):

- Parallelität von Forschen und Unterrichten (Dominanz des Unterrichtens)
- Forschendes Lernen (u. a. Akzeptanz, Abgrenzung zur Forschung, Qualifizierung der begleitenden Akteur*innen)
- Akteursvielfalt und deren Zusammenarbeit, curriculare Kohärenz (u. a. Organisation, Kommunikation der Professionalisierungserwartungen)
- Hochschulinterne Zusammenarbeit (u. a. fachspezifische Verständnisse)

Während die Studierenden besondere Belastungen durch das Forschende Lernen parallel zum Unterrichten äußern, was durch nicht wahrgenommene Bezüge zwischen denselben verschärft wird, wenden wissenschaftliche Beiträge dies in die Herausforderung, für Akzeptanz bei und eine Begriffsklärung zum Forschenden Lernen mit den Studierenden zu sorgen. Dies soll ebenfalls zwischen den Hochschullehrenden der unterschiedlichen Fächer erfolgen. Zudem

wird diesbezüglich die Qualifizierung der schulischen Akteure als Aufgabe benannt. Darüber hinaus steckt aus Sicht der Hochschulen eher eine besondere Herausforderung in der mit der Akteursvielfalt verbundenen organisatorischen Kooperation sowie professionalisierungsbezogenen Kommunikation.

Allerdings resultieren die oben zusammengefassten Ziele und Herausforderungen, welche durchaus Überschneidungen aufweisen können, im Wesentlichen aus Ordnungsgrundlagen, Befragungen von Akteur*innen während bzw. nach der Durchführung des Praxissemesters sowie aus wissenschaftlichen Einschätzungen. Weitgehend unberücksichtigt sind bisher die Erwartungen, die im Rahmen des Entwicklungsprozesses von Studiengängen vorherrschen, gleichwohl in dieser Phase wesentliche Eckpunkte für die Durchführung und weitere Konkretisierung des Praxissemesters in Form von Begleitveranstaltungen sowie die darüber hinausgehenden Organisations- und Kooperationsformen festgelegt werden. Daher untersucht die vorliegende Studie die Erwartungen im Rahmen der Studiengangentwicklung. Damit rücken insbesondere diejenigen Akteursgruppen in den Blick, die sich aktiv in die Entwicklung von Studiengängen einbringen (sollten) (Wilbers & Wittmann 2013). Da i. d. R. im Rahmen der Studiengangentwicklung mit nicht-kohärenten Ansprüchen bzw. Erwartungen der beteiligten Akteursgruppen zu rechnen ist (Wilbers & Wittmann 2013) und dies vor dem Hintergrund der oben skizzierten Befunde auch mit Blick auf das Praxissemester zu erwarten ist, erscheint eine akteursgruppendifferenzierte Erfassung der Erwartungen angeraten, welche mit der vorliegenden Studie verfolgt wird. Die Erwartungen werden, der obigen Zusammenfassung des Forschungsstandes folgend, in die angestrebten Ziele sowie die erwarteten Herausforderungen bzw. Problemlagen unterschieden.

3. Methode

Zur Bearbeitung der oben angeführten Forschungsfrage wird auf leitfadengestützte qualitative Interviews zurückgegriffen. Diese sind Teil einer Fallstudie (Yin 2014), die den Prozess der reakkreditierungsbedingten Studiengangentwicklung des Masters für ein Lehramt an beruflichen Schulen an der Christian-Albrechts-Universität (CAU) zu Kiel fokussiert. Darin wurde, dem Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holsteins (2014) folgend, die curriculare Integration eines Praxissemesters vorgenommen. Nach einer Einführungsveranstaltung und einem zweiwöchigen schulpraktischen Block im Sommersemester verbringen die Studierenden während des Wintersemesters grds. 14 Stunden pro Woche in den Schulen, wo sie im Wesentlichen von schulischen Mentor*innen betreut werden. Zudem besuchen die Studierenden hochschulische Begleitveranstaltungen insbesondere aus der Berufs- und Wirtschaftspädago-

gik und ihrem allgemeinbildenden Unterrichtsfach zu bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen mit engem Bezug zu Unterrichtshospitation, -planung, -durchführung und -reflexion sowie Forschendem Lernen. Ergänzend bietet das Landesseminar Berufliche Bildung Begleitveranstaltungen an.³

Die problemzentrierten Gruppen- und Einzelinterviews (Witzel & Reiter 2012) wurden 2018/2019 im Rahmen des laufenden Dissertationsvorhabens von Immo Degner mit wesentlichen hochschulinternen Akteursgruppen der Studiengangentwicklung geführt. Hierzu zählen Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen, Vertreter*innen des wissenschaftlichen Mittelbaus der Wirtschaftswissenschaften und der studierbaren Fachwissenschaften der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer und ihrer Fachdidaktiken sowie Professor*innen dieser Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (Wilbers & Wittmann 2013).^{4 5} Zum Erhebungszeitpunkt war der Reakkreditierungsprozess so weit vorangeschritten, dass die Konzeption der Prüfungs- und Praktikumsordnung zum Praxissemester abgeschlossen und formal in Kraft getreten war, die Umsetzung des Praxissemesters ab Sommer/Herbst 2019 jedoch noch ausstand. Insofern verfügten die Interviewpartner*innen über keinerlei Erfahrungen aus der praktischen Implementation und Durchführung des selbigen im berufsbildenden Lehramt. Jedoch ist kritisch anzumerken, dass ein Großteil der hochschulischen Interviewpartner*innen aus den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern zum Erhebungszeitpunkt Erfahrungen aus der zeitlich vorgelegerten Studiengangentwicklung mit curricularer Integration eines Praxissemesters im Lehramt für Gymnasien sowie seiner erstmaligen Durchführung ab dem Wintersemester 2018 aufweist, welches allerdings abweichende Gestaltungsmerkmale beinhaltet (z. B. achtwöchiger Schulpraxisblock, vier Forschungs-/Leitfragen anstelle von zwei)⁶.

