

Schlesier, Juliane; Lisek, Grzegorz; Westphal, Andrea; Lohse-Bossenz, Hendrik  
**"Man lernt ja eigentlich nur in der Praxis". Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden und Lehrkräften zu Chancen und Herausforderungen des semesterbegleitenden Praxistagskonzepts**

*Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 206-223. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)*



Quellenangabe/ Reference:

Schlesier, Juliane; Lisek, Grzegorz; Westphal, Andrea; Lohse-Bossenz, Hendrik: "Man lernt ja eigentlich nur in der Praxis". Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden und Lehrkräften zu Chancen und Herausforderungen des semesterbegleitenden Praxistagskonzepts - In: Behrens, Dorte [Hrsg.]; Forell, Matthias [Hrsg.]; Idel, Till-Sebastian [Hrsg.]; Pauling, Sven [Hrsg.]: Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 206-223 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-276825 - DOI: 10.25656/01:27682; 10.35468/6034-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-276825>

<https://doi.org/10.25656/01:27682>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Juliane Schlesier, Grzegorz Lisek, Andrea Westphal  
und Hendrik Lohse-Bossenz*

## **„Man lernt ja eigentlich nur in der Praxis“ – Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden und Lehrkräften zu Chancen und Herausforderungen des semesterbegleitenden Praxistagskonzepts**

### **Abstract**

Als Reaktion auf den Lehrkräftemangel wurde der Studiengang *Grundschul-lehramt* im Wintersemester 2020/21 an der Universität Greifswald eingerichtet, in welchen als Kernelement das Praxistagskonzept integriert ist. Der semesterbegleitende Praxistag ermöglicht es den Studierenden, ab dem ersten bis zum achten Fachsemester schulpraktische Erfahrungen zu sammeln. Welche Chancen und Herausforderungen mit diesem Konzept des Praxistags aus Sicht der Studierenden und der praxisbegleitenden Lehrkräfte verbunden sind, wird im vorliegenden Beitrag anhand eines qualitativen Forschungsdesigns untersucht. Dabei werden die Erwartungen und Erfahrungen zum Praxistag von zehn Studierenden sowie zehn praxisbegleitenden Lehrkräften über leitfadengestützte Interviews ermittelt, welche in einem induktiv-deduktiven Verfahren inhaltsanalytisch nach Kuckartz & Rädiker (2018) ausgewertet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Studierenden berichten, dass sie von dem Praxistagskonzept profitieren. Die befragten praxisbegleitenden Lehrkräfte unterstützen das Konzept, wünschen sich aber eine bessere Kommunikation zwischen Universität und Schulen und bemängeln die aus ihrer Sicht bildungspolitisch bedingte fehlende Unterstützung im Schulkollegium. Insgesamt geht aus der vorliegenden Studie hervor, dass Studierende sowie praxisbegleitende Lehrkräfte Chancen des semesterbegleitenden Praxistages sehen, gleichzeitig allerdings eine bessere Feedbackkultur aufgebaut, der Erfahrungsaustausch gefördert und Organisation sowie Zusammenarbeit der beteiligten Akteur:innen optimiert werden sollten.

### **Schlüsselwörter**

Lehrer:innenbildung, Lehrkräfte, semesterbegleitender Praxistag, Interviewforschung, qualitative Inhaltsanalyse

## 1 Einleitung

Lehrkräfte seien „knapp wie Goldstaub“ titelte das Online-Magazin News4teachers im Juni 2021. Tatsächlich konnten an vielen Grundschulen deutschlandweit zahlreiche Lehrer:innenstellen in den vergangenen Jahren nicht besetzt werden (vgl. Das Deutsche Schulportal 2021). Um dem auch in Mecklenburg-Vorpommern spürbaren Mangel an Grundschullehrkräften entgegen zu wirken, wurde an der Universität Greifswald ein neuer Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ geschaffen, in welchen im Wintersemester 2020/21 erstmals Studierende immatrikuliert wurden. Dieser neue Studiengang versteht sich als „innovativ, wissenschaftlich und praxisorientiert zugleich“ (Informationsdienst Wissenschaft 2020). Denn durch die Einführung eines semesterbegleitenden Praxistags ab dem ersten Fachsemester soll dem Studierendenwunsch nach mehr schulpraktischen Erfahrungen (vgl. Hedtke 2000; Makrinus 2013; Schüssler u. a. 2014) und einer besseren Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung (vgl. Wagener u. a. 2019) entsprochen werden, um einem Drop-out von Studierenden aus dem Lehramtsstudium präventiv zu begegnen. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand von leitfadengestützten Interviews mit zehn Studierenden und zehn praxisbegleitenden Lehrkräften, wie der Praxistag erlebt wird und welche Weiterentwicklungsbedarfe bestehen.

### 1.1 Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise: Forderungen von Praxisbezug im Lehramtsstudium

Die Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug in der Lehramtsausbildung „ist eine argumentative Konstante der letzten Jahrzehnte“ (Ulrich & Gröschner 2020, 3). Praxisphasen werden als Lernkontexte angesehen, in denen Lehramtsstudierende ihr Berufsziel überprüfen und das Wissen – welches sie in bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachlichen Veranstaltungen erworben haben – mit der Praxis verknüpfen und erproben können (vgl. Arnold u. a. 2014; Loewenberg Ball & Forzani 2009). Empirische Studien zeigen tatsächlich, dass Schulpraktika die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können (vgl. Besa & Büdcher 2014; Gröschner & Hascher 2019; Hascher 2012; Lawson u. a. 2015; Ulrich u. a. 2020). Allerdings variieren die Ergebnisse von Einzelstudien stark und zeigen, dass die Konzeption der Praktika entscheidend dafür ist, ob Praxisphasen sich positiv auf die professionelle Entwicklung der Studierenden auswirken oder nicht (vgl. Ulrich u. a. 2020). Dabei ist nicht nur die Dauer und Regelmäßigkeit der Praktika, ihr Zeitpunkt im Studienverlauf und der Umfang von hospitierten und selbst gestalteten Unterrichtsstunden maßgeblich, vielmehr ist insbesondere die Begleitung der Studierenden durch Lehrkräfte an den Schulen und durch die Dozent:innen an der Universität wesentlich (Ulrich u. a. 2020).

