

Langner, Anke

## Evaluation "Alternatives Lehramtspraktikum" an der TU Dresden

Dresden 2025, 31 S.



Quellenangabe/ Reference:

Langner, Anke: Evaluation "Alternatives Lehramtspraktikum" an der TU Dresden. Dresden 2025, 31 S. -  
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-337112 - DOI: 10.25656/01:33711

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-337112>

<https://doi.org/10.25656/01:33711>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Evaluation „Alternatives Lehramtspraktikum“ an der TU Dresden

Prof. Dr. Anke Langner

## Inhalt

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Einleitung.....   | 1  |
| 2   | Fragestellung und Ziel der Evaluation.....                              | 3  |
| 3   | Methoden.....   | 4  |
| 4   | Ergebnisse.....   | 5  |
| 4.1 | Befragung der Studierenden.....   | 5  |
| 4.2 | Gruppengespräch mit Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum..... | 17 |
| 4.3 | Befragung der Schulen.....  | 21 |
| 5   | Diskussion.....   | 26 |
| 6   | Literatur.....  | 29 |

## 1 Einleitung

Die Diskussion über eine stärkere Praxisorientierung im Lehramtsstudium ist nicht neu – und dennoch angesichts aktueller Herausforderungen im Bildungssystem erneut von hoher Relevanz (Terhart, 2011). Insbesondere in einigen ländlichen Regionen zeigt sich eine angespannte Situation hinsichtlich der Unterrichtsversorgung. In vielen Bundesländern wird dieser Problematik unter anderem durch den frühzeitigen Einsatz von Lehramtsstudierenden in der schulischen Praxis begegnet – oft bereits während ihres Studiums (Simonis & Klomfaß, 2023). Fragen zur Ausgestaltung von Praxisphasen im Lehramtsstudium sind im wissenschaftlichen Diskurs seit Jahren präsent. Schulpraktika gelten einerseits als zentral zur Förderung von Unterrichts- und Schulkompetenzen, andererseits sollen sie sinnstiftend für das Studium sein und dessen Verlauf nicht beeinträchtigen. Im Fokus aktueller Forschung stehen häufig die Effekte von Schulpraktika auf die Entwicklung einer professionellen Haltung, die Ausgestaltung der Lehrerrolle sowie die wahrgenommene Sinnhaftigkeit der schulpraktischen Erfahrungen (Terhart, 2011; Gröschner et.al., 2015). Der vorliegende Beitrag widmet sich in explorativer Weise ersten Erkenntnissen eines Vergleichs zwischen einem klassischen vierwöchigen Blockpraktikum und dem neuen, semesterbegleitenden Langzeitpraktikum.

In der Technischen Universität Dresden wurde das Projekt „*Alternatives Lehramtspraktikum*“ entwickelt. Es zielt darauf ab, angehende Lehrkräfte bereits im dritten Fachsemester in ein intensives, praxisbegleitendes Schulpraktikum zu integrieren. Dabei betreuen jeweils vier Studierende über einen Zeitraum von ca. 28 Wochen gemeinsam eine feste Schulklasse an einem bestimmten Wochentag. An diesem Tag übernehmen sie die Verantwortung für insgesamt sechs Unterrichtsstunden – den sogenannten „Lerntag“. Dies weicht von dem aktuell in Sachsen gültigen Praktikum im Block innerhalb von 4 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit ab. Durch die kontinuierliche, langfristige Praxis im Vergleich zum Blockpraktikum werden gezielt professionelle Handlungskompetenzen aufgebaut (vgl. Herzog, 2011).

Unterstützt werden die Studierenden vor Ort von sogenannten Seniormentor:innen – pensionierten Lehrkräften der jeweiligen Schulen. Diese übernehmen organisatorische Aufgaben, leisten Unterstützung bei kleineren medizinischen Vorfällen und stehen den Studierenden bei herausfordernden Situationen im Umgang mit Schüler:innen beratend zur Seite (Langner & Kuritz, 2024). Die Reflexion des Tages erfolgt gemeinsam mit den Seniormentor:innen oder auch mit den universitären Dozent:innen, wobei es weniger darum geht, gezielte Ratschläge und Praxistipps zu vermitteln, als über das eigene Handeln zu sprechen und mögliche Lösungen für Herausforderungen u.a. auch in theoretischen Modellen kennenzulernen. Diese Form der Praxisreflexion gilt als zentrales Element professioneller Entwicklung (Helsper, 2001).

Die Dozent:innen der Universität begleiten die Studierenden nicht nur mit Reflexionsformaten, sondern unterstützen in der inhaltlichen und organisatorischen Durchführung der Lernbegleitung der Schüler:innen. Sie stehen den Studierenden insbesondere in der Anfangsphase unterstützend zur Seite, sowohl durch Besuche vor Ort als auch durch intensive Reflexionsgespräche, die Theorie und Praxis miteinander verbinden. Ergänzt wird die Betreuung durch das Format der Kollegialen Fallberatung (KFB), dass in der Lehrerbildung als wirkungsvolles Instrument zur Förderung professioneller Urteilsfähigkeit gilt.

Im regulären Studienverlauf an der TU Dresden absolvieren Lehramtsstudierende zwei schulpraktische Übungen (SPÜ) in ihren Fächern sowie drei Blockpraktika mit einem Umfang von jeweils etwa vier Wochen – sowohl in den Fächern als auch in den Bildungswissenschaften. Das Projekt „*Alternatives Lehramtspraktikum*“ nutzt aktuell das bildungswissenschaftliche Praktikum (3. Fachsemester). Es bietet die Möglichkeit, den Fokus weniger auf klassischen Fachunterricht, sondern stärker auf den Aufbau tragfähiger Lehr-Lern-Beziehungen sowie auf allgemein-didaktische Prinzipien zu legen (Meyer, 2010).

Im Rahmen des alternativen Formats steht nicht das einzelne Unterrichtsfach für ein oder zwei Schulstunden im Vordergrund, sondern die Gestaltung eines ganzheitlichen Lerntages. Dieser umfasst die Einführung und Nutzung eines Lerntagebuchs durch die Schüler:innen sowie das Üben grundlegender mathematischer und sprachlicher Kompetenzen (Deutsch und Englisch) in Kleingruppen mit maximal sieben Schüler:innen. Ergänzend zu diesen Übungsphasen kommt projektorientiertes Lernen zum Einsatz, das sich aus den Bedürfnissen der jeweiligen 5. Klassen sowie den Kompetenzen der begleitenden Studierenden heraus entwickelt (Gudjons, 2014).

Im Schuljahr 2024/25 wurde dieses Format erstmals implementiert und soll im kommenden Schuljahr weiter ausgebaut werden. Eine zentrale Herausforderung besteht in der Sorge von Ministerien vor einer potenziellen Überlastung der Studierenden, die sich unter anderem in einer erhöhten Studienabbruchquote oder einer signifikanten Verlängerung der Studiendauer niederschlagen könnte. Diese Überlastung wird antizipiert aufgrund des Praktikums in der Vorlesungszeit und aufgrund von deutlich stärkerer Lehrtätigkeit der Studierenden anstatt Hospitation. Um diesen Risiken zu begegnen, wurde eine begleitende, explorative Evaluation initiiert, deren Ziele die Überprüfung dieser Annahmen und die Wirkung des Praktikums auf die Studierenden beinhalten und die erste Erkenntnisse zur Erprobung des neuen Formats erzeugt, die eine Adaption der erneuten Durchführung des Projektes im Schuljahr 2025/26 ermöglicht. Dabei spielt wie einführend bereits formuliert die Wahrnehmung der Relation von Theorie und Praxis bei den Studierenden eine bedeutende Rolle, dies es noch besser zu verstehen gilt.

Die Evaluation folgt dem Prinzip der Triangulation (Flick, 2011) und berücksichtigt unterschiedliche Datenquellen sowie Perspektiven – qualitative Interviews, standardisierte Befragungen und Gruppengespräche. Ziel ist es, ein differenziertes Bild von Belastung, Kompetenzzuwachs und subjektiver Wahrnehmung des Praktikums zu zeichnen. Die dazu befragten Studierenden befinden sich im Durchschnitt im gleichen Studienabschnitt (3. Fachsemester), so dass vergleichbare Voraussetzungen angenommen werden können.

Im Folgenden werden die eingesetzten Erhebungsmethoden kurz skizziert. Anschließend erfolgt eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse, die abschließend kritisch diskutiert werden.

## 2 Fragestellung und Ziel der Evaluation

Im Schuljahr 2024/25 wurde an vier Oberschulen in Ostsachsen das Pilotprojekt mit insgesamt 44 Lehramtsstudierenden durchgeführt. Ziel war es, neue Formate der schulpraktischen Begleitung zu erproben und deren Auswirkungen auf die Professionalisierung (Combe & Helsper, 2002) angehender Lehrkräfte zu untersuchen. Besonders im Fokus standen dabei die Wahrnehmung der Belastung durch unterschiedlich auftretende Herausforderungen, des Praktikums und der Entwicklung der Unterrichtskompetenz durch die Studierenden, die mit einem langfristigen, semesterbegleitenden Praxiseinsatz verbunden sein könnten (vgl. Brouwer & Korthagen, 2005, Terhart et.al., 2016). Aus diesen Überlegungen ergeben sich drei zentrale Zielsetzungen der Evaluation:

**Erfassung des Belastungserlebens:** Zum einen wurde untersucht, in welchem Ausmaß die Studierenden die wöchentliche Praxisphase als belastend empfinden und ob daraus mögliche negative Effekte resultieren könnten – etwa eine erhöhte Studienabbruchquote oder eine Studienzeitverlängerung. In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden sowohl zu ihrem Belastungserleben im Praktikum als auch zu den Anforderungen im parallellaufenden Studium befragt. Die theoretische Grundlage für diese Fragestellung liefert unter anderem das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984), das in der Lehrerbildungsforschung häufig zur Analyse von Belastungsprozessen herangezogen wird.

**Analyse der Wirksamkeit des Langzeitpraktikums:** Die Wirksamkeit des semesterbegleitenden Praktikums wurde multiperspektivisch erfasst: Zum einen erfolgte dies durch eine Befragung der teilnehmenden Studierenden zu ihren Erfahrungen sowie zur Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Bedeutung von Selbstwirksamkeit für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz ist in der Lehrerbildungsforschung belegt (Baumert & Kunter, 2006). Zum anderen wurden auch die betreuenden Lehrkräfte an den Schulen einbezogen, um deren Einschätzung zur Unterrichtskompetenz und zum Entwicklungspotenzial der Studierenden zu erhalten.

**Identifikation von Herausforderungen im Projektverlauf, die zur Belastung führen können:** Darüber hinaus wurden alle beteiligten Akteursgruppen – Studierende, Seniormentor:innen, Schulleitungen und schulische Lehrkräfte – nach wahrgenommenen Herausforderungen in der Umsetzung des Projekts befragt. Ziel war es, aus diesen Rückmeldungen konkrete Ansätze für eine Optimierung der nächsten Projektphase abzuleiten. Partizipative Ansätze in der Evaluation gelten dabei als besonders geeignet, praxisnahe und anschlussfähige Erkenntnisse zu generieren (vgl. Patton, 2005).

**Identifikation von unterstützenden Faktoren in der Umsetzung des Praktikums sowohl in Schule als auch durch Hochschule:** In den Gruppengesprächen wurden die Studierenden befragt, welche inhaltlichen und methodischen Elemente sie bei der Lernbegleitung unterstützt haben wie auch welche organisatorischen Strukturen. Die Nutzung digitaler Werkzeuge nahm dabei eine eigenständige Befragung ein.

**Theorie-Praxis-Relation:** Ein zentrales Erkenntnisinteresse bestand zudem darin, aus den Rückmeldungen der Studierenden Rückschlüsse auf das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb des alternativen Praktikumsformats zu ziehen. Die Wahrnehmung der Studierenden von der Passung zwischen theoretischen Ausbildungsinhalten und praktischen Anforderungen in der Schule ist ein wiederkehrender Befund in der Lehrerbildungsforschung und gilt als zentrales Kriterium für gelingende Professionalisierungsprozesse (vgl. Cramer & Dahlmann, 2019).

Zur besseren Kontextualisierung der Ergebnisse wurde bei Teilen der Datenerhebung eine Vergleichsgruppe in die Untersuchung einbezogen. Diese bestand aus Lehramtsstudierenden, die im entsprechendem Zeitraum ein klassisches vierwöchiges Blockpraktikum absolviert hatten. So konnten Unterschiede im Belastungserleben, in der wahrgenommenen Wirksamkeit sowie im Theorie-Praxis-Verhältnis systematisch herausgearbeitet werden.

### 3 Methoden

Zur Erhebung der Perspektiven der Lehramtsstudierenden wurde ein Onlinefragebogen eingesetzt, der sowohl standardisierte Skalen als auch eigens entwickelte Items enthielt. Zur Erfassung des Selbstwirksamkeitserlebens wurde die Skala von Jerusalem und Schwarzer (1999) verwendet, während das Belastungserleben differenziert nach Studium und Praktikum mithilfe einer adaptierten Version der Skala von Weyer et.al. (1997) erfasst wurde. Ergänzend wurden neu entwickelte Fragen zu spezifischen Herausforderungen im Kontext des Praktikums und des Studiums integriert, um situative und subjektive Belastungsfaktoren differenzierter abbilden zu können (vgl. Belastungserleben bei König & Rothland, 2018).