Für den vorliegenden Beitrag wurden diejenigen Interviewtranskripte sowie -auszüge herangezogen, die Aussagen zu der oben angeführten Forschungsfrage enthalten und folglich im inhaltlichen Zusammenhang mit dem oben skizzierten Forschungsstand (Zielen sowie Herausforderungen) stehen.

3 Eine detaillierte konzeptionelle Darstellung des Praxissemestermodells im Lehramt für berufliche Schulen an der CAU zu Kiel kann in diesem Beitrag leider nicht erfolgen. Einen ersten Einblick hierzu bietet das Material auf der Homepage der Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik der CAU zu Kiel: www.bwp.uni-kiel.de/de/studium-lehre/praxissemester in Verbindung mit der dort verlinkten Prüfungs- und Praktikumsordnung.

4 Daneben zählen Wilbers und Wittmann (2013, 40) zu den internen Akteursgruppen der Studiengangentwicklung das Leitungspersonal sowie das Verwaltungspersonal, welches in der vorliegenden Studie vernachlässigt werden.

5 Vertreter*innen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Mittelbau und Professorat) konnten in der Studie aus forschungsethischen Gründen leider nicht berücksichtigt werden.

6 Siehe zum Praxissemester im Lehramt für Gymnasien an der CAU zu Kiel: <https://www.zfl.uni-kiel.de/de/schulpraktika/zwei-faecherpruefungsordnung-2017/Praxissemester>.

Damit liegt den folgenden Ergebnissen Datenmaterial von 16 Proband*innen aus 14 Interviews zugrunde. Hiervon sind sechs Gesprächspersonen der Gruppe der Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen (ST) zuzuordnen, vier der Gruppe der Vertreter*innen des wissenschaftlichen Mittelbaus (WM) (davon je zwei aus den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften) sowie sechs der Gruppe der Professor*innen (P) (davon vier aus den Fachwissenschaften und zwei aus den Fachdidaktiken). Die Proband*innen wurden im Wesentlichen in Einzelinterviews befragt, um die individuellen Orientierungen und Erfahrungen rekonstruieren zu können (Nohl 2017). Da die Proband*innen aus der Gruppe der Studierenden in deutlich unterschiedlicher Intensität bei gleichzeitig ähnlich gelagerter Erfahrungsbasis am Studiengangentwicklungsprozess teilgenommen hatten, wurden zur stärkeren Konturierung der gruppenspezifischen Orientierungen, unter dem Ansinnen der Herstellung einer Selbstläufigkeit sowie Intensivierung der interaktiven Erzähldichte in den Gesprächen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014), neben zwei Einzelinterviews zwei Gruppeninterviews mit jeweils zwei Personen geführt. Die Auswertung der selektierten Interviewpassagen erfolgte mittels der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016; Mayring 2015).

Tab. 1: Kategoriensystem der Ziele und Herausforderungen/Problemlagen

Oberkategorie: Ziele (Z)	
Z1	Förderung unterrichts- bzw. handlungspraktischer Fähigkeiten
Z2	Förderung (methodengeleiteter) theoretischer Reflexionsfähigkeit
Z3	Relationierung von Theorie und Praxis und die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen erkennen
Z4	Anbahnung einer Forschenden Grundhaltung und Förderung von Forschungskompetenz
Z5	Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung und Berufswahlüberprüfung
Oberkategorie: Herausforderungen und Problemlagen (H)	
H1	Überfrachtung/Überforderung aufgrund vielfältiger Aufgaben
H2	Herausforderungen im Zusammenhang mit Forschendem Lernen
H3	Herausforderungen im Zusammenhang mit der Begleitung und Reflexion des praktischen Handelns der Studierenden
H4	Herausforderungen aufgrund der Akteursvielfalt

Quelle: eigene Darstellung

Das anfänglich auf der Basis des in Kapitel 2 dargestellten Forschungsstandes deduktiv-theoriegeleitet entwickelte Kategoriensystem wurde im Laufe der Analyse anhand des vorliegenden Datenmaterials und unter intensiver Diskussion im Forscherteam induktiv weiterentwickelt (Mayring 2015; Schreier 2014, Abs. 2). Die inhaltsanalytische Auswertung wurde durch die Software MAX QDA unterstützt. Tabelle 1 stellt das weiterentwickelte Ergebnis der Kategorienbildung dar.

4. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

4.1 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zu den Zielen

Förderung unterrichts- bzw. handlungspraktischer Fähigkeiten (Z1)

Die befragten Personen aus allen drei Akteursgruppen nennen das Ziel der Förderung unterrichts- bzw. handlungspraktischer Fähigkeiten durch ein Praxissemester, wobei dies insbesondere die Studierenden hervorheben (ST1, ST2, ST3, ST4, ST5, ST6). Dieses Ergebnis deckt sich mit jenen aus Evaluationsstudien zum Praxissemester (Weyland & Wittmann 2017).