Diese empirischen Befunde decken sich mit Befragungen von Lehramtsstudierenden zu ihren Wünschen an das Lehramtsstudium. Lehramtsstudierende fordern nicht nur generell mehr Schulpraxis (vgl. Hedtke 2000; Makrinus 2013). Sie sprechen sich auch für eine stärkere Kohärenz zwischen dem in universitären Veranstaltungen vermittelten professionellen Wissen und den praktischen Erfahrungen an Schulen aus (vgl. Wagener u. a. 2019). Damit eine solche Verzahnung gelingen und somit dem Wunsch von Studierenden entsprochen (Güldener u. a. 2020) und die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch des Grundschullehramtsstudiums verringert werden kann, ist nicht zuletzt ein gemeinsames Verständnis der Praktikumsziele erforderlich, welches von den betreuenden Lehrkräften an den Schulen und von Dozent:innen an den Universitäten geteilt wird (vgl. Ulrich & Gröschner 2020). Denn während Lehrkräfte sich häufig als Rollenmodelle verstehen und Handlungskompetenzen vermitteln wollen (vgl. Aspfors & Fransson 2015; Matsko u. a. 2020), fokussieren Dozent:innen oft auf die Reflexion der Unterrichtspraxis (vgl. Pearman u. a. 2021). Möglichkeiten, um diese Perspektiven einander anzunähern, sind Partnerschulkonzepte oder Mentoring-Qualifikationsprogramme (vgl. Lawson u. a. 2015; Ulrich & Gröschner 2020), wie sie auch im Praxistagskonzept der Universität Greifswald vorgesehen sind. Dieses Praxistagskonzept, welches es Studierenden ermöglicht, bereits früh im Studienverlauf kontinuierlich Erfahrungen an einer oder mehreren festen Praxisschulen zu sammeln, ist deutschlandweit einmalig. Entsprechend können die Erfahrungen mit dem Greifswalder Konzept aufschlussreich für die Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen an anderen Universitäten sein.

## 1.2 Konzeption des Praxistages

Der Praxistag als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung an Grundschulen sieht vor, dass die Studierenden in den Semestern 1 bis 8 während der Vorlesungszeit an einem Tag in der Woche an einer ihnen zugeteilten Praxisschule sind. Abhängig vom Semester sind die Praxistage mit unterschiedlichen Professionalisierungsaufgaben verbunden: Während in den ersten beiden Semestern vornehmlich das Beobachten in Form von Hospitationen und Interaktionen mit Gruppen einzelner Schüler:innen im Vordergrund der Praxistage steht, sind diese im dritten und vierten Semester auf die Hauptfächer Deutsch und Mathematik ausgerichtet, wobei auch das selbstständige Planen und Halten von Unterrichtsstunden integriert ist. Im fünften und sechsten Semester folgen Praxistage im Rahmen des Dritt- und Viertfachs (z. B. Sachunterricht oder Englisch), im siebten und achten Semester liegt der Schwerpunkt der Praxistage auf der Sonder- sowie Grundschulpädagogik. Die Begleitung der Studierenden während der Praxistage erfolgt einerseits durch praxisbegleitende Lehrkräfte an der Schule (Mentor:innen; sog. Praxisbegleiter:innen) und andererseits durch Begleitseminare in der Universität in den entsprechenden Fächern der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken

sowie der Fachwissenschaften. Die Ausgestaltung der Begleitung an der Schule obliegt den Praxislehrpersonen vor Ort und wird unterstützt durch ein ausgearbeitetes Mentoringkonzept der Universität. Die Begleitung der Studierenden an der Universität erfolgt in Form von Reflexionsseminaren, in denen die Erstellung eines Portfolios in jedem Semester den Professionalisierungsprozess sowohl für Studierende als auch für Lehrende transparent macht.

## 2 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der durch den Lehrkräftemangel bedingten Neueinführung dieses Studiengangs ist es demnach notwendig, begleitende Studien insbesondere zu dem Praxistagskonzept durchzuführen. Folglich lassen sich die nachstehenden Forschungsfragen formulieren:

- FF1: Wie erleben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte den semesterbegleitenden Praxistag?
  - a) Welche Erwartungen haben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte an den Praxistag?
  - b) Welche Chancen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept?
  - c) Welche Herausforderungen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept?
- FF2: Welche Verbesserungspotentiale und -wünsche hinsichtlich der Weiterentwicklung des Praxistagskonzepts formulieren Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte?

Entsprechend vorheriger Studien (Hedtke 2000; Makrinus 2013) ist anzunehmen, dass die Studierenden sowie die praxisbegleitenden Lehrkräfte die Praxistage insgesamt eher positiv wahrnehmen, da diese dem Wunsch von Studierenden nach mehr Praxis entgegenkommen (FF1a). Dabei ist davon auszugehen, dass die Studierenden insbesondere die Möglichkeit wertschätzen, noch während der Studienzeit schulpraktische Erfahrungen sammeln zu können. Die praxisbegleitenden Lehrkräfte sehen vermutlich vor allem Potential in den Weiterbildungsmöglichkeiten und – aufgrund des Lehrer:innenmangels (vgl. Das Deutsche Schulportal 2021) – in der Akquise von Nachwuchs für die Schulen im ländlichen Raum (FF1b). Da das Praxistagskonzept neu mit dem Studiengang Grundschullehramt an der Universität Greifswald eingeführt wurde, ist davon auszugehen, dass Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte insbesondere organisatorische sowie koordinative Herausforderungen schildern (FF1c). Es kann vorab angenommen werden, dass Verbesserungspotential insbesondere in der Organisation der Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen gesehen wird (FF2).

### 3 Methodik

Die vorliegende Studie ist eingebettet in die Evaluation der Schulnetzwerke und Praktika im Grundschullehramt, welche ein Teilprojekt der Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs im Lehramt der Universität Greifswald (gefördert durch das Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern) ist. Ziel dieser Studie ist es, Erkenntnisse zu dem neu an der Universität Greifswald eingeführten Studiengang Grundschullehramt zu gewinnen, um diesen weiterentwickeln zu können.