Der Fragebogen wurde an zwei Gruppen von Lehramtsstudierenden (beides Vollerhebungen) verteilt: zum einen an Studierende, die im März 2025 ihr reguläres vierwöchiges Blockpraktikum absolvierten (N = 74; Rücklaufquote 90%), zum anderen an Studierende, die seit Oktober 2024 ein semesterbegleitendes Praktikum mit wöchentlichem Schultag durchführten (N = 38, Rücklaufquote 86%). Aufgrund des begrenzten Stichprobenumfangs erfolgte die Auswertung der quantitativen Daten ausschließlich deskriptiv. Die beiden offenen Fragen im Fragebogen wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unterzogen.

Zur Ergänzung der quantitativen Erhebung wurden darüber hinaus vier Gruppendiskussionen mit den semesterbegleitend eingesetzten Studierenden durchgeführt. Diese fanden jeweils im Rahmen der schulbezogenen Teams (jeweils 3-4 Studierende pro Klasse) statt und zielten darauf ab, retrospektive Einschätzungen zu den vergangenen 20 Wochen Praktikum zu gewinnen (gesamt Praktikum 26 bzw. 27 Wochen je nach Einsatzschule). Der Fokus lag insbesondere auf der Frage, welche Aspekte der Projektgestaltung aus Sicht der Studierenden für sie herausfordernd und welche unterstützend waren, aber auch welche digitalen Werkzeuge sie in der Lernbegleitung der Schüler:innen genutzt haben. Die Gruppengespräche wurden vollständig transkribiert und anschließend ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Zur Gewinnung einer mehrperspektivischen Sichtweise wurden zudem schulische Akteur:innen der vier beteiligten Schulen, die direkt mit den Studierenden vor Ort in Kontakt standen, befragt, ebenfalls mit einem Fragebogen, der sowohl aus Fragen mit 4er-Likert-Skala als auch offenen Fragen bestand. Die Themen des Fragebogens umfassen neben den Herausforderungen und auch unterstützenden Aspekten für die Studierenden und der Einschätzung der Kompetenzentwicklung der Studierenden auch die Wahrnehmung der Schule hinsichtlich der Projektwirkung auf Schüler:innen und Lehrkräfte. Für die Fortführung des Projektes ist zudem relevant, was die Schulen nach eigener Einschätzung in der Projektdurchführung herausgefordert hat und was unterstützt. Möglicherweise kann in einer Projektfortführung hier angepasst werden. Bei der Erstellung des Fragebogens konnte auf keine bestehenden Skalen zurückgegriffen werden (vgl. Flick, 2010).

|   | <b>Fragebogen</b>   | <b>Gruppengespräche</b>  |
|---|---|--|
| <b>Studierende des semesterbegleitenden Praktikums</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Belastungserleben</li> <li>- Tätigkeiten im Praktikum</li> <li>- Selbstwirksamkeit</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- unterstützende und herausfordernde Faktoren bei der inhaltlichen und organisationalen Projektdurchführung</li> <li>- Nutzung digitaler Werkzeuge</li> </ul> |
| <b>Studierende des Blockpraktikum</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Belastungserleben</li> <li>- Tätigkeiten im Praktikum</li> <li>- Selbstwirksamkeit</li> </ul>  |  |
| <b>Lehrer und Schüler der Schulen des semesterbegleitenden Praktikums</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetenzerwerb Studierende</li> <li>- Wahrnehmung des Studenteneinsatzes von Kollegium, Eltern und Schüler:innen</li> <li>- Herausforderungen bei Projektumsetzung</li> <li>- Gelingensfaktoren für Projektdurchführung</li> <li>- Praxiszeugnis an die Studierenden</li> </ul> |  |

Tab. 1 Erhebungsmethoden und Zielsetzung der Datenerhebung nach Akteursgruppe, Ergebnisdarstellung

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Befragung der Studierenden

Die Befragung der Studierenden im Blockpraktikum erfolgte wenige Tage nach Abschluss ihres Praktikums (März 2025). Die Erhebung bei den Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum fand hingegen etwa zwischen dem 20. und 23. Einsatztag statt, also noch vor dem vollständigen Abschluss ihres Praktikums nach insgesamt 27 Einsatztagen. Die Datenauswertung erfolgte mittels deskriptiver Statistik und ist in ihrer Aussagekraft derzeit als erste Tendenz zu interpretieren (Cohen, 1988).

Die beiden im Folgenden zu vergleichenden Gruppen unterscheiden sich sowohl hinsichtlich der Zusammensetzung ihres Studienganges als auch in Bezug auf das Fachsemester (FS). Die Studierenden im semesterbegleitenden Blockpraktikum befinden sich im Durchschnitt im gleichen Semester wie die Studierenden im klassischen Blockpraktikum.

Der größte Anteil der Studierenden im klassischen Blockpraktikum sind Studierende des Lehramts Oberschule. Der Grund dafür ist der einfachere Feldzugang im Vergleich zum Lehramt Gymnasium. Beim semesterbegleitenden Blockpraktikum besteht die Gruppe aus 53% Studierende des Lehramts Gymnasium (N = 20), 32% des Lehramts Oberschule (N = 12) und 16% des Lehramts Grundschule (N = 6) (vgl. Abb. 1). Einsatzort im semesterbegleitenden Blockpraktikum waren ausschließlich Oberschulen. Im klassischen Blockpraktikum dürfen sich Studierende die Schulen selbst wählen, so dass von der Grundschule bis zur Gemeinschaftsschule und auch einer Berufsschule alle Schulformen vertreten sind (Abb. 2).

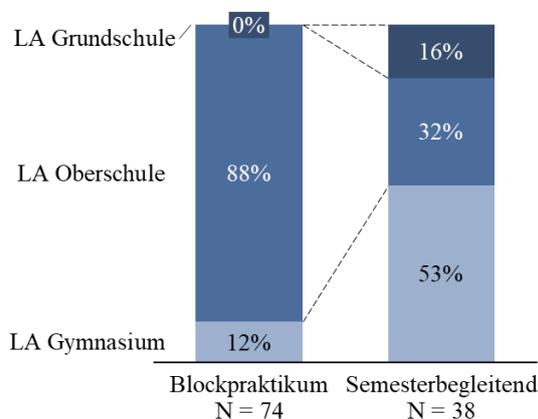


Abb. 1 Studierende nach Studiengang

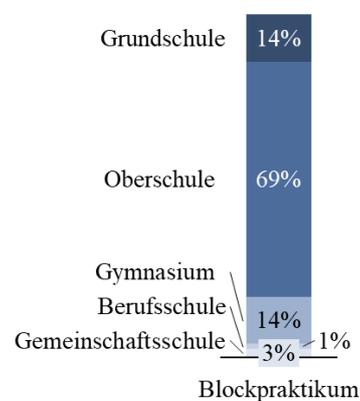


Abb. 2 Besuchte Schulformen beim Blockpraktikum

### Selbstwirksamkeitsempfinden

Zur Erfassung des Selbstwirksamkeitserlebens wurde die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1999) eingesetzt. Nicht alle Items sind zwischen den beiden benannten Gruppen different (Abb. 3), aber beispielsweise jenes, dass „sich bei Widerständen Wege auftun werden“ wie auch, dass „schwierige Probleme lösbar sind, wenn ich mich bemühe“. Die Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum („stimmt eher“ 65% und „stimmt genau“ 35%) sind von ihren Fähigkeiten, aufkommende Probleme zu lösen, überzeugter als die Studierenden im Blockpraktikum („stimmt eher“ 65% und „stimmt genau“ 23%). Ähnliches zeigt sich beim Umgang mit überraschenden oder unerwarteten Situationen. In der Konsequenz formulieren die Studierenden aus dem semesterbegleitenden Praktikum, dass sie neuen Situationen entspannt entgegentreten.

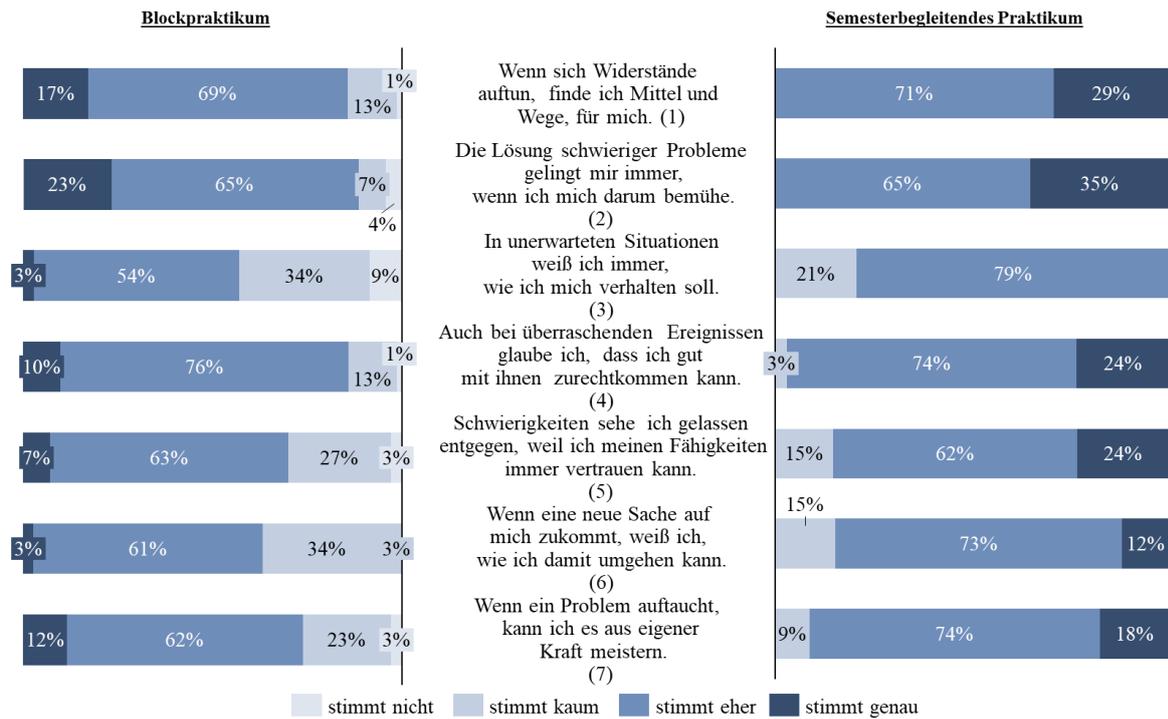


Abb. 3 Selbstwirksamkeit (Skala Jerusalem und Schwarzer, 1999)

|         | Item 1   |      | Item 2   |      | Item 3   |      | Item 4   |      | Item 5   |      | Item 6   |      | Item 7   |      |
|---------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
|         | Block    | SB   |
| MW      | 3,01     | 3,26 | 3,06     | 3,34 | 2,51     | 2,77 | 2,96     | 3,14 | 2,74     | 3,06 | 2,59     | 3,58 | 2,79     | 3,14 |
| V       | 0,37     | 0,20 | 0,48     | 0,23 | 0,49     | 0,18 | 0,28     | 0,24 | 0,41     | 0,35 | 0,72     | 0,31 | 0,43     | 0,24 |
| N       | 68       | 35   | 67       | 35   | 68       | 35   | 69       | 35   | 68       | 35   | 69       | 36   | 68       | 35   |
| P       | 2,37E-02 |      | 1,80E-02 |      | 2,34E-02 |      | 7,96E-02 |      | 1,29E-02 |      | 2,77E-03 |      | 3,33E-03 |      |
| Cohen's | -0,43    |      | -0,45    |      | -0,41    |      | -0,36    |      | -0,51    |      | -0,61    |      | -0,57    |      |

Tab. 2 T-Test-Prüfung Selbstwirksamkeit (Skala Jerusalem und Schwarzer, 1999)

Drei Items der Skala, die hier nicht aufgezeigt sind, ergaben keine signifikanten Differenzen zwischen den beiden Gruppen. Der Vergleich der Mittelwerte der Skala zwischen den beiden Gruppen unterscheidet sich signifikant ( $p = 0,0037$ ), der Cronbach's Alpha der Gesamtskala liegt bei 0,86.

### Belastungserleben

Zur Erfassung des Belastungserlebens wurde die Skala von Weyer et al. (1997) zur Arbeits- und Berufsbelastung adaptiert, sowohl für das Studium als auch für das Praktikum angepasst und für beides jeweils abgefragt. Vor allem hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Praxis besteht zwischen den beiden Gruppen bei 10 Fragen ein relativ ähnliches Antwortverhalten, z.B. „Ich bräuchte mehr Pausen.“ oder „Ich arbeite unter starkem Zeitdruck.“ oder auch „Ich fühle mich oft abgehetzt im Praktikum.“ Dies betrifft die Einschätzung des Arbeitsaufwandes hinsichtlich der notwendig durchzuführenden Unterrichtsplanung für das Praktikum und der notwendigen Absprachen mit schulischen Akteuren. Die einzige Differenz gibt es hinsichtlich des Aufwandes, zur Schule zu fahren, da die Schulen für das semesterbegleitende Praktikum in der ländlichen Region ca. 80-100 km vom Studienort Dresden entfernt lagen. Die Schulen für das Blockpraktikum hingegen konnten sich die Studierende selbst suchen, vor allem auch im eigenen Nahraum.