Die *Studierenden* verbinden mit dem Praxissemester u. a. die Hoffnung, dass die eigene Unterrichtskompetenz durch die Partizipation an den Erfahrungen der begleitenden Lehrkräfte gefördert wird. Daneben erhoffen sie sich, durch den Vollzug von praktischen Unterrichtshandlungen und der Teilhabe an Schulpraxis eine erste Basis zur Strukturierung und Organisation ihres späteren Lehrkräftealltages im Referendariat (und darüber hinaus) zu entwickeln (ST1, ST6). Wichtig sei hierbei die Erfahrung, direkt und persönlich vor Schüler*innen zu stehen (ST6). Interessant erscheint, dass die Studierenden neben dem Ausprobieren handlungs- und unterrichtspraktischer Fähigkeiten insbesondere das Erleben von Schulorganisation im „Kosmos Schule“ (ST3) bzw. „im Alltag Schule“ (ST4) betonen (ST1, ST2, ST3, ST4).

Aus der Gruppe des *wissenschaftlichen Mittelbaus* wird der Erwerb handlungspraktischer Fähigkeiten damit begründet, möglichen Beschwerden von Lehrkräften bezüglich „mangelnder Praxiserfahrung“ (WM1) der Studierenden vorzubeugen. Des Weiteren sehen sie in den unterrichtspraktischen Tätigkeiten eher ein Mittel zur Erreichung darüber hinausgehender Professionalisierungsziele. Diese können die Motivation der Studierenden bzgl. der Durchführung ihres Studiums erhöhen (WM3) und handlungsinitiierende Impulse bzw. Denkprozesse auslösen, die zu einer Reflexion über die eigene Profession anregen (WM1) (Ziel Z5).

Es fällt auf, dass aus der Gruppe der *Professor*innen* lediglich eine Person eine Erwartung hinsichtlich der Zielkategorie Z1 formuliert. Diese äußert die Hoffnung, dass die Studierenden durch die Unterrichtserprobung besser auf das Referendariat vorbereitet werden (P4).

Förderung (methodengeleiteter) theoretischer Reflexionsfähigkeit (Z2)

Die Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit wird ebenfalls von *allen befragten Gruppen* angeführt, wobei die Mehrheit und insbesondere die Studierenden dieses Ziel eher indirekt benennen (ST1, ST2, ST4, WM1, P3). Zudem bleibt offen, inwiefern diese Reflexion methodengeleitet erfolgen soll (vgl. Kap. 2).

Ein*e Proband*in des *wissenschaftlichen Mittelbaus* formuliert zwar nicht die Förderung der Reflexionsfähigkeit als Ziel, verweist jedoch auf die Notwendigkeit von theoretisch fundierten Reflexionsprozessen als Mittel: „Ich glaube, dass das nur wirklich sinnvoll ist, [...] wenn man das halt begleitet und wenn man so, ja, auch in Reflexionsprozesse kommt, das verbindet mit theoretischen Hintergrund, was man gelernt hat an der Uni“ (WM3, Abs. 85).

Relationierung von Theorie und Praxis und die Relevanz von wissenschaftlichem Wissen erkennen (Z3)

Im Vergleich zu den anderen Subzielkategorien benennen auffällig viele Proband*innen aller drei Akteursgruppen das Ziel der Relationierung von Theorie und Praxis sowie des Erkennens der Relevanz von wissenschaftlichem Wissen (ST1, ST2, ST3, ST5, ST6, WM1, WM2, WM3, P2, P3, P4, P6), worin ein weitgehender Konsens erkennbar wird.

Die *Studierenden* betonen, dass durch die direkte Auseinandersetzung mit der Schulpraxis ein Reflexionsprozess über das im Studium erworbene Wissen angestoßen und die Bedeutung dieses Wissens sowie ausgewählter Themenbereiche (z. B. Inklusion und Heterogenität) für die Praxis deutlich werde (ST2, ST3): „in dem Moment ganz viel [verknüpft wird] [...] und [man] merkt, warum lernt man dies, warum lernt man das“ (ST1). Das im Studium „stur in meinen Kopf geprügelt[e]“ (ST3) Wissen werde in der Praxis tatsächlich angewandt, überdacht und könne zukünftig gezielt eingesetzt werden. Zudem sehen Studierende die Möglichkeit, dass sich die Lehrveranstaltungen an der Universität verbessern könnten, da weitere Erfahrungswerte durch die Studierenden eingebracht werden können (ST6).

Aus dem *wissenschaftlichen Mittelbau* benennt ein*e Proband*in die „Verknüpfung von universitärem Herangehen und der Praxis“ (WM3, Abs. 87) explizit und mehrfach als Ziel.