#### 3.1 Stichprobe und Vorgehen

Zehn Studierende ( $Md_{Alter} = 21,5$ ) des zweiten und vierten Semesters des Studiengangs Grundschullehramt der Universität Greifswald sowie zehn praxisbegleitende Lehrkräfte ( $Md_{Alter} = 49,5$ ) wurden im Zeitraum von April bis Juni 2022 in qualitativen, leitfadengestützten Interviews zum Praxistagskonzept befragt. Die Proband:innen wurden kriteriengeleitet vorab nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation ausgewählt, um eine möglichst kontrastreiche Fallauswahl mit einer möglichst großen Informationsreiche zu erzielen (vgl. Palinkas u. a. 2015). In die Fallauswahl mit einbezogen wurden die Klassenstärken der Schule, an welcher die Lehrkräfte arbeiten bzw. die Studierenden die Praxistage absolvieren, die Größe des Ortes, in welchem sich die Schule befindet, Alter der Teilnehmenden sowie neben den Abschlüssen der praxisbegleitenden Lehrkräfte ihre Berufs- und Auslandserfahrung. Auch die unterrichtete oder im Studium ausgewählte Fächerkombination wurde als Kontrastierungskriterium herangezogen. Unter Studierenden waren sowohl weibliche als auch männliche Befragte, unter den befragten Lehrkräften befanden sich ausschließlich Lehrerinnen. Es folgte die Gleichverteilung in Bezug auf Semester, d. h. fünf Studierende waren aus dem zweiten und fünf Studierende aus dem vierten Semester. Die Studierenden studierten Deutsch und Mathematik in Kombination mit Sachunterricht sowie im Viertfach Philosophieren mit Kindern, Englisch und/oder Polnisch. Auch in Bezug auf die Anzahl der absolvierten Praxistage unterschieden sich die Studierenden stark. So waren die Studierenden durchschnittlich etwa 13,5 Tage pro Semester im Rahmen des Praxistages an einer Schule. Die praxisbegleitenden Lehrkräfte waren unterschiedlich lang im Beruf ( $Md_{Berufserfahrung} = 20$ ) sowie an der jeweiligen Schule tätig. Die Mehrheit (60 %) der praxisbegleitenden Lehrkräfte begleitete erstmalig Studierende im Rahmen von Praxistagen bzw. -phasen.

Der Feldzugang erfolgte über die Anbindung der universitären Praxiskoordination an die Grundschulen sowie an die Studierenden in den jeweiligen Semestern. Alle Teilnehmenden wurden vor den Interviews über den Zweck der Erhebung, die Pseudonymisierung der Datenauswertung sowie ihr Recht, das Interview ohne Angabe von Gründen jederzeit abbrechen zu können, informiert und Ein-

verständnisklärungen eingeholt. Durchgeführt wurden die Interviews von studentischen Hilfskräften, die dafür entsprechend geschult worden sind.

### 3.2 Erhebungsinstrumente und Datengüte

Die Daten wurden in vorstrukturierten leitfadengestützten Interviews erhoben. Die beiden Interviewleitfäden für die Studierenden und die praxisbegleitenden Lehrkräfte waren analog zueinander konzipiert, sodass beide Leitfäden die gleichen Inhalte erfragten. Dabei wurden die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte entsprechend der Forschungsfragen gesetzt: Motivation zur Teilnahme am Praxistag, allgemeine Bewertung der Idee des Praxistages, Erwartungen an die Kooperation der Universität und der Schule, besondere Ereignisse, Engagement der praxisbegleitenden Lehrkräfte und Studierenden, Umgang mit Feedback, Optimierungsmöglichkeiten, Chancen für frühzeitige Berufsorientierung der Studierenden, positive Effekte des Praxistages für eine potenzielle Lehrkraft für die spätere berufliche Laufbahn, Ablauf von Kommunikation innerhalb der Universität und zwischen Universität und Grundschule, Haltung der Schulleitung zum Praxistag sowie die Einstellung des Lehrer:innenkollegiums zu den Studierenden und dem Praxistagskonzept. Jedes der 20 Interviews erstreckte sich im Durchschnitt über etwa 25 Minuten. Die Interviews wurden mittels inhaltlich-semantischer Transkription in Anlehnung an Dresing & Pehl (2015) transkribiert und entsprechende Interviewstellen mit Hinweisen auf Personen anonymisiert.

### 3.3 Auswertung der Daten

Die Transkripte wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse gemäß der inhaltlich strukturierenden Variante von Kuckartz & Rädiker (2018) mit Hilfe der Analysesoftware MaxQDA (2022) ausgewertet. Nach der initialen Einarbeitung in das Datenmaterial (Textarbeit) folgte entsprechend der Forschungsfragen die deduktive und induktive Entwicklung der Kategorien und das Kodieren des Datenmaterials. Die forschungsleitenden deduktiven Kategorien wurden in einer ersten offenen Kodierung an einer Vorauswahl des Datenmaterials entwickelt und fungierten in der folgenden Analyse als thematische Kategorien. Im Anschluss wurden die Subkodierungen anhand des vorliegenden Materials im Rahmen des Screenings induktiv entwickelt, um diese dann weiterhin erneut am gesamten Material als Kategoriensystem zu kodieren und zu überprüfen. Das entstandene Kategoriensystem wurde abschließend mehrmals auf seine Passung zum Datenmaterial geprüft.

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Wie erleben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte den Praxistag? (FF1)

Die Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräfte haben in den Interviews ihre Erfahrungen hinsichtlich verschiedener beteiligter Akteur:innen, ihre Erwartungen sowie Chancen und Herausforderungen des Praxistagskonzepts geschildert. Abbildung 1 gibt einen Überblick über alle inhaltsanalytisch identifizierten Subkategorien erster Ordnung (FF1). Im Folgenden werden die für FF1 relevanten Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung mit Fokus auf die Bedarfskrise von Schule und Lehrkräftebildung detailliert ausgeführt.

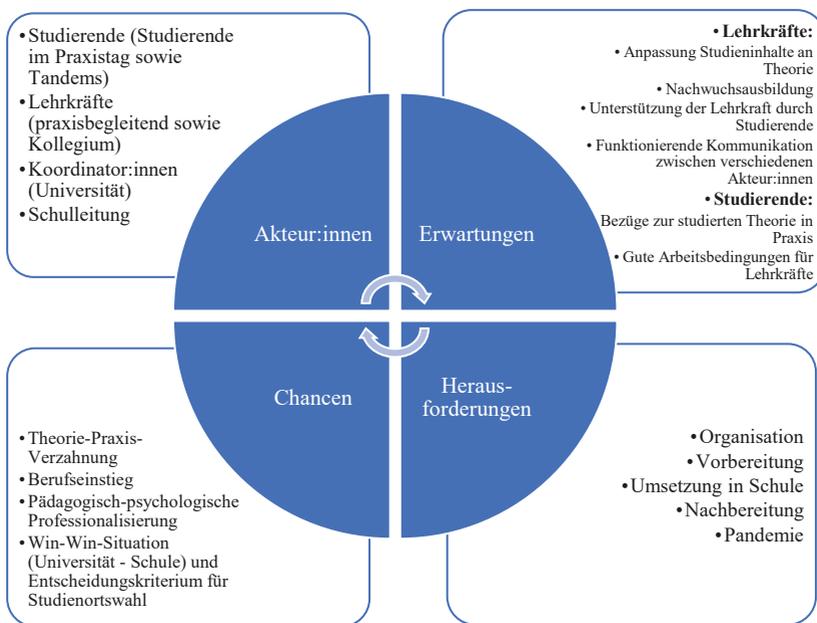


Abb. 1: Kategorien und Subkategorien erster Ordnung zu FF1.