Bezüglich der durch die Studierenden eingeschätzten Belastung zeigt sich zwischen den beiden Gruppen keine signifikante Differenz. So bestimmen die beiden Gruppen ihre Erschöpfung nach einem Praktikumstag und auch die mit dem Praktikum einhergehenden Herausforderungen sehr ähnlich, z.B. „Abends nach einem Tag in der Schule bin ich erschöpft.“ (MW Gruppe Block = 1,94 und MW Gruppe Semesterbegl. = 1,91). Beide Gruppen fühlen sich auch nicht unter Druck gesetzt oder abgehetzt durch das Praktikumsformat. Tendenziell sagt die Gruppe des Blockpraktikums, dass das Praktikum etwas belastender ist, wobei bei beiden Gruppen zwischen 51% und 62% es als angemessen ansehen und nur 15 bis 22% es als belastend wahrnehmen. Ähnlich sieht das Antwortverhalten hinsichtlich der Aussage „Ich habe manchmal das Gefühl, dass ich mit meiner Vor- und Nachbereitung des Praktikums einfach nicht mehr fertig werde.“ aus. Diese ähnliche Wahrnehmung der beiden Gruppen zeigt sich auch bei der Gesamteinschätzung der Belastung durch das Praktikum (Abb. 4).

**Wie belastend empfanden Sie das Praktikum?**

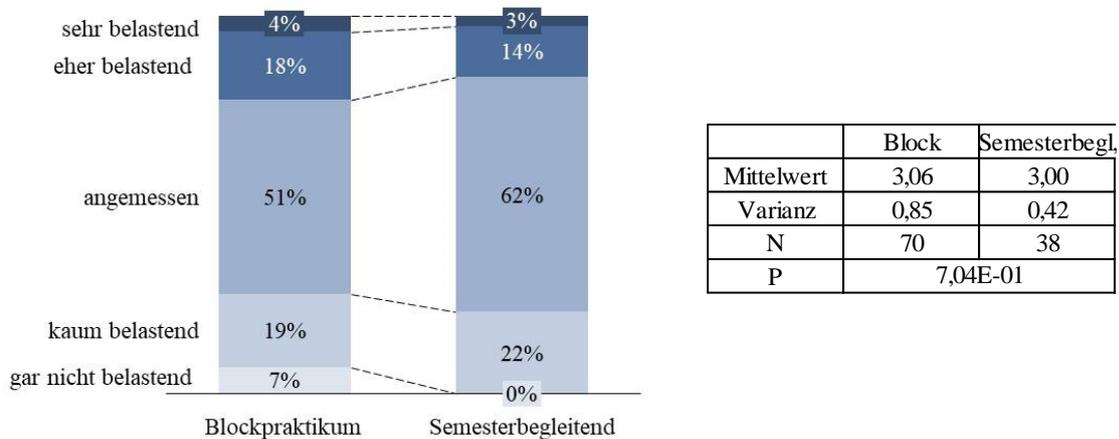
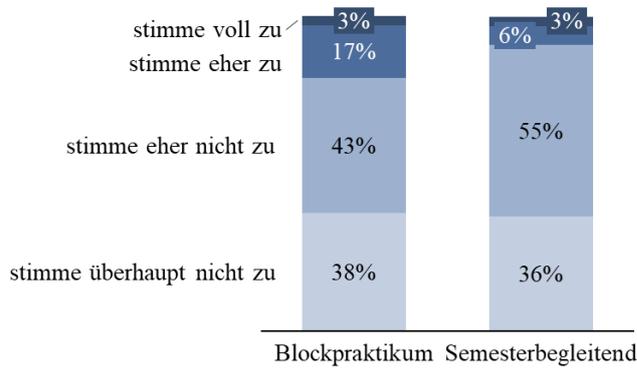


Abb. 4 Belastungserleben

Eine in weiteren, folgenden Untersuchungen nachzuziehende erste Tendenz im Datensatz, da ein Unterschied aber kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht, zeigt sich hinsichtlich des wahrgenommenen Zeitdrucks durch das Praktikum. Die Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums nimmt das Praktikum tendenziell entspannter wahr und fühlt sich stärker den Anforderungen im Praktikum gewachsen als Studierende im Blockpraktikum (siehe Abb. 5).

**Manchmal fühle ich mich den Anforderungen, die die Tätigkeit an der Schule an mich stellt, nicht gewachsen.**



|            | Block    | Semesterbegl. |
|------------|----------|---------------|
| Mittelwert | 3,14     | 3,26          |
| Varianz    | 0,65     | 0,49          |
| N          | 70       | 35            |
| P          | 4,56E-01 |               |
| Cohen's d  | 0,15     |               |

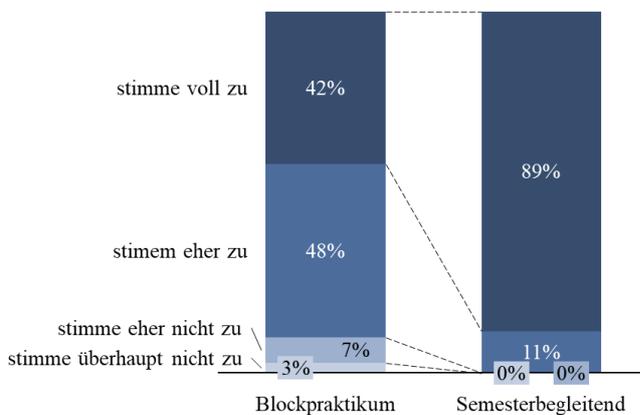
Abb. 5 Anforderungen des Praktikums gewachsen

### Zufriedenheit mit dem Praktikum

Die Zufriedenheit der Studierenden wurde wiederum getrennt zwischen Studium und Praktikum erfragt mit einer adaptierten Skala von Weyer et al. (1997). Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen einen ähnlichen Mehrwert in ihrem Praktikum für ihre zukünftige Berufstätigkeit sehen. Beide Gruppen sind relativ zufrieden mit den vorgefundenen Arbeitsbedingungen an ihrer Schule, ähnliches gilt für das erlebte Arbeitsklima an der Schule. In beiden Gruppen sind die Verteilungen hinsichtlich der Einschätzung, dass ihre Tätigkeit an der Schule Spaß bereitet, gleich.

Hinsichtlich der Kommunikationsstruktur an den Schulen ist die Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums etwas unzufriedener als die Gruppe des Blockpraktikums. Eine deutliche Differenz zwischen den Gruppen zeigt sich bei der Zufriedenheit, etwas an Schule mitzugestalten. Hier ist der Anteil der Studierende, die dem „voll zustimmen“ in der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums doppelt so groß wie in der Gruppe des Blockpraktikums (vgl. Abb. 6). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist hochsignifikant ( $p$ -Wert = 0,000000445) und es liegt hier ein sehr starker Effekt vor.

**Ich bin zufrieden mit meinen Möglichkeiten, Ideen zur Gestaltung von Unterricht einzubringen.**



|            | Block    | Semesterbegl. |
|------------|----------|---------------|
| Mittelwert | 1,71     | 1,14          |
| Varianz    | 0,54     | 0,12          |
| N          | 68       | 37            |
| P          | 4,45E-07 |               |
| Cohen's d  | 1        |               |

Abb. 6 Zufriedenheit mit Gestaltungsmöglichkeit im Praktikum

## Wirksamkeitserfahrung im Praktikum

Die Studierenden wurden zu ihrer Selbstwirksamkeit bezogen auf ihr Praktikum befragt, wobei sich zeigt, dass vor allem die Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum ihre Unterstützung für die Entwicklung der Schüler:innen in den Schulen als wichtig wahrgenommen haben und einschätzen (Abb. 7).

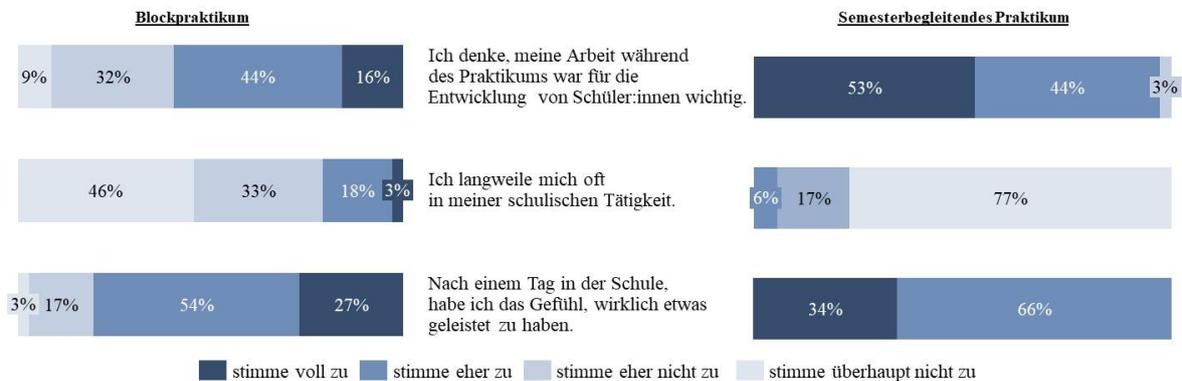


Abb. 7 Praktikumseinsatz

|            | Ich langweile mich oft in meiner schulischen Tätigkeit. |               | Nach einem Tag in der Schule, habe ich das Gefühl, wirklich etwas geleistet zu haben. |               | Ich denke, meine Arbeit während des Praktikums war für die Entwicklung von Schüler:innen wichtig. |               |
|------------|---|---------------|---|---------------|---|---------------|
|            | Block   | Semesterbegl. | Block   | Semesterbegl. | Block   | Semesterbegl. |
| Mittelwert | 3,23  | 3,73          | 1,97  | 1,68          | 2,36  | 1,46          |
| Varianz    | 0,65  | 0,31          | 0,57  | 0,23          | 0,72  | 0,26          |
| N          | 69  | 37            | 68  | 37            | 67  | 35            |
| P          | 3,35E-04  |               | 1,57E-02  |               | 1,25E-09  |               |
| Cohen's d  | -7,20E-01   |               | 4,70E-01  |               | 1,19E+00  |               |

Tab. 3 T-Test zu Items des Praktikumseinsatz

Die Studierenden der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums fühlen sich wirksamer als die Studierenden der Gruppe des Blockpraktikums (siehe die teilweise sehr starken Effekte in Tabelle 3). Dies zeigt sich sowohl hinsichtlich der Einschätzung „etwas geleistet zu haben an einem Tag im Praktikum“ als auch, dass keine Langeweile aufkam.

## Zufriedenheit mit dem Studium

Für die Erfassung der Zufriedenheit wurde die Skala von Weyer et al. (1997) für das Lehramtsstudium adaptiert. Die Differenzen zwischen den beiden Gruppen sind bei allen Items signifikant, wenn auch unterschiedlich stark signifikant (Abb. 8). Studierende der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums etwas zeigen sich mit ihrem Studium zufriedener, als die Studierenden der Gruppe des Blockpraktikums.

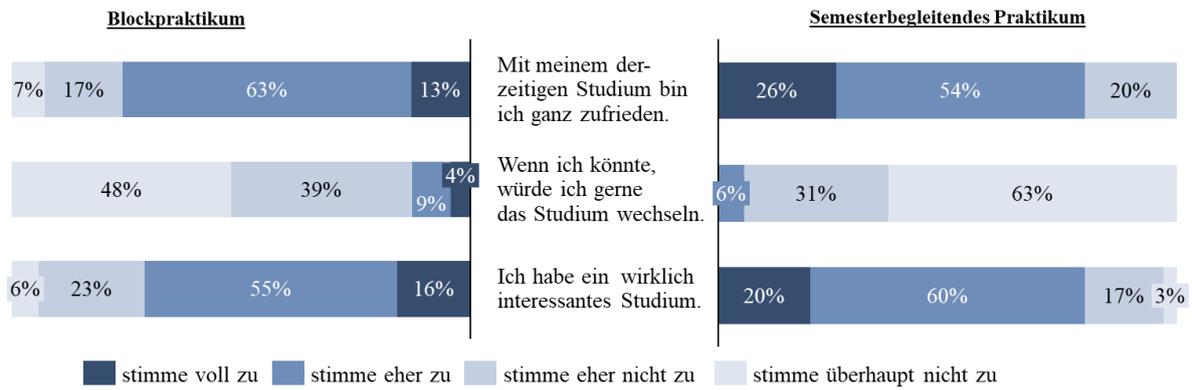


Abb. 8 Zufriedenheit im Studium

|            | Mit meinem derzeitigen Studium bin ich ganz zufrieden. |               | Wenn ich könnte, würde ich gerne das Studium wechseln. |               | Ich habe einen wirklich interessantes Studium. |               |
|------------|--|---------------|--|---------------|--|---------------|
|            | Block  | Semesterbegl. | Block  | Semesterbegl. | Block  | Semesterbegl. |
| Mittelwert | 2,22   | 1,83          | 3,29   | 3,57          | 2,22   | 1,89          |
| Varianz    | 0,53   | 0,44          | 0,65   | 0,37          | 0,57   | 0,40          |
| N          | 68   | 35            | 69   | 35            | 67   | 35            |
| P          | 7,60E-03   |               | 0,05   |               | 0,02   |               |
| Cohen`s d  | 5,60E-01   |               | -0,38  |               | 0,47   |               |

Tab. 4 T-Test zur Zufriedenheit im Studium

Die gleiche deutliche Differenz zwischen den Gruppen besteht bei der Zufriedenheit mit dem eigenen Berufswunsch (vgl. Abb. 9).

Mit meinem derzeitigen Berufswunsch bin ich zufrieden.