Aus der Gruppe der *Professor*innen* führt eine Person an: „Aber einmal das, was ich als wissenschaftlich fundiertes Wissen im ersten- in der ersten Phase, in einem Seminar, in einer Praktikumsvorbereitung erarbeitet habe, kennen gelernt habe, nun einmal in der Praxis selbst zu beobachten, zu evaluieren, zu diagnostizieren, zu schauen, wie weit die Messinstrumente reichen, die wir haben, zu sehen, wie beispielsweise Lernleistungen bewertet werden [...] wir wollen mal schauen, [...] [dass wir das,] was wir im Studium machen, vielleicht in die Schulen [...] bringen [können], ohne dass wir alles besser wissen, keineswegs“ (P3, Abs. 86). Neben der Anwendung von theoretischem Wissen gehe es darum, dieses Wissen auch vor dem Hintergrund der Praxis bzw. der Erfahrungen in der Praxis zu reflektieren.

Die Aussagen der Proband*innen deuten zudem darauf hin, dass neben dem auf die Professionalisierung der Studierenden bezogenen Ziel auch Potenziale für die Universitäts- sowie Schulentwicklung gesehen werden (WM1, WM3, P1, P3, P6). So führt bspw. ein*e Proband*in aus der Gruppe der *Professor*innen* an, dass für die Schule die Möglichkeit bestehe, „reinzuschnuppern, in das, was in der Universität passiert und die Universität umgekehrt, weil sie eine Chance hat, besser kennen zu lernen, was in der Praxis passiert“ (P6, Abs. 123).

Anbahnung einer Forschenden Grundhaltung und Förderung von Forschungskompetenz (Z4)

Diese Subzielkategorie wird relativ wenig durch die Proband*innen benannt (P3, WM2, WM3, ST4, ST3). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der in der Literatur hervorgehobenen Bedeutung des Forschenden Lernens im Praxissemester (Weyland et al. 2019, 14) erstaunlich. Andererseits ist anzumerken, dass in der Erhebung nicht explizit nach dem Forschenden Lernen und den damit verfolgten Zielen gefragt wurde.

Die *Studierenden* können dieses Ziel durchaus nachvollziehen, ohne dass sie darin jedoch einen Sinn für sich sehen, da das Praxissemester durch „so ein bisschen forschen“ (ST3, Abs. 105) unnötig „aufgebläht wird“ (ST3, Abs. 168) (s. u. Herausforderung H2).

Aus der Gruppe des *wissenschaftlichen Mittelbaus* wird die Förderung der Forschungskompetenz bei den Studierenden als zu verfolgendes Ziel angesprochen (WM2, WM3). Hierbei wird das Ziel jedoch insbesondere unter dem Aspekt der Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie in Zusammenhang mit der Bearbeitung einer Forschungsaufgabe diskutiert.

Ein*e Proband*in aus der Gruppe der *Professor*innen* sieht einen Kernpunkt des Praxissemesters mit dem Potenzial für nachhaltige Effekte darin, dass die Studierenden die Praxis vor dem Hintergrund einer „relativ eng zuge-

schnittenen Forschungsfrage“ (P3, Abs. 86) sowie dem wissenschaftlich fundierten Wissen aus dem Studium analysieren und gestalten, und nicht unhinterfragt tradierte Handlungspraktiken von anderen übernehmen (P3). Dies deutet auf das Ziel der Entwicklung einer Forschenden Grundhaltung in der Praxis hin, welche eine Nähe zum Ziel der Relationierung von Theorie und Praxis (siehe Z3) erkennen lässt.

Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung und Berufswahlüberprüfung (Z5)

Unter den drei Akteursgruppen herrscht große Einigkeit darüber, dass das Praxissemester der Berufswahlüberprüfung bzw. -reflexion der Studierenden in Verbindung mit der Berufsfelderkundung dienen kann (ST1, ST2, ST3, ST6, P1, P2, P5, WM1, WM2, WM3, WM5).

In diesem Rahmen erhoffen sich die *Studierenden* Klarheit hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen bzw. Stärken und Schwächen sowie Entwicklungsbedarfe (ST1, ST2, ST6), bspw. darüber „was klappt, was klappt vielleicht nicht so gut, was muss ich an mir noch ändern“ (ST6, Abs. 174) und „was man alles doch nicht weiß und was man vielleicht noch bräuchte“ (ST1, Abs. 192). Ein*e Proband*in aus der Studierendengruppe bemerkt, dass insbesondere längere semesterbegleitende Praxisphasen ein „repräsentativeres Bild“ (ST4) eines schulischen Berufsalltags ermöglichen könnten, da sich die Schüler*innen an sie gewöhnen und sich ihnen gegenüber normal verhalten könnten. Vor dem Hintergrund einer ggf. korrigierten Einschätzung zum Lehrerberuf und zum Vorbereitungsdienst (ST2) könnten sie sich „intensiv mit ihrer persönlichen Weiterentwicklung“ (ST1) beschäftigen.

Der *wissenschaftliche Mittelbau* betont die Bedeutung für die „Berufserkundung“ (WM2) in der Form, dass sich die Studierenden „ein bisschen mehr in die Rolle“ (WM3) der Lehrkraft hineinfinden könnten und daneben die Möglichkeit hätten zu reflektieren, „was gehört denn alles noch so dazu, neben dem Unterricht“ (WM5, Abs. 90).

Auch die *Professor*innen* betonen eine mögliche Steigerung der Selbstreflexionsfähigkeit der Studierenden in Bezug auf das Berufsfeld einer Lehrkraft an einer Schule und eine Überprüfung des Berufswunsches (P1, P5). Daneben merken sie an, dass der Zeitraum für eine abschließende Berufswahlreflexion möglicherweise nicht ausreiche. Dies begründen sie damit, dass den Studierenden im Rahmen des polyvalenten Studiengangs neben einem Lehramt an beruflichen Schulen weiterhin berufliche Perspektiven in betrieblichen Kontexten offenstehen, was wiederum die Berufswahlentscheidung komplexer gestalte (P2).