In den Interviews zeigte sich, dass das Praxistagskonzept Engagement von den verschiedenen *Akteur:innen* erfordert: den Studierenden, den Lehrkräften, den Koordinierenden sowie den Schulleitungen (siehe Abbildung 1). Das Engagement der Akteur:innen wird von den Interviewten ambivalent eingeschätzt: So werden neben Praxistag-Koordinierenden (z. B. S4 oder S7) und dem Engagement durch die Schulleitung (z. B. L2, L3, L5, L6, S1, S2 sowie S5, S10) etwa auch die

Studierenden-Tandems von den befragten Studierenden nicht einheitlich wahrgenommen. Die Tandems können demnach eine Unterstützung für den Praxistag sein („ich merk, dass mich das am allermeisten unterstützt im Praxistag“; S3, 47) oder als wenig gewinnbringend eingeschätzt werden (S5). Auch die Unterstützung durch die praxisbegleitenden Lehrkräfte wird durch die Studierenden ambivalent eingeschätzt. Einige befragte Studierende geben an, dass sie durch ihre betreuende Lehrkraft gut unterstützt werden (z. B. S4, S5, S7 und S8). Andererseits bemängeln mehrere Studierende sowie praxisbegleitende Lehrkräfte die fehlende Unterstützung vor allem durch das Schulkollegium (S1, S2, S7, S8, S9, S10, L2, L5, L6 und L8). Dies wird von einer praxisbegleitenden Lehrkraft auf den als bildungspolitisch bedingt wahrgenommenen Personalmangel an den Schulen zurückgeführt:

„Und natürlich auch mit [...] mit dem Personalmangel, ne? Das ist vor allem hier [...] deutlich zu merken, dass es nicht gut war, hier an der Universität das Grundschullehramt zu streichen für diese ganzen, die fast letzten 10 Jahre, denn dadurch haben wir jetzt wirklich Personalmangel, viele Quereinsteiger, viele Vertretungslehrer, [...] auf die man nicht immer zählen kann, ne? Und ja, dieser Personalmangel sorgt leider auch dafür, dass die Lehrkräfte überarbeitet sind und dann natürlich wenig Motivation und Energie übrig haben, um dann noch einen Studierenden zu begleiten, ja.“ (L5, 51-53)

#### 4.1.1 Welche Erwartungen haben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte an den Praxistag? (FF1a)

Die praxisbegleitenden Lehrkräfte und Studierenden berichten in den Interviews unterschiedliche Erwartungen an den semesterbegleitenden Praxistag (siehe Abbildung 1). Für die Studierenden ist es demnach besonders wichtig, dass es funktionierende Kommunikationswege zwischen Universität und Schule gibt (S4, S9 und S10), dass die praxisbegleitenden Lehrkräfte entsprechende Wertschätzung für ihre zusätzliche Arbeit an der Schule erfahren (S3) und dass sie theoretisches Wissen praktisch anwenden können (S7). Von den Lehrkräften werden unterschiedliche Erwartungen an den Praxistag benannt. Eine praxisbegleitende Lehrkraft erwartet beispielsweise, dass die theoretischen Studieninhalte an die schulpraktische Realität angepasst werden: „dass eben auch der Studiengang an sich irgendwie angepasst wird über die Zeit sozusagen, [...] dass die Studenten von der Schule sozusagen mitbringen, was, wie funktioniert aktuell Schule“ (L9, 33). Darüber hinaus wurde von einer Lehrkraft genannt, dass sie sich durch die Studierenden im Praktikum „in erster Linie die Unterstützung in der Klasse“ erwartet (L7, 35); eine andere Lehrkraft betont, dass durch das Praxistagskonzept dringend notwendiger Nachwuchs akquiriert wird: „ganz eigennützig: Lehrer, Lehrer, Lehrer“ (L8, 31).

#### 4.1.2 Welche Chancen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept? (FF1b)

Sowohl die interviewten praxisbegleitenden Lehrkräfte als auch die Studierenden berichten von positiven Erfahrungen mit und von Chancen des Praxistagskonzepts. Insgesamt bewerten mehrere befragte Lehrkräfte und alle befragten Studierenden vor allem die *Verzahnung von Theorie und Praxis* positiv (z. B. L2, L3, L4, L5, L8, S1-S10). Als relevant erachtet wird hierbei das Lernen aus der Praxis (L2-L4), die Umsetzung von Theorie in die Praxis (S4, S6, S7 und S10) und vice versa (L5 und S3), der frühe Beginn der schulpraktischen Erfahrungen im Studienverlauf (L2, L3, L7, S4, S8 und S9) sowie insbesondere die Sammlung von Erfahrungen im Schulalltag (z. B. L2, L3, L5, L8, S1, S8):

„Die größte Chance, die man ja hat, ist ja schon Praxiserfahrungen zu sammeln ((lacht)). Und ich würde auch sagen, das ist auch so mit das Wichtigste, also sei es [...], man steht vor Kindern [...], aber auch was den Schulalltag angeht [...], [denn] oftmals [] ist ein Praxistag gar nicht neu, wie gehe ich mit den Kindern um oder wie ist der Unterricht nun gestaltet? Das ist schon ziemlich ähnlich und relativ gleich, würde ich sagen. Aber super oft ist der Schulalltag einfach anders, weil ständig, dann gibt es eine neue Situation, ja, dann mit einmal [] ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte [] krank so, wie wird dann gehandelt oder eine neue Coronabestimmung kam. [...] Oder wie geht man mit Eltern um? Genau, oder wie geht man auch mit anderen Lehrkräften um, die vielleicht nicht immer der gleichen Meinung sind? Wie geht man mit der Schulleitung um, wenn die was macht, was man selbst anders gemacht hätte? Wie geht man mit der ganzen Bürokratie um? Das ist alles ganz viel, was wir auch noch zusätzlich ja wahrnehmen im Praxistag und ich glaube, das ist auch total wichtig.“ (S2, 28)