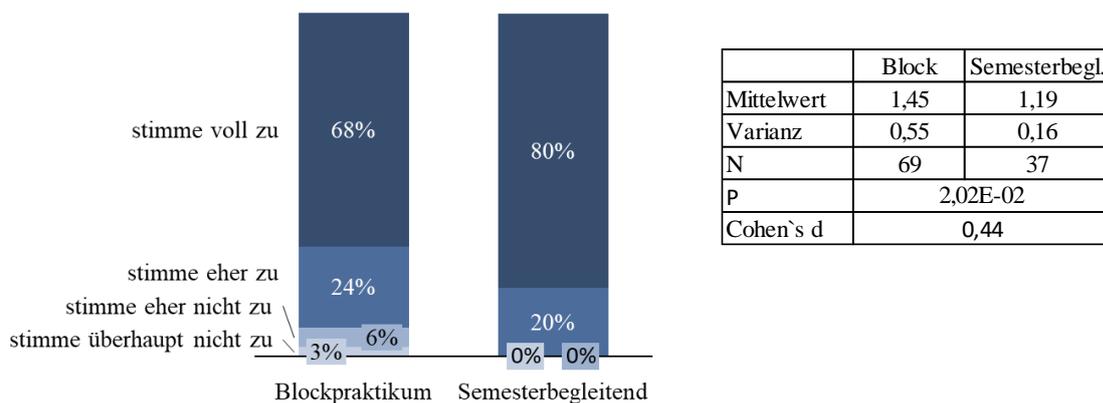


Abb. 9 Zufriedenheit Berufswunsch

### Einschätzung Kompetenzerprobung

Die Studierenden wurden zudem befragt, wie häufig sie folgende Kompetenzen während des Praktikums erproben konnten (Abb. 10).

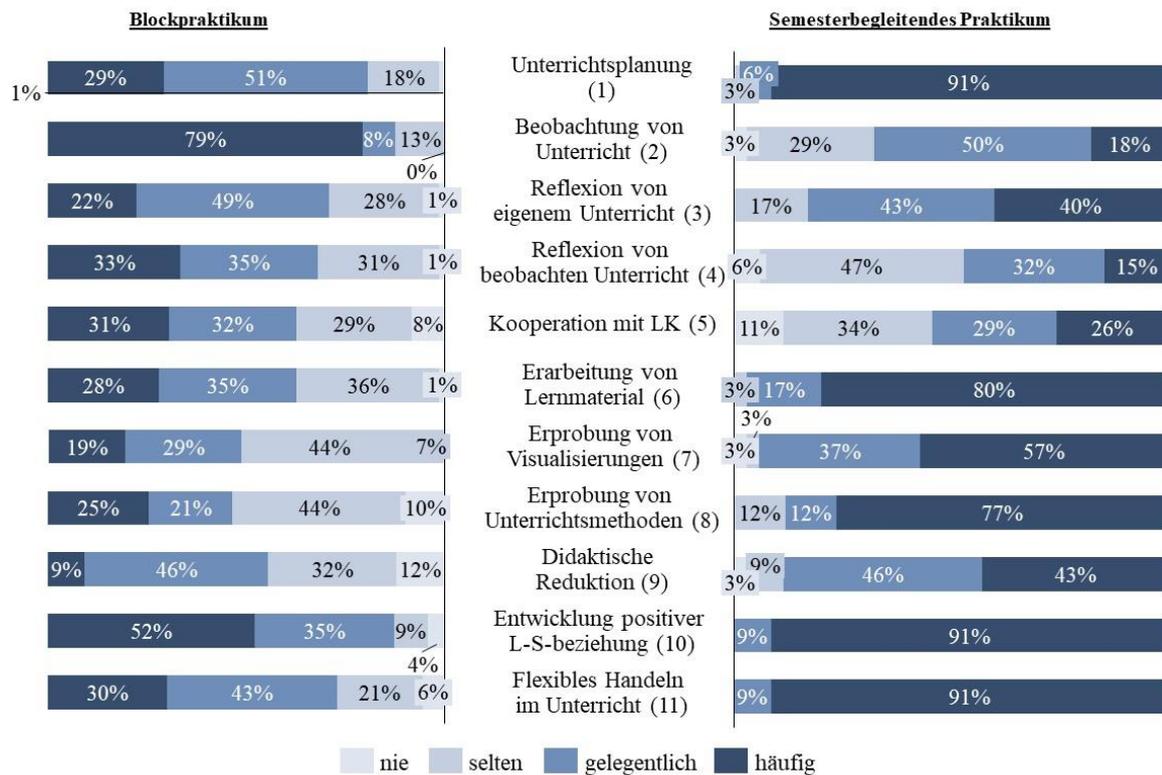


Abb. 10 Häufigkeit erprobter Unterrichtskompetenzen (Legende LK = Lehrkraft; L-S = Lehrer:innen-Schüler:innen)

|         | Item 1    |       | Item 2   |      | Item 3   |      | Item 4   |      | Item 5   |      | Item 6   |      | Item 7   |      | Item 8   |      | Item 9   |      | Item 10  |      | Item 11  |      |
|---------|-----------|-------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|
|         | Block     | SB    | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   | Block    | SB   |
| MW      | 3,06      | 3,89  | 3,72     | 2,86 | 2,94     | 3,23 | 3,06     | 2,57 | 2,87     | 2,69 | 2,90     | 3,81 | 2,59     | 3,58 | 2,61     | 3,60 | 2,49     | 3,26 | 3,35     | 3,89 | 2,96     | 3,89 |
| V       | 0,52      | 0,15  | 0,41     | 0,48 | 0,50     | 0,53 | 0,64     | 0,61 | 0,89     | 0,87 | 0,65     | 0,16 | 0,72     | 0,31 | 0,95     | 0,54 | 0,67     | 0,55 | 0,67     | 0,10 | 0,76     | 0,10 |
| N       | 70,00     | 37,00 | 69       | 35   | 69       | 35   | 69       | 35   | 68       | 35   | 69       | 36   | 69       | 36   | 69       | 35   | 63       | 35   | 69       | 35   | 68       | 35   |
| P       | 5,99E-12  |       | 4,67E-08 |      | 6,03E-02 |      | 3,93E-03 |      | 3,93E-03 |      | 9,14E-12 |      | 1,26E-10 |      | 1,04E-07 |      | 1,08E-05 |      | 6,38E-06 |      | 7,64E-12 |      |
| Cohen's | -1,33E+00 |       | 1,30E+00 |      | 0,40     |      | 0,61     |      | 0,19     |      | 1,30     |      | 1,30     |      | -1,10    |      | -0,96    |      | -0,79    |      | -1,27    |      |

Tab. 5 T-Test Häufigkeiten Unterrichtskompetenzen

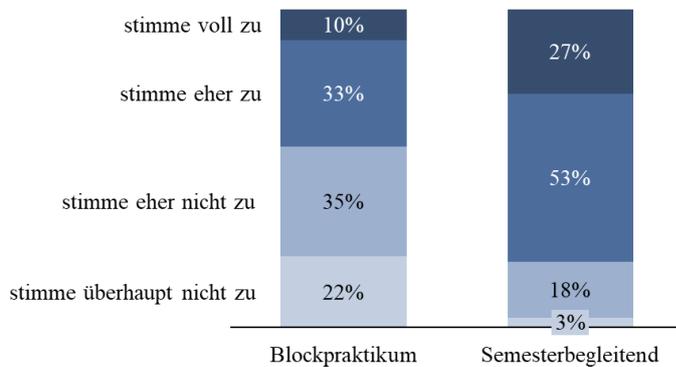
Es wird deutlich, dass die Kompetenzen, die in Verbindung mit der Durchführung von Unterricht stehen, nach Einschätzung der Studierenden in der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums deutlich häufiger durchgeführt wurden als im Blockpraktikum: Unterrichtsplanung/ Erarbeitung von Lernmaterial (6)/ Visualisierungen (7)/ Erprobung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden (8) und didaktische Reduktion (9). Unterrichtsbeobachtungen und deren Reflexionen schätzen die Studierenden des Blockpraktikums häufiger ein, vollzogen zu haben als die Studierenden der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums. Besonders deutlich ist zudem die Differenz zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich des Erprobens einer positiven Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und eines flexiblen Handelns im Unterricht.

### Praxis-Theorie-Relation

Die Wahrnehmung und Einschätzung der Praxis-Theorie-Relation wurde nicht direkt bei den Studierenden abgefragt. Es wurde jedoch nach der Einschätzung der Motivation zum Studium und zum Praktikum gefragt. Möglicherweise könnten die unterschiedlichen Praktika hier einen Einfluss leisten. Die Gruppe der Studierenden des semesterbegleitenden Praktikums zeigt tendenziell eine höhere Motivation.

Sehr deutlich und signifikant sind hingegen die Unterschiede zwischen den Gruppen bei der Einschätzung, inwiefern das Praktikum die Sinnhaftigkeit von Studieninhalten unterstützt (vgl. Abb. 11). Hier zeigt sich, dass dieser Aussage aus der Gruppe des Blockpraktikums 43% der Studierenden „voll“ oder „eher zustimmen“ aber 80% der Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum.

**Durch das Praktikum ergeben Studieninhalte für mich Sinn.**

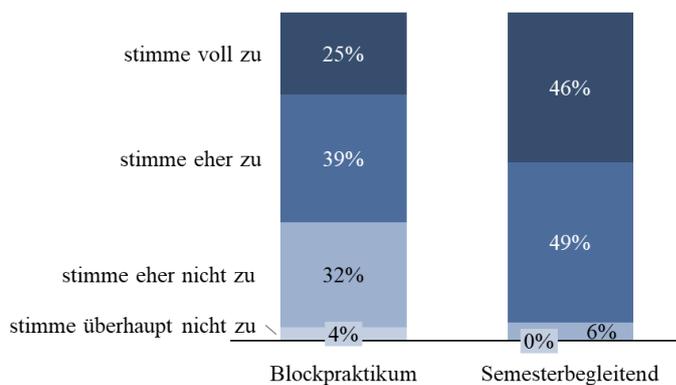


|            | Block       | Semesterbegl. |
|------------|-------------|---------------|
| Mittelwert | 2,71        | 1,91          |
| Varianz    | 0,84        | 0,49          |
| N          | 70          | 35            |
| P          | 3,68036E-06 |               |
| Cohen`s d  | 0,93        |               |

Abb. 11 Praktikum als stinnstiftend

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich bei der Einschätzung, welche Studieninhalte für die eigene Weiterentwicklung notwendig sind (Abb. 12). Aus der Gruppe der Studierenden des Blockpraktikums stimmen der Aussage 64% „voll zu“ oder „eher zu“ und 95% der Studierenden aus der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums. Die Differenz zwischen den Gruppen ist signifikant und es besteht ein großer Effekt.

**Ich weiß jetzt genauer, welche Studieninhalte ich für meine eigene Weiterentwicklung benötige.**



|            | Block       | Semesterbegl. |
|------------|-------------|---------------|
| Mittelwert | 2,16        | 1,54          |
| Varianz    | 0,74        | 0,26          |
| N          | 70          | 35            |
| P          | 1,29269E-05 |               |
| Cohen`s d  | 0,8         |               |

Abb. 12 Nutzen für Studium

**Mehrwert des Praktikums (offene Frage im Fragebogen)**

Im Rahmen der Erhebung wurden die Studierenden beider Praktikumsformate gebeten, in einer offenen Frage zu reflektieren: „Können Sie kurz beschreiben, warum das Praktikum einen Mehrwert für Ihr Studium oder Berufsleben darstellt?“. Die Auswertung erfolgte gemäß der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Kategorien wurden ausschließlich induktiv gewonnen, da dies im Rahmen dieser Evaluation als ausreichend erachtet wurde.

In beiden Gruppen wird das Praktikum grundsätzlich als Möglichkeit beschrieben, Praxiserfahrungen zu sammeln und theoretisches Wissen in der schulischen Realität anzuwenden. Studierende des semesterbegleitenden Praktikums heben insbesondere die Gelegenheit hervor, Theorie praktisch zu erproben und zu reflektieren: *„Man kann z. B. theoretisches Wissen konkret ausprobieren und reflektieren, inwiefern das realisierbar ist. Gibt mir Motivation, weiter zu studieren.“* (FB 39). Auch das tiefere Verständnis von Methoden und Theorien wird als Mehrwert genannt: *„Außerdem hilft es mir, ein besseres Verständnis für die Methoden und Theorien zu bekommen.“* (FB 46).

Studierende im Blockpraktikum beschreiben den Mehrwert dagegen vorrangig in Form eines ersten Einblicks in die schulische Praxis. Aussagen wie *„Weil dadurch ein Bezug zur Praxis hergestellt wird und es motivierend wirkt, tatsächlich an einer Schule zu sein. Besonders im Vergleich zu doch oft trockener Theorie.“* (FB 65) sowie *„Es war sehr interessant, die Realität an den Schulen zu sehen und auch zu beobachten, wie Lehrer:innen in besonderen Fällen reagieren.“* (FB 63) verdeutlichen diesen Fokus. Für viele Studierende stellt im 4. Fachsemester das Blockpraktikum zudem die erste konkrete Erfahrung in einer Oberschule dar – trotz eines entsprechenden Studienziels, denn nicht selten entscheiden sich Studierende, ohne eine Vorstellung und Erfahrung mit Lernen in der Oberschule zu besitzen. So formuliert ein:e Teilnehmer:in: *„Ich war das erste Mal in einer Oberschule und weiß jetzt, dass ich lieber in der Grundschule arbeiten möchte.“*

Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen in der Auseinandersetzung mit Praxis werden besonders in den differenzierten Rückmeldungen der Gruppe des semesterbegleitenden Praktikums deutlich. Diese Studierenden beschreiben das Praktikum als Gelegenheit zur intensiven Erprobung von Unterrichtshandeln, insbesondere unter kooperativen Bedingungen: *„Da man zu viert vor der Klasse steht und recht viele Freiheiten hat, kann man sich ausprobieren und gut lernen, was funktioniert und was nicht. Außerdem kann man gut viele verschiedene Unterrichtsmethoden ausprobieren.“* (FB 42). Die kollegiale Zusammenarbeit wird als bereichernd erlebt: *„Man lernt also nicht nur aus den eigenen, sondern auch aus den Erfahrungen der anderen Lernbegleiter:innen.“* (FB 55).