Zusammenfassende Diskussion der Ziele

Das Datenmaterial zeigt, dass die hochschulinternen Akteur*innen im Rahmen des Studiengangentwicklungsprozesses die aus dem Forschungsstand (Kap. 2) bekannten, auf die Professionalisierung der Studierenden bezogenen Ziele ebenfalls weitgehend verfolgen, jedoch mit unterschiedlicher Intensität und Gewichtung.

Die Studierenden betonen den Erwerb von unterrichts- und handlungspraktischen Fähigkeiten. Dieses Ziel wird von Seiten der Professor*innen sowie des wissenschaftlichen Mittelbaus nicht explizit formuliert. Vielmehr wird kritisch angemerkt, dass die universitäre Lehrerbildung eben nicht im Sinne einer klassischen betrieblichen Ausbildung dazu führen sollte, dass repetitive „Rezepte“ (P4, Abs.70) erlernt werden. Die Lehrenden an der Hochschule heben die Relationierung von Theorie und Praxis sowie die Berufswahlüberprüfung bzw. -reflexion hervor. Andererseits formulieren sie beinahe keine Ziele in Hinblick auf die Herausbildung einer Forschenden Grundhaltung. Dieses Ergebnis erstaunt, da im wissenschaftlichen Diskurs zu verlängerten Praxisphasen die Anbahnung einer Forschenden Grundhaltung zumeist als eine „wesentliche Zielsetzung“ (Weyland et al. 2019, 14) benannt wird. Die Förderung methodengeleiteter theoretischer Reflexionsfähigkeit wird als Ziel des Praxissemesters nicht direkt benannt, was jedoch auch an der großen Nähe desselben zur Zielkategorie Z3 (Theorie-Praxis-Relationierung) liegen kann.

Neben den Erwartungen, die in Verbindung mit der Professionalisierung von Studierenden stehen, benennen die Akteur*innen noch weitere Ziele. Hierzu zählen insbesondere die Schul- und Universitätsentwicklung, die sowohl von Hochschuldozierenden wie auch von Studierenden benannt werden: Beispielsweise könnten die Erfahrungen und Erkenntnisse der Studierenden aus dem Praxissemester in die Weiterentwicklung der universitären Lehrveranstaltungen einfließen (ST6). Daneben könnten die betreuenden Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse für ihre Schulen gewinnen und Reflexionsmomente für den eigenen Unterricht erhalten (WM3, WM1, P6).

Zudem weisen alle drei Akteursgruppen auf die Möglichkeit hin, die beiden Phasen der Lehrerausbildung besser miteinander zu verzahnen (WM1, P6, ST1). Dies ist ein Ziel, welches durchaus auch im wissenschaftlichen Diskurs zu finden ist (Pätzold 2018, 52).

4.2 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zu Herausforderungen und Problemlagen

Die befragten Akteursgruppen und die einzelnen Proband*innen benennen mögliche Herausforderungen und Problemlagen in unterschiedlichster Art, was eine Zuordnung zu den aus dem Forschungsstand gewonnenen Kategorien

erschwert. Daher wurden diese im Rahmen der Datenauswertung induktiv überarbeitet und angepasst.

Überfrachtung bzw. Überforderung aufgrund vielfältiger Aufgaben (H1)

Einige *Studierende* fürchten eine Überfrachtung im Praxissemester, die sie mit den damit verbundenen vielfältigen Aufgaben begründen (ST1, ST2, ST4, ST5, ST6). Deutlich wird die aus dem Forschungsstand bereits bekannte wahrgenommene Überfrachtung des Praxissemesters durch die Parallelität von Forschenden und Unterrichten in Verbindung mit einer nachgeordneten Priorität zum Forschen (Weyland 2019; Brenneke et al. 2018; König & Rothland 2018). So führt ein*e Student*in an, die Beantwortung einer Forschungsfrage im Sinne des Forschenden Lernens werde „nebenbei nicht so klappen“ (ST6, Abs. 186). Zudem sprechen die befragten Studierenden weitere Gründe einer befürchteten allgemeinen Überforderung an: Neben den parallel zu bewältigenden Aufgaben in der Schule sowie in der Universität (ST4, ST6) wird eine zeitliche Herausforderung in dem befürchteten Zurücklegen weiter Wegstrecken zwischen Universität und Schule benannt (ST5). Studierende erwarten hohe körperliche Belastung durch diese vielfältigen Aufgaben (ST4) sowie aus der Verbindung von privaten Herausforderungen (z. B. Nebenjobs) mit der Praktikumsphase (ST6). Ein*e Proband*in spitzt dies in einer abschließenden Bewertung als Rückentwicklung des Studiums für manche Studierende zu (ST1).

Während aus der Gruppe des *wissenschaftlichen Mittelbaus* kein*e Proband*in diesbezüglich mögliche Herausforderungen bzw. Problemlagen äußert, merkt eine Person aus der Gruppe der *Professor*innen* kritisch an, dass die Arbeitsbelastung für die Studierenden zu hoch sein könnte, weshalb die Lehrenden an der Hochschule in der Implementierungsphase möglicherweise „nachsteuern“ (P6, Abs. 123) müssten.