Neben der Sammlung schulpraktischer Erfahrungen wurde ebenso das Potential der *pädagogisch-psychologischen Professionalisierung* geschildert. Die Studierenden haben im Praxistag die Möglichkeit, mit Kindern zu arbeiten (S5, S7, S9, S10), ihre Rolle als Lehrkraft auszuprobieren (L2, L3, L4, L6, S9) und diese zu reflektieren: „Aber das ist auf jeden Fall natürlich ein Potential und die Chance, dass man sich selber als Lehrkraft sieht, dass man andere Lehrkräfte kennenlernt, dass man auch in den Austausch darüber kommt, wie Schüler einzuschätzen [sind]“ (S9, 27). Diese Professionalisierung gebe den Studierenden ein Gefühl von „Sicherheit, Selbstsicherheit“ (L3, 39 sowie L7, S2, S5, S10). Somit fungiert der Praxistag als Selbstreflexionstool, durch welches Studierende die Möglichkeit haben, ihre Eignung als zukünftige Lehrkraft zu überprüfen (S1, S4, S5, S6, S7, S8, S10). Folgende Aussage einer befragten Lehrkraft fasst diesbezüglich zusammen:

„Ich denke mal, eine Praktikantin hat das heute auf den Punkt gebracht. Sie hat gesagt, das ist die Möglichkeit, wo ich, ohne mir darüber Gedanken zu machen, Fehler machen darf. Und ich will Mut haben, Fehler zu machen, weil, [...] dann kann man das aufarbeiten und kann es miteinander besprechen und sie ist ja auch nicht alleine drinne und das fand ich echt gut zusammengefasst.“ (L8, 29)

Sowohl praxisbegleitende Lehrkräfte als auch Studierende sehen in dem Praxistag das Potential des leichteren *Berufseinstiegs* (S7, S9, S8, S10). So können die Studierenden unterschiedliche Schulformate und -orte kennenlernen und ausprobieren (L2, L4, L5, L10, S7). Der Praxistag könne aus Perspektive der befragten Studierenden als Bewerbungsplattform genutzt werden, wobei laut einer Studentin auch die Bedarfskrise eine wesentliche Rolle spielt:

„Also ich habe jetzt schon rausfinden können, dass die Schulleitung mich und meine Tandempartnerin übernehmen wollen würde. Also, ich hätte jetzt schon einen Job sicher praktisch. Aber generell, muss man dazu sagen, dass also Lehrer generell gesucht werden. Ich glaube, da wird das nicht unbedingt das Problem geben, ja, man macht sich auf jeden Fall [] Freunde damit, Bekanntschaften.“ (S8, 33)

Im Besonderen die interviewten Lehrkräfte sehen in dem Praxistagskonzept Vorteile sowohl für die Universität als auch für die Schule (L3, L4, L7) und bezeichnen dieses als „eine absolute *Win-Win-Situation*“ (L4, 38). Eine Studentin berichtet darüber hinaus, dass der Praxistag auch ein wesentliches Entscheidungskriterium („Hauptgrund“, S4, 31) für die *Studienortswahl* war.

#### 4.1.3 Welche Herausforderungen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept? (FF1c)

Aus beiden Perspektiven wird als eine wesentliche Herausforderung des Praxistagskonzepts die *Organisation und Koordination* betrachtet. So schildern zwar einige praxisbegleitende Lehrkräfte sowie auch Studierende positive Erfahrungen bezüglich der Praxistagskoordination und -betreuung durch die Universität und fühlen sich „gut“ informiert (z. B. L4, L7, S4 und S6). Gleichzeitig erleben mehrere Studierende und befragte Lehrkräfte die Kommunikation zwischen Universität und Schule sowie den Informationsfluss als ungenügend (z. B. L5, L10, S1, S7, S8 und S10). So äußert eine praxisbegleitende Lehrkraft:

„Ich habe keine Zusammenarbeit mit der Uni, die findet nicht statt. Es wird nicht nachgefragt, wir haben jetzt fast ein Jahr Studenten hier sitzen, es interessiert irgendwie gar keinen, wie es läuft, was ist, ob sie kommen, ob sie nicht kommen, wie sich ihre Stunden gestalten, ob das überhaupt alles klappt. Also, das finde ich wirklich sehr, sehr traurig. Dass da überhaupt gar kein Feedback oder gar kein Interesse, oder was auch immer besteht. Wir hatten nur diese Fortbildung, das war ja auch online, war ja auch verständlich, ist klar, aber dann hörte man nie wieder was und das ist schon ein bisschen komisch, wenn ich das alles, also dafür, dass die Uni sich so auf Schule verlässt oder das so gern möchte, dass Schule da mitarbeitet, lassen sie uns wirklich allein.“ (L10, 26)

Ebenso nehmen die interviewten Studierenden wahr, dass die Kommunikation zwischen Universität und Schule teilweise ausbleibt (S7), Informationen auf der Website der Universität nicht aktualisiert sind (S1) und zwei Studierende geben

an, dass sie von den Lehrkräften als zusätzliche Kommunikationsquelle (S4, S7) genutzt werden:

„Also wie eben gesagt, [] der meiste Input kommt quasi von mir und ich muss auf sie zugehen und ihr sagen, was ich machen muss, von der Uni aus, weil wie gesagt, da fehlt, finde ich, meiner Meinung nach so ein bisschen [] dieser Zwischenschalter von der Uni. Was halt schön wäre, wenn sie von da aus quasi auch Infos hätte.“ (S5, 15)

Insbesondere die Studierenden kritisieren ebenfalls die Organisation der Schulwechsel (S3, S10), die Reisekostenabrechnung (S2) und die mitunter langen Fahrt-/Pendelzeiten zur Praktikumschule (z. B. S4, S5, S6, S7). Eine fehlende Berücksichtigung von schulinternen Planungen (L6, L8, L10, S1, S4, S7) sowie von anderen Modulen innerhalb der Studienstruktur (L2, L7, S2) werden aus beiden Sichtweisen berichtet.

Neben der Organisation wird die (inhaltliche) *Vorbereitung des Praxistages* als weitere Herausforderung betrachtet. Dabei kann die methodisch sinnvolle Gestaltung des Unterrichts (L3), fehlende zeitliche Ressourcen durch weitere studien-gangspezifische Verpflichtungen der Studierenden (z. B. Prüfungen; L4, L8) oder die Vorausplanung der Stunde durch die Studierenden als Belastung empfunden werden (S5).