Ein weiterer zentraler Mehrwert besteht für diese Gruppe im kontinuierlichen und längerfristigen Kontakt mit der Schüler:innenschaft. Aussagen wie *„Zudem begleitet man eine Klasse das ganze Schuljahr über und kann daher die Entwicklung der Schüler:innen wunderbar miterleben und später ggf. deren Verhaltens- und Denkweisen besser nachvollziehen.“* oder *„Durch den wöchentlichen Unterricht lernt man die SuS gut kennen und kann so im Laufe der Monate den Unterricht an die Klasse anpassen.“* (FB 55) verdeutlichen die tiefere pädagogische Beziehungsgestaltung.

Die Studierenden des Blockpraktikums betonen den Wert von Rückmeldungen und Ratschlägen durch erfahrene Lehrkräfte: *„Die Erfahrungen und die Ratschläge der Kolleg\*innen bieten eine solide Grundlage für das spätere Berufsleben. Vier Wochen sind dafür zwar etwas kurz, aber ausreichend für den Anfang.“* (FB 69). Demgegenüber legen Studierende des semesterbegleitenden Praktikums größeren Wert auf eigenes Handeln und Verantwortung: *„Man trägt Verantwortung für das Lernen der Kinder und wächst daran. Man lernt Konflikte zu lösen und Inhalte vorzubereiten, ist aber nie allein, sondern immer in der Gruppe und wird unterstützt.“* (FB 128). Diese Differenz spiegelt sich auch in der Häufigkeit und Vielfalt der erprobten Tätigkeiten wider, die Studierende im semesterbegleitenden Praktikum wesentlich intensiver und

eigenständiger durchführen (vgl. Abb.10). Hier zeigt sich ein höherer Anteil an aktivem Handeln und weniger bloßem Beobachten von Unterrichtssituationen, was den Anspruch an eigenständiges professionelles Handeln stärkt (vgl. König & Rothland, 2018). So schildert eine Studentin: „*Man hat ein anderes Verhältnis zu den Schüler\*innen, weil man als Lernbegleiter mit-tendrin ist und nicht nur beobachtet. Wenn etwas mal nicht gut lief, konnte man es in der nächsten Woche verbessern.*“ (FB 107). Darüber hinaus ermöglicht das Format eine kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns im Austausch mit Kommiliton:innen und wird durch etablierte Formate wie die Kollegiale Fallberatung unterstützt: „*Manchmal weiß man nicht, wie man in bestimmten Situationen reagieren soll, etwa bei kleineren Streitigkeiten unter Schüler\*innen. Da hilft die kollegiale Fallberatung, in der man das Erlebte reflektieren und Lösungsvorschläge erhalten kann.*“ (FB 107).

Einige Studierende reflektieren zudem die eigene Rolle im Lernprozess der Schüler:innen und bewerten ihre Wirksamkeit im Sinne einer pädagogischen Verantwortung: „*Besonders schön finde ich auch, was für eine bedeutende Arbeit wir leisten. Denn die Kinder, mit denen wir arbeiten, haben auch einige Leistungsniveau-Probleme – und wir geben ihnen etwas, was sie sich allein vielleicht nicht hätten aneignen können: nicht nur Wissen, sondern auch vier weitere Ansprechpersonen – und sogar Freunde.*“ (FB 111).

Abschließend wird das Praktikum auch hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und der Rollenübernahme positiv bewertet: „*Das Praktikum fördert das Bewusstsein, was es heißt, vor Menschen/Kindern zu stehen und aktiv Verantwortung zu haben.*“ (FB 49). Beide Praktikumsformate werden als wertvoll erlebt. Sie ermöglichen Praxiserfahrung und Anwendung von Theorie. Das semesterbegleitende Praktikum bietet vertiefte Reflexion, enge Schüler:innenkontakte und Teamarbeit, das Blockpraktikum vor allem erste Einblicke in den Schulalltag (ähnlich den Domänen nach Schratz et. al., 2008).

### Herausforderungen im Praktikum (offene Frage im Fragebogen)

In einer zweiten offenen Frage wurden die Studierenden beider Praktikumsformate gebeten, Herausforderungen zu benennen, die ihnen während der letzten Praktikumswoche begegnet sind. Die Formulierung lautete:

„*Im Folgenden geht es um mögliche Herausforderungen, die im Praktikum auftreten können. Eine Herausforderung ist nicht unbedingt etwas Negatives, sondern kann auch dazu führen, dass das Lernen voranschreitet und sich gut entwickelt. Bitte denken Sie an die letzte Praktikumswoche. Welche Herausforderungen fallen Ihnen zuerst ein? Bitte beschreiben Sie diese.*“

Die Auswertung erfolgte ebenfalls wie bereits beschrieben mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015). Beide Studierendengruppen benennen als wiederkehrende Herausforderung die Kommunikation und Abstimmung mit den Lehrkräften an den Schulen. Dabei unterscheiden sich jedoch die Hintergründe dieser Problematik je nach Praktikumsformat. Studierende des semesterbegleitenden Praktikums verweisen auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit bestimmten Lehrkräften sowie auf Herausforderungen in der Sicherung eines kohärenten Lernprozesses für die Schüler:innen: „*Dass einige Lehrkräfte uns nicht unterstützen, stellt sich wöchentlich als Herausforderung dar. Auch unsere Klassenlehrerin hat einige Eigenschaften an sich, die die Zusammenarbeit sehr schwer gestalten.*“ (FB 84).

Demgegenüber äußern Studierende des Blockpraktikums insbesondere Probleme im Zusammenhang mit kurzfristigen Änderungen und der eigenen Einbindung in den Unterricht: *„Herausforderungen sind z. B. Lehrplanänderungen, die unverhofft auftreten können. Dies kann dazu führen, dass man schwerer auf seine 100 Stunden im Praktikum kommt.“* (FB 68), *„Kommunikation mit einer Lehrkraft hinsichtlich Planung des Unterrichts und dessen Umsetzung.“* (FB 35). Auch die eigenverantwortliche Organisation wird im Blockpraktikum als herausfordernd empfunden, etwa im Hinblick auf Unterrichtsausfälle oder die Erstellung eines Hospitationsplans: *„Kurzfristige Planung des Unterrichts wegen einer Stundenplanveränderung.“* (FB 73), *„Erstellen des eigenen Hospitationsplans über den gesamten Praktikumszeitraum.“* (FB 100).

Während die Studierenden im Blockpraktikum nur vereinzelt Herausforderungen im Umgang mit Schüler:innen thematisieren – etwa bei besonderen Verhaltensauffälligkeiten: *„Wie gehe ich mit Schülern um, die ADHS haben? Hat man an einem Tag sehr gespürt, an der Verhaltensweise.“* (FB 76), werden schülerbezogene Herausforderungen im semesterbegleitenden Praktikum von nahezu allen Befragten benannt. Ein wiederkehrendes Thema ist dabei der Umgang mit vermeintlich unmotivierten Schüler:innen: *„Es ist eine Herausforderung, die SuS immer wieder neu für das Thema zu gewinnen und sie zum Zuhören zu motivieren.“* (mehr als fünf Nennungen; z. B. FB 42). Darüber hinaus berichten mehrere Studierende von Unsicherheiten im Hinblick auf ihre eigene Autoritätsrolle: *„SuS nehmen einen oft nicht als Lehrkraft wahr und haben somit keinen richtigen Respekt.“* (FB 43). Eine weitere Kategorie betrifft soziale Aushandlungsprozesse innerhalb der Lerngruppen, insbesondere im Kontext sprachlicher Barrieren oder besonderer Förderbedarfe: *„Das Regulieren des Verhaltens der Kinder untereinander (v. a. da es Kinder gibt, welche im Spektrum sind oder enorme Sprachbarrieren aufweisen) kann kompliziert sein.“* (FB 55).

Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität werden ebenfalls häufig benannt, insbesondere bei Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache: *„Neue SuS mit Deutsch als Zweitsprache, welche mitten im Schuljahr in die Klasse gekommen sind und kaum/kein Deutsch sprechen (syrische Herkunft, demnach auch kaum Englisch)“* (mehr als fünf Nennungen; z. B. FB 113). Die Studierenden dieser Gruppe reflektieren zudem eigenen Weiterentwicklungsbedarf in Bezug auf pädagogische Handlungsstrategien, etwa im Bereich Classroom-Management: *„Besondere Bedürfnisse von verschiedenen Lernenden können einen unerwartet und unvorbereitet treffen.“* (FB 115), *„Eine Herausforderung ist es, in der Klasse für ein angenehmes Arbeitsklima zu sorgen. Die Schüler sind unruhig und quatschen, und man will eigentlich Aufgaben erledigen und muss sich zuerst mit der Klasse und den Problemen beschäftigen.“* (FB 122).

Ein spezifisch für das semesterbegleitende Praktikum relevantes Thema ist die Zusammenarbeit im Team-Teaching mit anderen Studierenden. Hier werden vor allem die Koordination und Absprache innerhalb der Kleingruppen als herausfordernd beschrieben: *„Die Absprachen mit den anderen Lernbegleiter:innen kann herausfordernd sein, da man sich zu viert über einen Tagesablauf und Aufgaben abstimmen muss.“* Diese Form der Zusammenarbeit ist in der Struktur des Blockpraktikums nicht in vergleichbarer Weise vorgesehen, sodass diese Herausforderung dort nicht benannt wird.

## 4.2 Gruppengespräch mit Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum

Die im Folgenden ausgewerteten vier Gruppendiskussionen wurden ausschließlich mit Studierenden des semesterbegleitenden Praktikums durchgeführt. Ziel dieser Gespräche war es, ein differenziertes Feedback für die Dozentinnen an der Universität zu generieren, um die Begleitformate im kommenden Projektdurchlauf gezielter an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen und zudem gemeinsame Arbeitsgrundlagen mit den kooperierenden Schulen zu entwickeln.

Die von den Studierenden formulierten Rückmeldungen lassen sich im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) in vier übergeordnete Kategorien gliedern:

- Rolle als Praktikant:in
- Veränderungsbedarfe
- Eigene Entwicklung
- Einsatz und Nutzen von Digitalität

### Die Rolle der Studierenden als Praktikant:innen

Die Frage nach der Rolle der Studierenden als Praktikant:innen zielt weniger auf den Prozess des „Hineinwachsens“ in eine Rolle ab, sondern vielmehr darauf, wie die Tätigkeiten, die die Studierenden im schulischen Kontext ausüben, sprachlich und sozial verhandelt werden mit den Studierenden. So begleiten sie an einem ganzen Tag eine Gruppe von Schüler:innen beim Lernen, wobei diese Tätigkeit in der Schule selten als „Unterricht“ bezeichnet wird. In der Folge kommt es immer wieder vor, dass einzelne Schüler:innen den ihnen erteilten Aufgaben nicht nachkommen. Dies wird exemplarisch in einem Gruppengespräch verdeutlicht: „[...] dass man vielleicht den Lehrkräften an der Schule sagt, dass es ein wenig ungünstig ist, wenn die Schüler mit einer Erwartungshaltung, dass Freitag nur Beschäftigung ist und kein Unterricht angeht, weil wir haben wirklich drei Monate oder so gebraucht, bis dann wirklich mal alle Schüler zumindest eine Federtasche und den Hausaufgabenheft dabei hatten. (...) Von Blättern, Heftern etc. ganz zu schweigen, das haben wir eigentlich alles selber angelegt.“ (Gruppengespräch 1, Z. 204-209). Ebenso äußert sich eine weitere Studierende: „Und die Kinder hatten gefühlt die Info gekriegt. Das ist so ein Spaßtag. Also manche kommen immer noch an und fragen jedes Mal nach.“ (Gruppengespräch 3, Z. 63-65). Aus diesen Äußerungen wird der Wunsch deutlich, „[...] dass das irgendwie ein bisschen mehr auch als ernsthafter Freitag für die Kinder kommuniziert wird, weil viele da so, es gibt keine Noten, na dann ist das nur Larifari“ (Gruppengespräch 2, Z. 74-76).