Herausforderungen im Zusammenhang mit Forschendem Lernen (H2)

Neben der oben angeführten Überfrachtung des Praxissemesters werden aus den Aussagen einzelner *Studierender* weitere Herausforderungen im Zusammenhang speziell mit dem Forschenden Lernen deutlich. Ein*e Proband*in führt an, dass erst einmal der „Schulschock“ (ST3) überwunden werden sollte, bevor dort geforscht werden könne. Dies deutet darauf hin, dass der Sinn des Forschenden Lernens dem Studierenden noch nicht klargeworden ist, was wiederum zu mangelnder Akzeptanz dieses Ziel beiträgt (s. o. Ziel Z4). Ähnlich sehen Studierende auch während oder nach der Durchführung des Praxissemesters vielfach keinen Sinn in dem Forschenden Lernen und den damit verfolgten Zielen (Weyland 2019; Weyland et al. 2019).

Aus dem *wissenschaftlichen Mittelbau* sowie der Gruppe der *Professor*innen* wird auf einen deutlichen Unterschied zwischen wissenschaftlicher und studentischer Forschung im Praxissemester verwiesen und dass eine Herausforderung in der klaren begrifflichen Definition dieser Forschungsformen sowie einer damit einhergehenden klaren Bedeutungsabgrenzung bestehe (WM3; P5).

Herausforderungen im Zusammenhang mit der Begleitung und Reflexion des praktischen Handelns der Studierenden (H3)

Alle drei Akteursgruppen sehen mögliche Herausforderungen im Zusammenhang mit der allgemeinen Begleitung der Studierenden sowie insbesondere bezüglich ihrer unterrichts- und handlungspraktischen Fähigkeiten (ST2, ST3, WM3, P1, P3, P5, P6).

Studierende weisen auf eine mögliche Unerfahrenheit der betreuenden Lehrkräfte in Hinblick auf die Ausbildung von Nachwuchslehrkräften hin (ST3). Ebenfalls mit Blick auf die schulischen Lehrkräfte wird aus der Gruppe der *Professor*innen* das möglicherweise unzureichende Wissen über die Aufgaben eines*r Mentor*in im Praxissemester problematisiert (P6). Zudem befürchten zwei Proband*innen eine unklare Kommunikation zwischen den Studierenden und den schulischen Mentor*innen, welche zur Unklarheit über die abzu leistenden Praktikumsanforderungen führen könne (ST2, P6).

Jeweils ein*e Proband*in aus dem *wissenschaftlichen Mittelbau* sowie der *Professor*innen* betont die notwendige stetige Reflexion durch die Studierenden (WM3, P3, s.o. Ziel Z2), ohne die der Nutzen der Praxisphase in Frage gestellt wird: „[W]enn nicht reflektiert wird, was passiert, glaube ich, dass [die Praxisphase] nicht effektiv ist“ (WM3, Abs. 85). Wer für die Reflexion bzw. ihre Anregung und Begleitung verantwortlich ist und wie diese erfolgen sollte, führen die Proband*innen nicht weiter aus.

Zudem weisen *Professor*innen* auf die Gefahr des Modell- und Imitationslernens der Studierenden in den Schulen hin (P1, P3). Problematisch daran sei u. a., dass die schulischen Betreuer*innen die aus der Hochschullehre vermittelten Theorien zur Unterrichtsgestaltung als nicht umsetzbar erachten (P1) oder tradierte didaktische Modelle unreflektiert an die Studierenden vermittelt werden (P3). Ebenfalls wird auf die bereits bestehenden Belastungen der schulischen Mentor*innen hingewiesen, welche möglicherweise eine intensive Auseinandersetzung mit der Professionalisierung der Studierenden hemmt (P1).

Herausforderungen aufgrund der Akteursvielfalt (H4)

Einzelne Proband*innen benennen Herausforderungen, die im Kontext der Zusammenarbeit der am Praxissemester beteiligten Institutionen entstehen können (ST1, ST2, WM1, WM3, P6).

Manche *Studierende* offenbaren, dass ihnen die Funktion und Verantwortlichkeit der Lehrenden an den beiden Lernorten (Universität und Schule) nicht eindeutig klar sei (ST1, ST2).

Ein*e Proband*in aus der Gruppe des *wissenschaftlichen Mittelbaus* sieht ein mögliches Abstimmungsproblem zwischen Schulen und Universität in Hinblick auf die jeweils an die Studierenden herangetragenen Leistungsanforderungen (WM3). Zudem könne es mögliche Überschneidungen von Präsenzterminen an der Hochschule und dem Praktikumseinsatz in der Schule geben, was wiederum für die Studierenden eine organisatorische Belastung darstellen (WM1) und letztendlich zu deren Überforderung beitragen könnte (siehe H2).