Als emotional belastend werden von den Studierenden verschiedene, schwierige Situationen im Rahmen der *Umsetzung des Praxistages* in der Schule beschrieben. Dies umfasst u. a. das als unprofessionell empfundene Handeln der betreuenden Lehrkraft im Unterricht (z. B. S8), den Kontakt zu Schüler:innen, die „auffällig sind, die schwierig sind“ (S9, 57) oder den Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten (S3). Ebenso wird dargestellt, dass es in der Umsetzung des Praxistages herausfordernd ist, eine Bindung zu den Kindern aufzubauen (S7), Unterstützung im Kollegium zu erhalten (L2 und S8) oder die Organisation einer Klasse durch eine Studienanfänger:in zu gewährleisten (L5). In Bezug auf die Umsetzung in der Schule wird außerdem vor allem die hohe Arbeitsbelastung und die verschiedenen Verpflichtungen der Lehrkräfte (z. B. L2, L5, L9, S7) genannt, durch welche die praxisbegleitenden Lehrkräfte nicht immer ihre eigenen Betreuungsansprüche und -wünsche verwirklichen können:

„Denn gerade in der Hospitationsphase da möchte man ja auch, ich sag mal, wir haben sie immer Zauberstunden genannt, dann manchmal natürlich auch ein bisschen was demonstrieren und möchte eben auch ein paar Methoden an die Hand geben und durch diesen ja Personalmangel ist das manchmal schwierig, das dann Stunden so stattfinden, da werden dann einfach Vertretungsstunden dazwischen gepackt und ja, das ist dann schwierig, seinen eigenen Anforderungen an sich selbst dann so gerecht zu werden und dem Studierenden eben auch mal ja [...] eine schöne differenzierte Unterrichtsstunde zu zeigen. Andererseits ist es also auch so, das ist eben der Lehreralltag. [] Da läuft nicht immer alles super, da gibt es eben regelmäßig [] Krankschreibungen und dann muss man eben auch mal [...] einfach so einsteigen.“ (L5, 59)

Gleichzeitig beschreiben die praxisbegleitenden Lehrkräfte und die Studierenden, dass sie mitunter nicht gut in den Praxistag integriert werden bzw. es sich schwierig gestaltet, passende Aufgaben zu finden (L2, L3, S1, S9, S10).

Hinsichtlich der *Nachbereitung* wird durch eine Studentin die fehlende Offenheit der Kommiliton:innen kritisiert (S10). Auch wird auf eine *pandemiebedingte*, fehlende Kontinuität des Schulalltags hingewiesen (L2 und L4).

#### 4.2 Welche Verbesserungspotentiale und -wünsche hinsichtlich der Weiterentwicklung des Praxistagskonzepts formulieren Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte? (FF2)

In den inhaltsanalytischen Untersuchungen konnten vier Bereiche (Kategorien) zu Verbesserungspotentialen und -wünschen identifiziert werden:

- Regelungen,
- der Wunsch nach zielgerichtetem Feedback,
- mehr Erfahrungsaustausch und
- Optimierung von praxistagrelevanten Prozessen und der Zusammenarbeit.

Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte geben an, dass sie sich mehr klare *Regelungen* und Vorgaben wünschen (z. B. L5, L7, L10, S1, S3, S9 und S10) und dass das Informationsangebot „einheitlich“ kommuniziert werden soll (S1, 49), d. h. in noch stärkerem Maße sichergestellt werden muss, dass alle Informationen tatsächlich auch bei den Akteur:innen ankommen.

*Feedback* steht aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Studierenden ebenfalls im Fokus der Verbesserungspotentiale/-wünsche. Demnach wünschen sich die Studierenden partnerschaftliches, hilfreiches Feedback durch ihre betreuenden Lehrkräfte (z. B. S6, S7, S9, S10). Dabei äußert eine Studentin, dass sie sich mehr kritische Hinweise durch ihre praxisbegleitende Lehrkraft wünscht (S3, 15). Zwei Lehrkräfte (L5 und L7) hingegen äußern, dass es ihnen schwerfällt, Kritik gegenüber den Studierenden anzubringen:

„Mir fällt es auch nicht so leicht, [...] Kritik überhaupt anzusprechen. Also ich glaube schon, dass ich sehr gut bin im [...] Kommunizieren von konstruktiver Kritik. Aber ja, es ist halt eben immer so eine leichte Hemmschwelle da, gerade auch wenn man selber noch so jung ist und [] man sich ja auch an die Studienzeit zurückerinnert.“ (L5, 23)

Zwei Studierende wünschen sich weiterhin eine Überarbeitung des systematischen Feedbackbogens (S2, S5) und eine Studentin spricht sich dafür aus, dass ein anonymes Forum eingerichtet werden sollte, in dem Studierende Kritik am und Verbesserungsvorschläge für den Praxistag einbringen können (S10).

Darüber hinaus begrüßen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte den *Erfahrungsaustausch* zum Praxistag (z. B. L1, L2, L5, L6, S3, S4) und wünschen sich, diesen Austausch noch stärker auszubauen. Die Wünsche umfassen u. a. den

Austausch von Lehrkräften mit anderen praxisbegleitenden Lehrkräften (z. B. L5 und L9) und den Austausch zwischen Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräften (z. B. S3). Einige Lehrkräfte sowie Studierende betonen, dass hierbei der *persönliche* Austausch in Präsenzveranstaltungen wünschenswert wäre (L8, L9, S3 und S4).

Nicht zuletzt äußern die in der vorliegenden Studie befragten Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräfte den Wunsch nach einer *Optimierung von praxistag-relevanten Prozessen sowie der Zusammenarbeit*. Die in den Interviews geforderten Optimierungen sind thematisch breit gestreut und umfassen unterschiedliche Bereiche wie die Ausstattung der Universität (z. B. S6), digitale Kommunikationskanäle der Schule (L9), die zeitliche Struktur des Praxistages (L2, L3, L4, L9, S6, S7) oder andere Bereiche (z. B. L2, L3, L4 etc.). Zu nennen ist zudem noch der Wunsch nach einer kollegialen Fallberatung (S8). Abseits dessen betonen zwei Lehrkräfte ihre Forderung nach mehr Eigeninitiative der Studierenden (L2 und L9), wohingegen zwei Studierende sich ein Training für die praxisbegleitenden Lehrkräfte (S6 und S9) wünschen:

„Also, es wäre schön, wenn die Leute das machen, die auch wirklich Bock darauf haben und ich glaube, es würde allen helfen, eine Art kleines Coaching zu bekommen und [] weil viele das ja wahrscheinlich auch zum ersten Mal machen [...]. Ich glaube, so eine Art Coaching oder so ein kleiner Workshop dazu, wie aus Studierendensicht, wie die das so bräuchten. Weil manchmal ist ja die Lage der Lehrkraft ne, dieses, die Studierendenperspektive nicht mehr so leicht, weil das vielleicht lange zurück liegt oder unter ganz anderen Bedingungen studiert wurde. Daher glaube ich, wäre das gut, denn wenn die einfach wissen, was wir uns konkret wünschen.“ (S9, 25)