Diese Problematik der Rollenbenennung und Erwartungshaltung betrifft nicht nur die Schüler:innen, sondern spiegelt sich auch in der institutionellen Einbindung der Studierenden in die schulischen Abläufe wider. Die begrenzte Integration führt dazu, dass relevante Informationen – etwa zu Krankmeldungen oder schulischen Planungen – häufig nicht an die Studierenden weitergegeben werden, was deren Handlungsspielraum einschränkt. Dies wird durch folgende Aussagen verdeutlicht: „Also mir hätte es am Anfang geholfen oder auch generell auch bis jetzt geholfen, wenn man Informationen zu den Schülern bekommt. Wir haben ja zu der Klasse überhaupt nichts bekommen.“ (Gruppengespräch 1, Z. 511-513) und „Dass auch einfach so Schuljahrespläne, also da gab es jetzt auch so einen pädagogischen Tag zum Beispiel, (...) vorletzte Woche, wo dann nur die Fünft- und Sechstklässler da waren, was ja irgendwie schon mal den

*Ausgangszustand so bei den Kindern auch verändert hat. Dass man so was halt irgendwie mitkriegt.“ (Gruppengespräch 4; Z. 542-546).*

Diese Unklarheit über Rolle und Eingebundenheit führt bei einigen Studierenden zu einem ambivalenten Gefühl hinsichtlich ihrer Funktion im Praktikum: *„Also wir waren irgendwie, manchmal hatten wir das Gefühl, wir machen mit uns im Projekt mehr Arbeit, als wir eigentlich sollen. Also wir waren ja eigentlich da, um halt Arbeit irgendwie abzunehmen. Und häufig war irgendwie so ein bisschen das Gefühl da, dass wir halt eher da sind und mehr Arbeit verursachen. Vor allen Dingen halt so organisatorischer Aufwand. Und das ist irgendwie schwierig.“ (Gruppengespräch 4, Z. 99-104).*

Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit Befunden aus der Forschung zu Praktika und Lernbegleitung in schulischen Kontexten, die auf die Bedeutung einer klaren Rollenklärung und Integration der Praktikant:innen hinweisen (vgl. Terhart et.al., 2016). Unklare Rollenzuschreibungen und mangelnde Einbindung können demnach nicht nur die Lernerfahrungen der Studierenden beeinträchtigen, sondern auch zu einem Gefühl der Überforderung und Frustration führen. Insbesondere die kommunikative Abstimmung zwischen Schule und Praktikant:innen wird als zentraler Erfolgsfaktor für die Qualität von Praktika angesehen, was im Folgenden weiter ausdifferenziert wird.

### Veränderungsbedarfe

Wie bereits mehrfach im Kontext der Rolle der Studierenden als Praktikant:innen thematisiert, spielt die Kommunikation mit den Lehrkräften vor Ort eine zentrale Rolle für die Studierenden (u.a. Schratz et. al., 2008). Im Hinblick auf potenzielle Verbesserungen wird seitens der Studierenden insbesondere eine optimierte Zusammenarbeit mit den Schulen gewünscht. Diese umfasst sowohl die Vereinfachung und Entlastung bei der Vervielfältigung von Lernmaterialien als auch eine verbesserte Informationsweitergabe, beispielsweise über während des Schuljahres neu aufgenommene Schüler:innen oder anstehende Klassenarbeiten, die von den Studierenden im Rahmen ihres Praktikums begleitet und vorbereitet werden sollen. So berichten die Studierenden u.a.: *„Ich habe mit der Mathelehrerin oft gesprochen, aber sie informiert uns nicht, sodass wir den Schüler:innen, denen wir versprochen haben zu helfen, kaum Unterstützung bieten können. Das ist sehr frustrierend.“ (Gruppengespräch 1, Z. 536-541).* In diesem Zusammenhang formulieren sie den Wunsch nach einer veränderten und transparenteren Kommunikationsstruktur: *„Es wäre hilfreich, wenn wir beispielsweise einen Zugang zu schulischen Kommunikationsplattformen wie Lernsax erhalten könnten, um die Schüler:innen direkt an wichtige Materialien oder Ausrüstungsgegenstände zu erinnern, die sie häufig vergessen.“ (Gruppengespräch 4, Z. 523-527).*

Neben der direkten Kommunikation werden auch schulorganisatorische Aspekte als verbesserungswürdig angesehen, wie die Organisation von Exkursionen, die gegenwärtig mit erheblichem Aufwand verbunden sind: *„Die Durchführung einer Exkursion erforderte mehrere E-Mails und Gespräche mit der Schulleitung, obwohl zu Beginn betont wurde, dass solche Aktivitäten unterstützt werden sollen. Dieser organisatorische Aufwand war enttäuschend.“ (Gruppengespräch 1; Z. 565-567).* Darüber hinaus wünschen sich die Studierenden eine flexiblere Nutzung schulischer Räumlichkeiten an den Praktikumstagen, um den besonderen Anforderungen der projektbezogenen Unterrichtsgestaltung besser gerecht zu werden: *„Es wäre hilfreich,*

wenn an den Projektfreitagen zusätzliche Räume zur Verfügung stünden, sofern Kapazitäten vorhanden sind.“ (Gruppengespräch 2, Z. 586 -688).

Eine weitere Herausforderung ergibt sich aus der begrenzten Dauer des Praktikums, das nur drei Viertel des Schuljahres umfasst. Die Schulen müssen die Freitage vor Beginn des Praktikums selbst organisieren, was zu Unstimmigkeiten im Stundenplan führt: *„Vor dem Praktikum hatten die Schüler freitags vier Stunden Unterricht, plötzlich wurden es sechs Stunden – das wirkte sich negativ auf die Stimmung in der Klasse aus.“* (Gruppengespräch 3, Z. 554-556). Zusätzlich besteht der Wunsch nach einer besseren Ausstattung mit Lernmaterialien, insbesondere für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch. Die Studierenden wünschen sich Zugang zu Schulbüchern, Arbeitsheften und gegebenenfalls digitalen Lehrportalen, um ihre Unterstützungsangebote qualitativ verbessern zu können: *„Es wäre wünschenswert, Materialien wie Schulbücher oder Zugänge zu Lehrerportalen zu erhalten, um besser auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können.“* (Gruppengespräch 3, Z. 23-25).

Letztlich fordern die Studierenden eine stärkere Kohärenz im Lernprozess der Schüler:innen, die von Beginn des Praktikums an gewährleistet sein sollte und nicht erst gegen Ende des Schuljahres: *„Zu Beginn haben wir wenig Informationen und kaum Kontakt zu den Fachlehrkräften gehabt. Es war unklar, wo die Schüler:innen stehen und welche Aufgaben wir übernehmen sollen. Erst spät wurden uns größere Lernbereiche zugewiesen, was die Planung erschwert.“* (Gruppengespräch 2, Z. 78-81).

Diese Ergebnisse korrespondieren mit Befunden aus der Forschung, die darauf hinweisen, dass eine effektive Kooperation und Kommunikation zwischen Praktikant:innen und Lehrkräften entscheidend für den Lernerfolg und die Professionalität der Praktikant:innen ist (siehe u.a. Terhart et al., 2016).

### Eigene Entwicklung

Die Reflexion über die eigene persönliche und professionelle Entwicklung wurde im Rahmen der Gruppengespräche nicht explizit als Frage formuliert, sondern im Kontext der Frage nach dem Einsatz des Lerntagebuches. Für sich selbst berichten die Studierenden in diesem Format von ihrer eigenen Entwicklung. Die regelmäßige, wöchentliche Praxisphase wirkt sich auf die Studierenden positiv aus, wie sie es in dem Gruppengespräch immer wieder hervorheben. Eine Studentin beschreibt diesen Prozess exemplarisch folgendermaßen: *„Also ich finde, so ganz große Schritte sind auch irgendwie so im Kopf passiert, dass man einfach ein bisschen gelassener mit manchen Situationen umgeht. Ein Learning, das ich daraus ziehe, ist, dass man drei Tage später viel gelassener auf die Situation zurückblickt und eigentlich auch darüber schmunzelt und es gar nicht mehr so schlimm findet, wie man es im Moment empfunden hat. Man nimmt solche Learnings mit, erlebt Situationen, die einen abgehärtet haben. Vieles speichert man auch in seinem Mindset, wie man an Dinge herangeht.“* (Gruppengespräch 1, Z. 261-265).

Diese individuelle Entwicklung wird von den Studierenden insbesondere durch die Kollegiale Fallberatung (KFB) als förderlich hervorgehoben. Dieses Format bietet einen strukturierten Rahmen zur Reflexion gemeinsam mit Kommiliton:innen aus dem Projekt: *„Ich muss sagen, die KFB hat deutlich mehr geholfen als das Lerntagebuch am Ende, vor allem was Reflexion betrifft, weil dort häufiger Fälle besprochen wurden, die einem ähnlich waren oder zu denen man einen Bezug hatte – auch wenn man nicht direkt beteiligt war. Ich hatte diese Situationen auch immer im Hinterkopf.“* (Gruppengespräch 2, Z. 269-272).

Die Reflexion fand jedoch nicht nur formalisiert in der KFB statt, sondern vor allem auch direkt nach den Unterrichtstagen im gemeinsamen Austausch mit Kommiliton:innen der gleichen Klasse oder Schule: *„Auch die Zugfahrt nach Dresden bot manchmal Raum, um sich untereinander auszutauschen, was bei mir viel zur Reflexion beigetragen hat. Für mich war das eher ein mündlicher Prozess, wenngleich ich auch einige Notizen während der KFB gemacht habe.“* (Gruppengespräch 1, Z. 271-274).

Den Prozess der persönlichen Entwicklung vollzog jede:r für sich, jedoch waren dafür die Impulse der KFB und die Zeit, die zwischen KFB und schulischer Praxis lag, förderlich. Diese Entwicklung wird u.a. deutlich im veränderten Umgang mit auftretenden Herausforderungen: *„Die Entwicklung geschieht viel im Kopf, und man merkt das jetzt auch, wenn Probleme auftauchen, wie man anders damit umgeht. Wo man anfangs überfordert war, hat man jetzt eher eine gelasseneren Haltung, was ich auch auf die KFB zurückführe.“* (Gruppengespräch 2, Z 122-126).

Diese Ergebnisse korrespondieren mit Erkenntnissen der Lehrerbildungsforschung, die betonen, dass insbesondere die strukturierte Reflexion im Rahmen kollegialer Beratung und die kontinuierliche Praxisbegleitung zentrale Faktoren für die professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden darstellen (vgl. Bennewitz & Daneshmand, 2010; Dlugosch, 2006). Die informellen Austauschprozesse unter Peers, etwa nach Unterrichtstagen oder auf dem Weg zur Universität, unterstützen zudem die Aneignung eines reflektierten professionellen Selbstverständnisses.

### Einsatz und Nutzen von Digitalität

Die vier Schulen (Genauerer siehe Auswertung Befragung schulischer Akteure) haben unterschiedliche Regelungen hinsichtlich der Handynutzung im Klassenzimmer und zwischen den Schulen bestehen zudem Differenzen in ihrer Ausstattung hinsichtlich Computerkabinett oder auch Klassensätzen von Notebook oder Tablet. Die Studierenden nutzten letztlich das, was zur Verfügung stand. Sie berichten alle von einer aktiven Nutzung des Digitalen. Dies reichte soweit, dass Studierende selbst ihre persönliche Internetverbindung per Handy-Hotspot für die Schüler:innen freigaben, da die WLAN-Freischaltung in den Schulen nicht immer unkompliziert funktionierte. Gern genutzt wurden von allen Studierenden die digitalen Tafeln, dabei wurden sie ganz unterschiedlich eingesetzt: es wurden Sachfilme gemeinsam geschaut, Audio-dateien abgespielt, oder auch Lehrbücher, die nicht vor Ort zur Nutzung bereitstanden, projiziert. Geographische Kompetenzen wurden geschult bei der digitalen Kartennutzung z.B. Geo-Guessr.

Die Studierenden haben festgestellt, dass die Schüler:innen das Digitale vor allem gern zum Spielen nutzen, es aber auch einen Anreiz für das Lernen darstellt. Zum Beispiel werden Texte lieber auf dem Tablet gelesen als auf dem A4-Blatt und die Motivation zum Lesen sei dann deutlich größer. Die Schüler:innen haben auch gern vorn an der digitalen Tafel etwas vorge-rechnet. Kompetenzen, die mit dem Digitalen vor allem geschult oder unterstützt werden sollten, waren Recherchieren (das Suchen und Bewerten von Informationen) oder es wurden Übersetzungs-Apps oder Vokabellern-Apps genutzt (z.B. LEO oder Duolingo). In keiner Schule gab es eine in allen Fächern präsente Lernsoftware, die die Studierenden in ihre Lernbegleitung hätten einbinden können. Wo entsprechende Kompetenzen der Studierenden vorhanden waren, wurden projektartig Programmierangebote wie Scratch und Ozobot umgesetzt. In Neusalza-

Spremberg war dies mit der Einführung und Nutzung des FabLab/Fabmobil verbunden, in dem die Schüler:innen des 5. Jahrgangs auch das Modellieren für den 3-D-Drucker erprobten. Vereinzelt wurde auch ChatGPT eingesetzt und gemeinsam mit den Schüler:innen hinsichtlich seines Nutzens reflektiert.

Die Studierenden selbst nutzen das Digitale vor allem für die Erstellung von Arbeitsblättern, wünschen sich hier auch in Zukunft Zugänge zu unterschiedlichen Anbietern. Die Einbindung der Studierenden in die digitale Kommunikation in den Schulen war recht unterschiedlich, nicht nur hinsichtlich der verwendeten Kommunikationsplattformen (z.B. LernSax oder Schulmanager), sondern auch in der genutzten verfügbaren Reichweite der Kommunikation mit Eltern, Schüler:innen und Lehrer:innen. Vor allem mit den Berufskolleg:innen wünschten sich auch an dieser Stelle die Studierenden eine verbindlichere Kommunikation.

Die Veränderungswünsche bzgl. des Digitalen beziehen sich letztlich auf die bereits verwendeten Werkzeuge, Lizenzen (auch gern umfänglichere) zur Erstellung von Arbeitsblättern, Nutzung von in der Schule verwendeter Lernsoftware und schnelle digitale Kommunikationswege. Die Studierenden beschreiben sich als recht flexibel sowohl in den Medien, die sie nutzen können, als auch in den Einsatzformaten.