Daneben problematisieren ein*e *Professor*in* und ein*e Vertreter*in des *wissenschaftlichen Mittelbaus*, dass es zwischen hochschulischen und schulischen Akteur*innen unterschiedliche Vorstellungen über die Ausbildung der Studierenden in den Schulen geben kann. Dies könne sich u. a. in der Form zeigen, dass Studierende im Praxissemester nicht vorrangig eine reflexive theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Praxis durchführen, sondern vermehrt als Vertretungslehrer*innen eingesetzt werden (P6, WM3). Eine Folge dieser beispielhaft skizzierten missglückten Kommunikation der universitären sowie schulischen Akteur*innen über die Professionalisierungserwartung der Studierenden kann ein ausgeprägter „frustrierende[r] Eindruck von Schule“ (P6, Abs. 125) bei den potentiellen Nachwuchslehrkräften sein. Zusammenfassend sehen die Lehrenden an der Hochschule Herausforderungen im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure vorrangig als Problem mit bzw. in der anderen Institution, d. h. der Schule.

Zusammenfassende Diskussion der Herausforderungen und Problemlagen

Das Datenmaterial zeigt, dass die antizipierten Herausforderungen und Problemlagen zwischen den befragten Akteursgruppen sehr unterschiedlich ausfallen. Während die Mehrheit der Studierenden die größten Herausforderungen in der Überforderung bzw. Überlastung sehen, teilt die Mehrheit der Gruppen der hochschulischen Lehrenden diese Befürchtung nicht. Hingegen sieht die Mehrheit der Professor*innen eine Herausforderung in der zielgerichteten Betreuung der Studierenden im Schulpraktikum sowie in der damit verbundenen theoriegeleiteten Reflexion des praktischen Handelns. Es fällt auf, dass aus dem wissenschaftlichen Mittelbau sehr wenig Herausforderungen bzw. Problemlagen im Zusammenhang mit dem Praxissemester benannt werden.

Darüber hinaus führen einzelne Akteur*innen weitere Herausforderungen und Problemlagen an. Beispielsweise wird die angedachte Lage des Praxissemesters im Masterstudiengang kritisch diskutiert (P1, P4, ST3, ST6, WM3). Ähnlich wie im wissenschaftlichen Diskurs bemängeln Professor*innen fehlende empirische Befunde über die Wirksamkeit der Verlängerung von Praxisphasen und zwar konkret in Hinblick auf die Förderung der praktischen Unterrichts- und Handlungsfähigkeit bei Studierenden (P3) und dass die Zielerreichung aufwendig sowie mangels der Befunde ungewiss sei (P1) (Frommberger & Lange 2018; König & Rothland 2018; Leonhard & Herzog 2018; Weyland & Wittmann 2015, 2017, 2019).

5. Fazit und Ausblick

Bezogen auf die eingangs gestellte Forschungsfrage, welche Erwartungen wesentliche Akteursgruppen im Rahmen der Studiengangentwicklung mit der Einführung eines Praxissemesters in das Studium für ein Lehramt an beruflichen Schulen verbinden, kann in der vorliegenden Studie ein durchaus heterogenes Bild zwischen Studierenden, Vertreter*innen des wissenschaftlichen Mittelbaus und Professor*innen festgestellt werden. In den festgestellten Erwartungsdiskrepanzen zwischen den Akteursgruppen kann eine ähnlich große Zielvielfalt ausgemacht werden, wie sie im bisherigen Forschungsstand zu finden und wie sie grundsätzlich auch für Prozesse der Studiengangentwicklung üblich ist (siehe Kap. 2). Zudem zeigt sich bei den im Kontext der Studiengangentwicklung befragten Studierenden, ähnlich wie bei den im Rahmen von durchgeführten Praxissemestern befragten Studierenden, eine Fokussierung auf unterrichtspraktische Fähigkeiten, während die Lehrenden an der Hochschule die Relationierung von Theorie und Praxis sowie die Berufswahlüberprüfung bzw. -reflexion hervorheben. Andererseits erstaunt das in Anbetracht der beachtlichen wissenschaftlichen Diskussion nicht explizit benannte Ziel der forschenden Grundhaltung. Auch hinsichtlich der Herausforderungen zeigt sich eine breite Spanne sowie eine Diskrepanz zwischen Studierenden und Hochschullehrenden. Während – ähnlich wie in Befragungen im Rahmen der Durchführung von Praxissemestern – Studierende insbesondere Überforderungs- bzw. Überlastungsängste äußern, sehen die Professor*innen eine Herausforderung in der zielgerichteten Betreuung der Studierenden im Schulpraktikum sowie in der damit verbundenen theoriegeleiteten Reflexion des praktischen Handelns.

In dieser Studie nicht erhoben werden konnte, wie mit diesen unterschiedlichen Erwartungen im Rahmen der Studiengangentwicklung umgegangen werden kann bzw. soll und wie diese in die Konzeption und Implementation des Praxissemesters Eingang erhalten. In diesem Zusammenhang wäre auch