## 5 Diskussion

### 5.1 Theoretische Diskussion und praktische Implikationen

Die Analyse der Interviews mit den zehn Studierenden und zehn praxisbegleitenden Lehrkräften haben Aufschluss darüber gegeben, wie diese den Praxistag erleben und bewerten. Dabei hat sich gezeigt, dass sowohl die hier befragten Studierenden als auch Lehrkräfte das Konzept unterstützen und darin Chancen der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung der Beteiligten sowie des gesamten Schul- und Lehrer:innenbildungssystems sehen (FF1). Gleichzeitig erfordert das Konzept Engagement der beteiligten Akteur:innen, welches wiederum ambivalent eingeschätzt wird durch die befragten Studierenden und Lehrkräfte. So wird neben der Betonung des Engagements von verschiedenen Beteiligten der Praxistage vor allem die zum Teil als ungenügend wahrgenommene Unterstützung durch das Schulkollegium bemängelt. Dass sich Studierende sowie Lehrkräfte an den Schulen nicht immer ausreichend unterstützt fühlen, wird mitunter

zurückgeführt auf den als bildungspolitisch bedingt wahrgenommenen Mangel an Personalressourcen an den Schulen.

Entsprechend der Erkenntnisse aus vorherigen Studien (Hedtke 2000; Makrinus 2013) hat sich auch in den Analysen der hier geführten Interviews bestätigt, dass mit der Integration von schulpraktischen Erfahrungen in das Studium bereits zu Beginn der Studienzeit dem Bedürfnis der Studierenden nach Schulpraxis entsprochen wird (FF1b). So betonen sowohl Studierende als auch die praxisbegleitenden Lehrkräfte den Vorteil des Lernens aus der Praxis, der Umsetzung von Theorie in die Praxis und vice versa, den frühen Beginn der schulpraktischen Erfahrungen im Studienverlauf sowie die Sammlung von Erfahrungen im Schulalltag. Durch diese Erfahrungen in der Schulpraxis könnte einem Abbruch des Studiums (z. B. während des Referendariats) präventiv entgegengewirkt werden. Durch das Kennenlernen von Schulen und Schulkollegien im Raum um Greifswald, aber auch im ländlichen Raum, erhöht sich möglicherweise die Wahrscheinlichkeit, dass die angehenden Lehrkräfte nach einem erfolgreichen Abschluss ihres Grundschullehrerstudiums an Schulen in der Region verbleiben und der Lehrkräftemangel im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern somit zunehmend eingedämmt wird.

Auch der vorher bereits bekannte Wunsch nach Kohärenz im Studium (vgl. Wäger u. a. 2019) wurde im Kontext von Erwartungen an die Praxistage (FF1a) sowie von erlebten Herausforderungen (FF1c) genannt. Einerseits wünscht sich eine interviewte praxisbegleitende Lehrkraft, dass die Inhalte des Studiengangs in stärkerem Maße an die Gegebenheiten in der Schulpraxis angepasst werden. Dies entspricht dem Wunsch, eine Annäherung von schulischen und universitären Inhalten zu erreichen, welcher auch bereits in der Literatur sowohl aus universitärer als auch aus schulischer Perspektive immer wieder berichtet wird (vgl. Reinländer & Scholl 2020). Allerdings wird auch wiederholt hervorgehoben, dass die Unterschiedlichkeit zwischen universitärer und schulischer Praxis im Professionalisierungsprozess thematisiert werden soll (vgl. Schneider & Cramer 2020). Andererseits wird die Kommunikation zwischen Universität und Schule sowie innerhalb der Universität von den Interviewpartner:innen hinsichtlich ihrer strukturell-organisatorischen Kohärenz als herausfordernd erlebt, so dass u. a. eine Vereinheitlichung der Kommunikationskanäle wünschenswert wäre (FF2). Dazu beitragen könnten die von den Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräften angesprochenen Möglichkeiten des Erfahrungs- und Informationsaustausches (FF2).

## 5.2 Methodendiskussion und Limitationen

Die Umsetzung der vorliegenden Studie orientierte sich an den wissenschaftlichen Kernkriterien qualitativer Forschung von Steinke (2015). Dabei wurde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2015) über die Dokumentation des Forschungsprozesses in MaxQDA, die Inhaltsanalyse über zwei beteiligte Personen sowie die Anwendung eines kodifizierten Verfahrens (qualitative Inhalts-

analyse) gewährleistet. Die Indikation des Forschungsprozesses – und damit des qualitativen Vorgehens, der Leitfadenterviews als Datenerhebungsmethode der Wahl, der Einhaltung von Transkriptionsregeln, der Indikation der Samplingstrategie nach dem Prinzip der maximalen Strukturierung, der Datenauswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse) sowie der angemessenen (qualitativen) Interpretationskriterien (vgl. Steinke 2015) – wurde stringent begründet und geprüft. Die empirische Verankerung (vgl. Steinke 2015) ist über die kodifizierte Methode, hinreichende Textbelege aus vorherigen Forschungen sowie dem aktuellen Datenmaterial, das deduktiv-induktive Vorgehen sowie die Ableitung von Erkenntnissen sichergestellt. Auch sind die einzelnen Abschnitte der durchgeführten Studie kohärent und die Studie als Gesamtkonstrukt relevant (vgl. Steinke 2015), da diese Einblicke in die Umsetzung des innovativen Praxistagskonzepts bietet.