### 4.3 Befragung der Schulen

Die vier beteiligten Schulen wurden mithilfe eines Fragebogens befragt zu ihrer Wahrnehmung der Entwicklung der Studierenden sowie zu den Herausforderungen und Potenzialen des wöchentlichen Einsatzes der Studierenden in ihrer Schule.

| <b>Funktion/ Rolle</b>                        | <b>Anzahl</b> |
|---|---------------|
| Seniormentor:innen                            | 6             |
| Klassenleiter:innen der begleiteten 5. Klasse | 4             |
| Fachlehrer:innen der begleiteten 5. Klasse    | 5             |
| Mitglied der Schulleitung                     | 7             |

*Tab. 6 Zusammensetzung der Stichprobe*

Die folgende Ergebnisdarstellung bezieht sich auf 22 Fragebögen, die an den vier teilnehmenden Schulen von sechs Seniormentoren, vier Klassenlehrer:innen von 5. Klassen, fünf Fachlehrer:innen von 5. Klassen und sieben Mitgliedern der Schulleitung ausgefüllt wurden. Damit sind die drei Gruppen Lehrkräfte, Seniormentor:innen und Schulleitungsmitglieder relativ gleich verteilt (vgl. Abb. 13).

Ziel der Befragung war auch, die schulischen Aufgaben in der Begleitung der Studierenden vor Ort zu erfassen. Wie Abbildung 14 zeigt, liegen die Schwerpunkte auf Beratung, Reflexion und Koordination. Ergänzend nennen die Befragten Aufgaben wie das Bereitstellen von Informationen zu schulischen Rahmenbedingungen oder Abläufen, etwa im Fall des Nicht-Erscheinens eines Kindes.

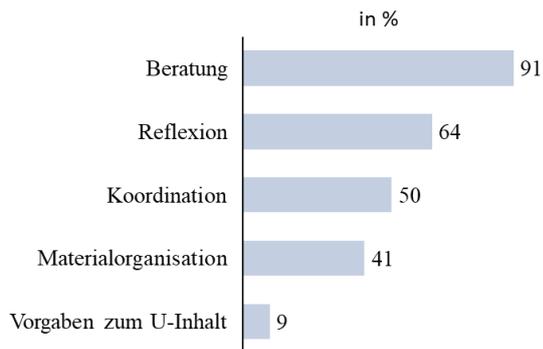


Abb. 13 Angabe der Tätigkeiten in der Begleitung der Studierenden

Hinsichtlich der Wirkung der Studierenden vor Ort in der Schule auf die Schüler:innen und auch auf das Kollegium sind alle Antwortitems, die dies abgefragt haben, durchweg positiv. Es gibt lediglich zwei Stimmen unter den Lehrkräften, die dem Projekt durchgängig kritisch gegenüberstehen (vgl. Abbildung 15).

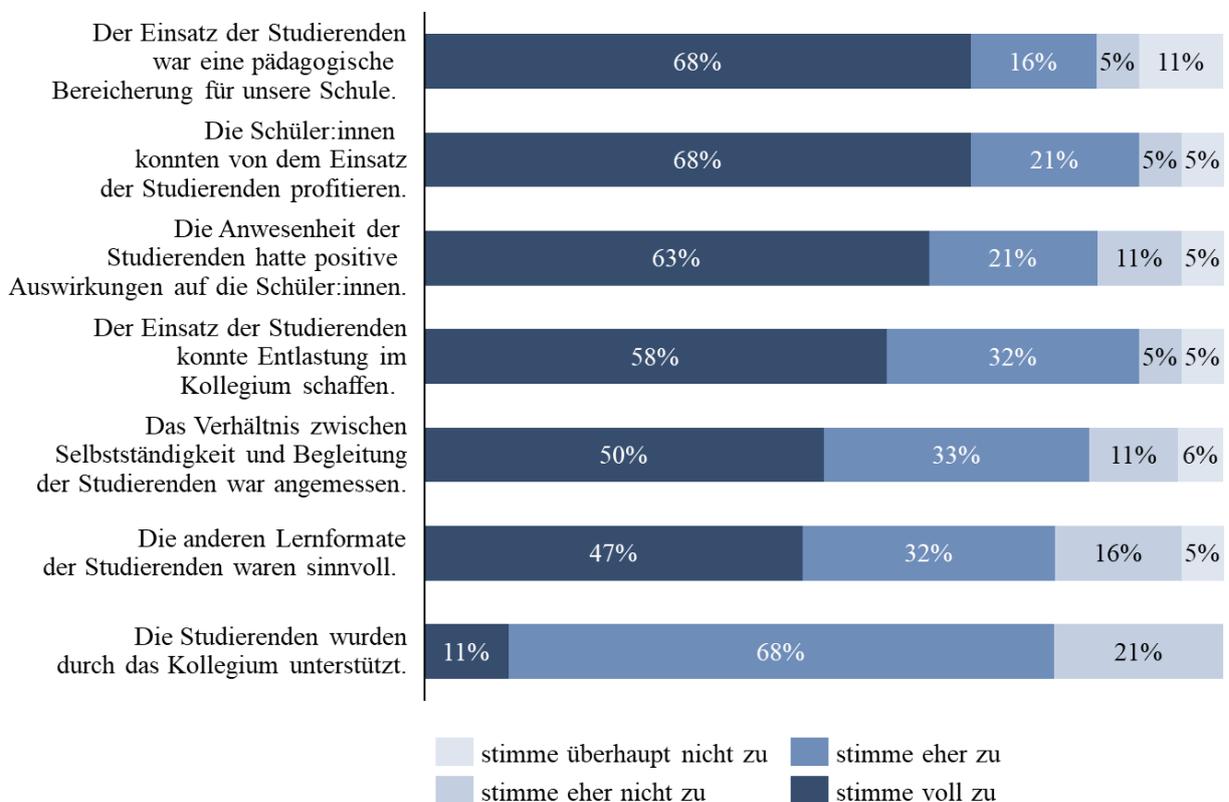


Abb. 14 Einschätzung der Wirkung der Studierenden

Deutlich kritischer wird die Zusammenarbeit mit der Universität gesehen. Hier wünscht sich knapp ein Drittel der Befragten eine stärkere Begleitung der Studierenden durch die Universität und eine deutliche engere Kommunikation (vgl. Abbildung 16). Hinsichtlich der Strukturen der Universität wird in den offenen Antworten immer wieder formuliert, dass eine bessere Abstimmung von Lehrveranstaltungen und Prüfungstagen von der Universität erwartet wird.

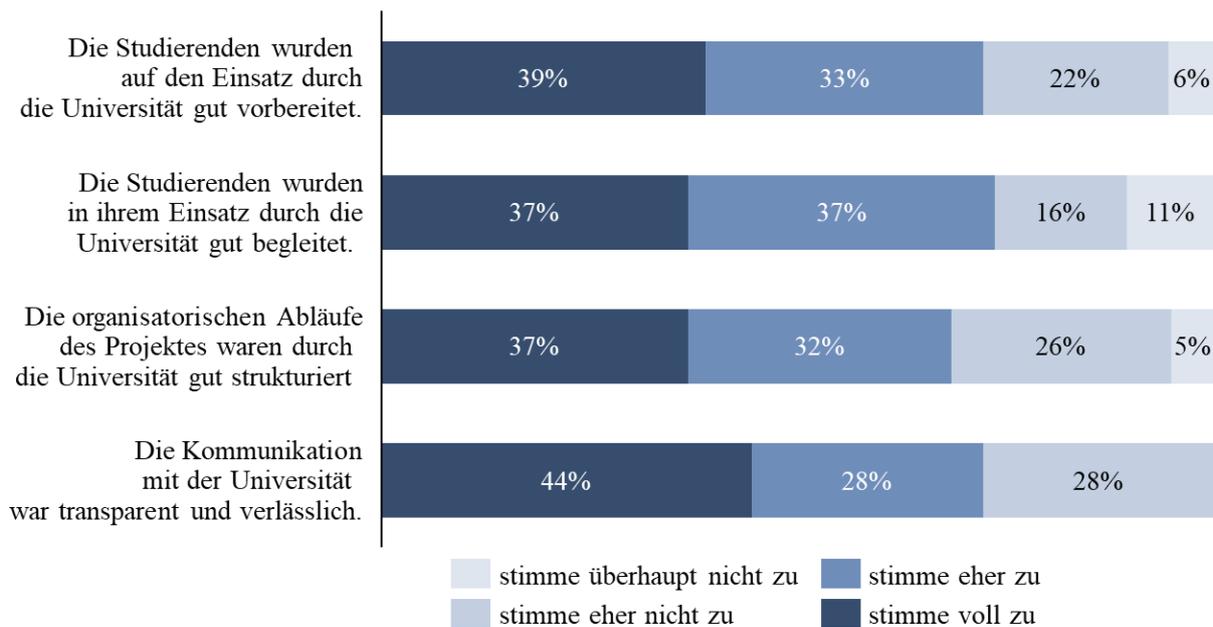


Abb. 15 Bewertung der Zusammenarbeit mit der Universität

Ziel der Befragung war, um das Projekt zukünftig noch besser an den Bedarfen der Schule auszurichten, die förderlichen und herausfordernden Faktoren für das Projekt herauszuarbeiten. Die Zusammenfassung aller Antworten der Befragten zeigt, dass der Erfolg maßgeblich von den konkreten Rahmenbedingungen vor Ort abhängt. Faktoren, die an einer Schule als förderlich erlebt werden, stellen sich an einem anderen Standort unter weniger günstigen Voraussetzungen als Herausforderung dar. Der Projekterfolg in den einzelnen Schulen ist damit stark an eine gelingende Verzahnung von strukturellen, personellen und kommunikativen Bedingungen vor Ort gebunden.

**Räumliche und organisatorische Rahmenbedingungen:** Während in einigen Standorten ausreichend vorhandene Räumlichkeiten, digitale Ausstattung und organisatorische Unterstützung als wichtige Gelingensbedingungen genannt werden, stellen diese Rahmenbedingungen in anderen Schulen Herausforderungen dar. Fehlende Räume führen dort beispielsweise zu Ausweichlösungen wie Unterricht auf dem Flur, was sowohl den Projektunterricht als auch den regulären Schulbetrieb beeinträchtigte.

**Personelle Ressourcen und Rollenverteilung:** Motivierte Seniormentor:innen, engagierte Klassenleitungen sowie ein offenes Kollegium erweisen sich an fast allen Schulen als tragende Säulen der Projektumsetzung. Eine fehlende durchgängige Mentorenbetreuung führt zu Unsicherheiten hinsichtlich der (fachlichen) Zuständigkeiten zwischen Studierenden und Fachlehrkräften.

**Kommunikation und Zusammenarbeit:** Unkomplizierte Kommunikationswege – etwa über digitale Kanäle – werden von vielen Lehrkräften als hilfreich für schnelle Absprachen und Feedback beschrieben. Wo diese Kommunikationsstrukturen fehlen oder nur oberflächlich genutzt werden, kommt es zu Missverständnissen und mangelnder inhaltlicher Abstimmung. Auch der Austausch zwischen Universität und Schule wird als zentraler Erfolgsfaktor gesehen, wobei

eine fehlende Synchronisation der Systeme (z. B. in Bezug auf Zeitpläne im Schul- und Studienjahresablauf, Zielstellungen oder Erwartungshaltungen) an manchen Standorten die Durchführung des Projektes erschwert.

Haltung und Anwesenheit der Studierenden: Gut vorbereitete, interessierte und verlässliche Studierende werden durchweg positiv bewertet. Ihre kontinuierliche Präsenz (einmal in der Woche) ermöglicht Beziehungsaufbau und individuelle Lernbegleitung der Schüler:innen. Diese lediglich einmal wöchentliche Präsenz wird zugleich als herausfordernd von einigen Befragten beschrieben, da so kaum persönliche Beziehungen zu Lehrkräften oder Schüler:innen aufgebaut werden können.

Integration der Studierenden in das Kollegium: Der Integration dienlich sind regelmäßige Treffen und fachlicher Austausch mit Klassen- und Fachlehrkräften sowie Mentor:innen, gemeinsame Exkursionen und Unterrichtshospitationen sowie die aktive Einbindung von Studierenden in schulische Veranstaltungen z.B. den Tag der offenen Tür. Diese Elemente unterstützen eine zunehmend bessere Zusammenarbeit und stärken die Einbindung in schulische Abläufe. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Integration stark von der Offenheit einzelner Kolleg:innen abhängt. Während sich einige Lehrkräfte gesprächsbereit und unterstützend zeigen, werden die Studierenden von anderen kaum beachtet oder gar als störend empfunden – insbesondere, wenn sich die Gruppenarbeit akustisch bemerkbar macht.

Methodik, Inhalt und pädagogische Ausrichtung: Die Möglichkeit zur freien Methodenwahl und zur Umsetzung eigener Ideen wird von vielen Lehrkräften als gewinnbringend eingeschätzt. Gleichzeitig zeigt sich, dass neue Lernmethoden und Organisationsformen mit den Schüler:innen eingeübt und begleitet werden müssen, um nachhaltig wirksam zu sein. Die Integration fachlicher Inhalte in offene Lernformate erweist sich besonders dann als schwierig, wenn keine enge Abstimmung mit Fachlehrkräften erfolgt.