die Vereinbarkeit der unterschiedlichen Zielsetzungen mit Blick auf das Ziel der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte kritisch zu reflektieren und zu diskutieren (bspw. die singuläre Fokussierung auf unterrichtspraktische Fähigkeiten) sowie wie mit diesen im Prozess der Studiengangentwicklung und im Anschluss daran in der regelmäßigen Durchführung des Praxissemesters bspw. im Rahmen der Begleitveranstaltungen umzugehen ist. Hierbei erscheint zum einen eine Verständigung über das Professionalisierungsverständnis und/oder mögliche unterschiedliche Teilziele mit ihren jeweiligen kritisch zu reflektierenden Berechtigungen zwischen hochschulischen Akteur*innen und Studierenden sowie zwischen den hochschulischen Akteur*innen selbst als grundlegend. Zum anderen könnten bereits während der Entwicklungsphase des Studienganges, insbesondere in Hinblick auf die schulpraktischen Phase sowie der Begleitveranstaltungen, die Verhinderung von bzw. Lösungsansätze zu möglichen antizipierten Überlastungen und Überforderungen der Studierenden im Kontext des Praxissemesters diskutiert werden, um einer etwaigen Frustration oder Abwehrhaltung der Studierenden und der bereits belegten möglichen Angebots-Nutzungsdiskrepanz (Naeve-Stoß 2013) zu begegnen. Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Ergebnisse erscheint auch ein frühzeitiger Einbezug der schulischen Lehrkräfte in diese Diskussions- und Reflexionsprozesse angeraten (bspw. damit Studierende nicht, entgegen des konzeptionell verfolgten Professionalisierungsgedankens, lediglich als Vertretungslehrkräfte eingesetzt werden). Hierbei sollten die Ziel- bzw. Nutzungsvorstellungen der am Praxissemester beteiligten Akteure bestenfalls bereits vor der praktischen Umsetzung des selbigen transparent und abgestimmt sein, um mögliche Wirkungsverluste zu vermeiden.

Forschungsmethodisch bleibt einschränkend anzumerken, dass mit der Anlage dieser Studie kein Anspruch auf generalisierbare Aussagen erhoben wird. Vielmehr sollen erste relevante Einblicke in die Erwartungshaltung der unterschiedlichen Akteursgruppen im Kontext der Studiengangentwicklung gegenüber dem Praxissemester gegeben werden.

Für zukünftige Forschung wäre es inhaltlich interessant und weiterführend, im Rahmen einer Praxissemesterevaluation zu untersuchen, welche Bewertung die jeweiligen Akteursgruppen hinsichtlich der tatsächlichen Verfolgung und/oder Erreichung der im Weiterentwicklungsprozess formulierten Ziele vornehmen und inwiefern diese Ziele konstant bleiben oder sich verändern.

Literatur

- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B. & Tervooren, A. (2018). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 38–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Befunde und Entwicklungsperspektiven. Working Paper Forschungsförderung Nummer 060*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1/2), 77–86.
- Großmann, K., Bach, A. & Winkel, J. (2017). Das Praxissemester in Flensburg. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 81–87). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Krasemann, B. (2019). „Jetzt am Ende des Praxissemesters verfüge ich über mehr Autorität und habe kein Problem damit, ab und zu ein Machtwort auszusprechen.“ – Zur Involviertheit Studierender in Praxisphasen. In J. Kosinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 71–85). Münster und New York: Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lange, S. & Frommberger, D. (2017). Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse. In J. Seifried, B. Ziegler & S. Seeber (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017* (S. 113–127). Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Land Schleswig-Holstein (2014). Lehrkräftebildungsgesetz Schleswig-Holstein. LehrBG vom 15. Juli 2014. Online: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh-juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=LehrBiG+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true> (12.12.2019).
- Leonhard, T. & Herzog, S. (2018). Was Langzeitpraktika leisten (können) – empirische und konzeptionelle Erkundungen. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 5–23). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Mertens, S., Schlag, S. & Gräsel, C. (2018). Die Bedeutung der Berufswahlmotivation, Selbstregulation und Kompetenzselbsteinschätzungen für das bildungswissenschaftliche Professionswissen und die Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte zu Beginn und am Ende des Praxissemesters. In M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 66–84). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Naeve-Stoß, N. & Tramm, T. (2017). Forschendes Lernen im Hamburger Kernpraktikum. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 88–95). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pätzold, G. (2018). Wirksame Lehrerbildung verknüpft Theorie und Praxis. *Wirtschaft & Erziehung*, 70(2), 51–56.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2043/3636> (12.12.2019).
- Schubarth, W. (2017). Lehrerbildung in Deutschland. Sieben Thesen zur Diskussion. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 127–136). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Schüssler, R. & Weyland, U. (2014). Praxissemester – Chance zur Professionalitätentwicklung. In R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin, S. Schicht, A. Schöning & U. Weyland (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S. 23–42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seifert, A. & Schaper, N. (2018). Die Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartungen und der Berufswahlsicherheit im Praxissemester. Empirische Befunde zur Bedeutung von Lerngelegenheiten und berufsspezifischer Motivation der Lehramtsstudierenden. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 195–222). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2017). Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In B. Bonz, H. Schanz & J. Seifried (Hrsg.), *Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft* (S. 177–194). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2018). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Es kommt darauf an, was man daraus macht. Erfahrungen mit dem Kernpraktikum an der Universität Hamburg. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 285–306). Wiesbaden: Springer VS.

- Wilbers, K. & Wittmann, M. (2013). Strategisches Management von Studiengängen an Universitäten. In K.-H. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S. 31–50). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. London: Sage Publications.
- Weyland, U. (2016). Schulpraktische Studien im Fokus des Lehramtsstudiums. Forschendes Lernen im Praxissemester als erfolgreiche Formel für eine bessere Lehrerbildung? *Die berufsbildende Schule*, 68(11/12), 380–387.
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika – Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken & S. Freund (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Kosinár, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Kosinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Münster und New York: Waxmann.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49–60). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *journal für lehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.