Diese Studie weist einige Limitationen auf. So ist es nicht gelungen, Lehrkräfte zu befragen, die sich als männlich identifizieren. Dies liegt darin begründet, dass alle praxisbegleitenden Lehrkräfte, welche sich an dem Studiengang beteiligen, sich als weiblich identifizierende Lehrkräfte sind. Ob Lehrer eine andere Haltung zu den Praxistagen haben als Lehrerinnen, kann folglich erst in Folgestudien untersucht werden. Darüber hinaus lag der Erhebungszeitraum unmittelbar innerhalb der Wiederöffnung der Schulen und Universitäten nach den pandemiebedingten Restriktionen. Das bedeutet, dass die Praxistage mitunter unter widrigen Bedingungen und nur eingeschränkt stattfinden konnten. Auch wurde das Praxistagskonzept zum Zeitpunkt der Datenerhebung erstmalig durchgeführt. Der Studiengang war zu diesem Zeitpunkt gerade erst angelaufen und im Zeitraum seit der Datenerhebung wurde das Praxistagskonzept bereits in vielfältiger Weise weiterentwickelt. So findet beispielsweise inzwischen regelmäßig ein Mentoringsangebot für die praxisbegleitenden Lehrkräfte statt und die Kommunikation mit den Studierenden über Lernplattformen, aber auch mit den Schulen über systematisch weiterentwickelte Padlets und andere Kanäle wurde ausgebaut. Daher sollte perspektivisch eine ähnliche Studie durchgeführt werden, nachdem die erste Studierendenkohorte das Studium vollständig durchlaufen ist und die von den verschiedenen Fachrichtungen begleiteten Praxistage sowie das Praxissemester vollständig absolviert worden sind.

## 6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie konnte einen ersten Einblick in das Praxistagskonzept des neu eingerichteten Studiengangs Grundschullehramt an der Universität Greifswald geben. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews konnten offenbaren, dass Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte zahlreiche Chancen, aber auch einige Herausforderungen in dem Praxistagskonzept sehen, die u. a. durch eine als nicht ausreichend erlebte Unterstützung

hervorgehoben werden, z. T. bedingt durch fehlende personelle Ressourcen an den Schulen im Rahmen der Bedarfskrise. Insbesondere der Transfer zwischen Theorie und Praxis wird als vorteilhaft erachtet, wohingegen vor allem die Organisation des Praxistages als Herausforderung benannt wird. Weiterhin besteht der Wunsch der Beteiligten, das Konzept des Praxistags insgesamt kohärenter zu gestalten sowie zusätzliche Angebote, wie kollegiale Fallberatungen, zu integrieren. Damit der Praxistag – so wie intendiert – den erfolgreichen Studienabschluss fördert und Abbruchintentionen verringert werden, benötigen die Studierenden aber offenbar zusätzliche Unterstützungsangebote und Ressourcen. Denn zweifelsohne ist ein größeres Engagement der Studierenden erforderlich, die zusätzlich zu den universitären Veranstaltungen auch die Praxistage in ihren Studienalltag integrieren müssen. Entsprechend sollten in stärkerem Maße weitere Möglichkeiten des Erfahrungs- und Informationsaustauschs geschaffen und diese folglich evaluiert werden. Denn nur so kann sichergestellt werden, dass mit dem Praxistagskonzept dem Lehrkräftemangel im Land tatsächlich auch entgegengewirkt werden kann. In zukünftigen quantitativen Evaluationsstudien sollte ermittelt werden, ob und inwiefern sich die Abbruchquoten im Vergleich zu anderen Grundschullehrerstudien unterscheiden, in denen die Studierenden weniger umfangreiche schulpraktische Erfahrungen sammeln können. Darüber hinaus sollte untersucht werden, ob die Entsprechung des Wunsches nach mehr Praxis auch mit einem Zuwachs an professionellen Kompetenzen der Studierenden einhergeht. Schließlich wären Studien aufschlussreich, die nachverfolgen, ob Studierende, welche das Studium an der Universität Greifswald durchlaufen und vielfältige Erfahrungen an Schulen in der Region sammeln können, nach ihrem Abschluss auch in der Region verbleiben.

## Literatur

- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014): *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015): Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. In: *Teaching and Teacher Education*, 48. Jg., 75-86.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014): Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner, und T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 129-145.
- Das Deutsche Schulportal (2021): *Lehrermangel bleibt bundesweit ein Problem. Länderüberblick 2021/2022*. Online unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem>. (Abrufdatum: 17.12.2021).
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlf, und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Handbuch Schulpädagogik*. Münster: Waxmann, 652-664.

- Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 381-398.
- Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), 109-129.
- Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: H. J. Schlösser (Hrsg.): Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften: Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch-Gladbach: Hobein, 67-91.
- Informationsdienst Wissenschaft (idw online) (2020): Studiengang Grundschullehramt kann ab Herbst in Greifswald studiert werden. Online unter: <https://idw-online.de/de/news747890>. (Ab-rufdatum: 16.12.2021, 2020).
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015): Research on teaching practicum – a systematic review. In: European Journal of Teacher Education 38 (3), 392-407.
- Loewenberg Ball, D. & Forzani, F. M. (2009): The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 60 (5), 497-511.
- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen zum Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reiningger, M. & Brockman, S. L. (2020): Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? In: Journal of Teacher Education 71 (1), 41-62.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015): Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. In: Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research 42 (5), 533-544.
- Pearman, C., Bowles, F. & Polka, W. (2021): Teacher Educator Perceptions of Characteristics of Self-Efficacy. In: Critical Questions in Education 12 (1), 81-99.
- Reinländer, K. & Scholl, D. (2020): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: K. Reinländer und D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 23-28.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinke, I. (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 319-331.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A. & Staab, R. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer VS, 1-66.
- Wagner, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019): „Klass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. In: Herausforderung Lehrer\*innenbildung 2 (1), 210-226.

## **Autor:innenangaben**

Juliane Schlesier, Vertr.-Prof. Dr.

Universität Vechta, Fakultät 1 - Erziehungswissenschaften, Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktionen, Emotionen und Wohlbefinden in Schulkontexten, Transitionsphasen, Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung, Transfer Wissenschaft-Praxis

Driverstr. 22, 49377 Vechta

juliane.schlesier@uni-vechta.de

Grzegorz Lisek, Dr.

Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Institut für Slawistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziolinguistik des Polnischen, Tschechischen und Russischen, Fachsprachen- und Fremdsprachendidaktik, Linguistic Landscapes in der Slavia, Europäische Bildungslandschaften

Ernst-Lohmeyer-Platz 3, 17487 Greifswald

grzegorz.lisek@uni-greifswald.de

Andrea Westphal, Jun.-Prof. Dr.

Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Interdisziplinäre Lehr-Lernforschung und Schulentwicklung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstwirksamkeit, Interesse und Eigeninitiative von Schülerinnen, Stress und Burnout von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung

Steinbeckerstr. 15, 17487 Greifswald

andrea.westphal@uni-greifswald.de

Hendrik Lohse-Bossenz, Vertr.-Prof. Dr.

Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Allgemeine Grundschulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung pädagogischen Personals, Reflexion als Mittel und Ziel von Lehrkräftebildung, Professionelle Wahrnehmung, Klassenführung

Steinbecker Straße 15, 17487 Greifswald

hendrik.lohse-bossenz@uni-greifswald.de