Haltung des Lehrerkollegiums: Die Umsetzung des pädagogischen Konzepts des Selbstorganisierten Lernens (SoL) durch die Studierenden führte durchaus zu kontroversen Diskussionen. Während manche Lehrkräfte die Potenziale dieses Ansatzes unter klaren Bedingungen anerkennen, äußern andere deutliche Vorbehalte gegenüber einer zu offenen oder unstrukturierten Durchführung von Unterricht. Eine ähnliche Haltung wird hinsichtlich der Projektarbeit anstelle von Fachunterricht deutlich. Einige Lehrkräfte sehen in der Projektumsetzung aber auch einen Impuls für die eigene Unterrichtsentwicklung.

Auch trotz aller Herausforderungen, die das Projekt mit sich bringt, wünschen sich 90% der Befragten, dass das Projekt weitergeführt wird und 95% der Befragten schätzen ein, dass dieses Projekt Potenzial vor allem auch für die eigene Schulentwicklung hat. Die Schule profitiert ihnen zufolge von einem spürbaren Modernisierungsschub: So führt der eingeführte wöchentliche Projekttag in den 5. Klassen zu einer veränderten Unterrichtsstruktur mit stärkerer Methodenvielfalt. Besonders in den oberen Klassen wird die Öffnung der Schule nach außen positiv aufgenommen und als zeitgemäß und innovativ wahrgenommen. Die Einbindung der Studierenden ermöglicht es, Schüler:innen individueller zu begleiten, was Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördert und auch zu einem verbesserten Lernklima führt (vgl. FB 5/ 7/ 16). Das Kollegium setzt sich infolge dessen verstärkt mit individualisierten Lernformen auseinander. Zudem wird die zeitweise Entlastung einzelner Lehrkräfte durch die Übernahme von Unterrichtseinheiten oder Selbstlernphasen positiv hervorgehoben. Die Präsenz der Studierenden

bringt "frische Ideen" (FB 8) in den Schulalltag und eröffnet neue Perspektiven auf den Lehrerberuf, was auch bei Eltern positiv wahrgenommen wird. In zahlreichen Rückmeldungen wird betont, dass die Schüler:innen – insbesondere der unteren Klassen – dem Projekttag mit großer Vorfreude begegneten. Der regelmäßige Kontakt mit den jungen Studierenden wird als motivierend empfunden:

*„Die Anwesenheit der Studierenden hatte insgesamt eine positive Wirkung auf die Schüler. Viele suchten gezielt den Kontakt und fühlten sich durch die individuelle Betreuung unterstützt. Das Vertrauen in die Studierenden förderte die Bereitschaft, Fragen zu stellen und sich mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen. Gleichzeitig war zu beobachten, dass die Selbstlernphasen häufig unruhig verliefen. Die Studierenden konnten zwar einzelne Schüler gut begleiten, hatten aber mit der Gesamtgruppensteuerung zu kämpfen - was sich auf das Klassenklima auswirkte. Dennoch entstanden wertvolle pädagogische Beziehungen, die das Lernen auf persönlicher Ebene förderten.“ (Fragebogen 9)*

*„Freude auf die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler gehen untereinander freundlicher um - größere Bezug zu unserer Schule“ (Fragebogen 19)*

Damit diese Potenziale entfaltet werden konnten, mussten Schulleiter:innen zunächst mit ihrem Kollegium arbeiten, dieses für all die Herausforderungen, die bereits formuliert wurden, sensibilisieren, den ein oder anderen von den Potenzialen des Projektes auch überzeugen und gute Kommunikationsstrukturen aufbauen. Vor allem mussten sie aber räumlich und organisatorisch die Strukturen für die Umsetzung des Projektes schaffen. Eine veränderte Tagesstruktur an einem Tag in der Woche für nur wenige Klassen der eigenen Schule zu ermöglichen, ist nicht immer ganz einfach, wie auch die Abstimmung mit dem Schuljahresplan.

Im Rahmen des Fragebogens waren die Befragten auch aufgefordert den Studierenden ein Praxiszeugnis auszustellen. Dieses könnte sich als Zusammenfassung aller durch die Befragten abgegebenen Praxiszeugnisse wie folgt lesen:

*Im Rahmen ihres Praxissemesters absolvierten die Lehramtsstudierenden über ein Schuljahr hinweg regelmäßig Praxistage an unserer Schule. Während dieser Zeit konnten sie vielfältige Erfahrungen sammeln und sich sowohl persönlich als auch professionell weiterentwickeln. Von Beginn an zeigten die Studierenden ein hohes Maß an Engagement, Offenheit und Lernbereitschaft. Sie begegneten den Schülerinnen und Schülern mit Wertschätzung und Empathie und bauten schnell stabile und tragfähige Beziehungen auf. Die Kommunikation mit den Lernenden war stets motivierend und unterstützend; sie förderte Interesse, Zutrauen und Eigenverantwortung.*

*Im Verlauf des Schuljahres war eine deutliche Stärkung der Lehrerpersönlichkeit zu beobachten. Die Studierenden entwickelten zunehmend Sicherheit im Auftreten, Durchsetzungsvermögen sowie ein feines Gespür für pädagogisch angemessenes Handeln in herausfordernden Situationen. In der Rolle als Lernbegleiter:innen zeigten sie zunehmend Eigenständigkeit und Reflexionsfähigkeit. Insbesondere die Begleitung in Selbstlernphasen wurde genutzt, um differenziert auf individuelle Bedürfnisse der Schüler:innen einzugehen.*

*Die Studierenden überzeugten durch eine gute Selbstorganisation sowie eine strukturierte und kreative Unterrichtsplanung. Sie verfügten über einen umfangreichen Methodenpool, den sie flexibel und lernförderlich einsetzten. Ihr pädagogisches Handeln zeichnete sich durch eine*

*hohe Professionalität und ein wachsendes Verantwortungsbewusstsein aus. Rückmeldungen durch Mentor:innen wurden reflektiert und flossen konsequent in die Unterrichtsplanung ein. Ein weiterer Entwicklungsschwerpunkt lag in der Reflexion des eigenen Lehrerbildes. Die Studierenden setzten sich mit ihrer Rolle als zukünftige Lehrkräfte kritisch auseinander, nahmen Perspektivwechsel vor und entwickelten zunehmend ein realistisches und differenziertes Verständnis schulischer Anforderungen. Sie lernten, eigene Vorstellungen flexibel an schulische Gegebenheiten anzupassen und entwickelten tragfähige Lösungen für konkrete pädagogische Herausforderungen.*

*Besonders hervorzuheben ist die Entwicklung von Selbstwirksamkeit: Die Studierenden wagten sich im Laufe des Schuljahres an eigene Projekte, beteiligten sich aktiv an schulischen Veranstaltungen und entwickelten zunehmend Eigeninitiative. In Teams unterstützten sie sich gegenseitig, profitierten vom kollegialen Austausch und reflektierten ihre Erfahrungen konstruktiv. Insgesamt haben sich die Studierenden während ihres Praktikums in hohem Maße weiterentwickelt. Sie zeigten eine positive Haltung zum Lehrerberuf, wuchsen an den gestellten Herausforderungen und stärkten ihre Kompetenzen in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Ihre Entwicklung zur Lehrerpersönlichkeit war im Verlauf der Praxiszeit deutlich erkennbar.*

*Wir danken den Studierenden für ihren Einsatz und wünschen ihnen für ihren weiteren Weg im Lehramtsstudium und der zukünftigen Berufsausübung alles Gute und viel Erfolg.*

## **5 Diskussion**

Die Auswertung der Befragung der Studierenden verdeutlicht, dass die Vorstellungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis insbesondere im Hinblick auf die Anwendung theoretischer Inhalte zur Gestaltung praktischer Lehrsituationen weiterhin im Lehramt problematisch ist (vgl. Cramer und Drahtmann, 2019; Terhart, 2011). So äußert sich eine Studierende aus der Gruppe des Blockpraktikums wie folgt: *„Weil man im Praktikum in die Praxis kommt. Theorie hat in meinen Augen nicht viel mit dem Beruf des Lehrers zu tun. Angehende Lehrer müssen so viel Praxiserfahrung wie möglich sammeln dürfen.“* (FB 68). Ein weiterer Kommentar lautet: *„Alle didaktischen Methoden und die zwischenmenschliche Kommunikation mit den Schüler\*innen können nicht an der Universität auswendig gelernt werden, sondern nur durch Praxiserfahrung.“* (FB 73). Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass Praxis als zentraler Erfahrungsraum für die Aneignung beruflicher Kompetenzen verstanden wird, die Theorie hingegen vielfach als abstrakt und wenig unmittelbar bedeutsam wahrgenommen wird. Dies entspricht Befunden aus der Lehrerbildungsforschung, die eine oft ambivalente Haltung gegenüber der theoretischen Fundierung des Lehrerberufs beschreiben (vgl. Korthagen, 2010; Baumert & Kunter, 2006).

Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte sollte die bestehenden subjektiven Vorannahmen und ihre Konsequenzen für das professionelle Selbstverständnis und Handeln unbedingt ernst nehmen (vgl. Terhart, 2012). So beschreiben Studierende des Blockpraktikums auch positive Effekte des Praktikums auf ihre Motivation und Orientierung im Studium: *„Das Praktikum zeigt den Alltag des zukünftigen Berufs sehr realitätsnah und kann motivieren, wenn man im theoretischen Studium zweifelt, ob es das Richtige ist, weiter zu studieren.“* (FB 72). *„Man bekommt eine Idee, was alles zum Lehrertag gehört. Erst dann kann man wirklich einschätzen, ob dieser Studiengang das Richtige für einen ist.“* (FB 75). Vor allem in den KFBs war der Ort, an dem sich Studierende über ihr Selbstverständnis bewusst werden konnten. Zugleich waren

hier auch in allen Gesprächen die Unterrichtsplanung und das Classroom-Management Bestandteil, ob implizit oder explizit, worüber miteinander gesprochen werden konnte.

Interessanterweise zeigt sich, dass die Studierenden des Blockpraktikums häufiger Reflexionen über das Beobachten von anderen Lehrkräften anstellen als dies die Studierende des semesterbegleitenden Praktikums tun, die stärker ihr eigenes Handeln reflektieren. Dies könnte auf unterschiedliche Professionalisierungsprozesse abhängig von den differenten Formaten der Praxisphasen hinweisen (vgl. König & Rothland, 2018). Dem sollte in einer erneuten Projektdurchführung weiter nachgegangen werden.

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit gibt es ebenfalls deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, in einigen Items bestehen hohe Effektstärken zwischen den Gruppen und auch in der Gesamtskala (Cronbach`s Alpha von 0,86), wie bereits dargestellt. Studierende des semesterbegleitenden Praktikums fühlen sich den Anforderungen des Studiums auch jenseits des Praktikums eher gewachsen, während die Zeit des Blockpraktikums von einigen als belastend wahrgenommen wird: *„Ich war sehr erschöpft. Der Übergang von Prüfungsstress zum Praktikum und gleichzeitig Hausarbeiten zu schreiben war sehr belastend. Es gab keine Entspannungsphase zwischen den Phasen.“* (FB 37). Zudem zeigen sich sehr deutliche Tendenzen, dass Studierende des semesterbegleitenden Praktikums zufriedener mit dem Praktikum (starke Effekte bei Items vorhanden) und dem Studium insgesamt sind und eine höhere Sinnhaftigkeit ihres Handelns wahrnehmen. Wobei vor allem die Zufriedenheit in der Mitgestaltung von Unterricht im Vergleich der Gruppen hervorsteht. So berichten die Studierenden von einem wachsenden Gefühl der Handlungssicherheit, das im Sinne einer professionellen Entwicklung zu interpretieren ist. Hier muss in einer anschließenden Untersuchung geklärt werden, ob diese Differenz in Folge des semesterbegleitenden Praktikums entsteht oder ob die Differenz beschreibt, wer sich für ein semesterbegleitendes Praktikum motiviert.

In der Wahrnehmung der Belastung durch Studium und/oder Praktikum bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die deutlichen Unterschiede in der eingeschätzten Häufigkeit der Durchführung von Kompetenzen im Rahmen von Unterricht sind nicht überraschend, sondern sind dem anderen Format und der damit verbundenen Fokussierung auf andere Kompetenzbereiche geschuldet.

Bei den Antworten der Studierenden im semesterbegleitenden Praktikum ist erkennbar, dass die Studierenden weniger diese Gegensätzlichkeit von Theorie und Praxis vertreten (Blömeke et.al., 2006). Es zeigt sich zum einen in ihrem Antwortverhalten bei Fragen zur Motivation zum Studium, innerhalb der Gruppengespräche bezogen auf ihre eigene Rolle und auch auf die Veränderungsbedarfe. Es können m.E. erste Rückschlüsse auf eine veränderte Theorie-Praxis-Relation im semesterbegleitenden Praktikum gezogen werden. Eine enge Verzahnung der Begleitung durch Dozenten in der Praxis – die Entwicklung einer Student:innen-Dozent:innen-Beziehung, die den Studierenden Kontinuität und Sicherheit vermittelt, die Unterrichtsplanung und -durchführung mit Peers und die kontinuierliche Reflexion mit den Peers des eigenen und des beobachteten Unterrichts wie vor allem auch die Zeit zwischen pädagogischem Handeln und Reflektieren – sind m.E. Elemente, die die Relation von Theorie und Praxis für die Studierenden verändert wahrnehmen lässt.

Hinsichtlich der Nutzung des Digitalen und der Einbindung von digital gestützten Lernmöglichkeiten, zeigen die Studierenden einen einfachen und authentischen Umgang mit digitalen Werkzeugen. Möglicherweise verdeutlichen sich hier die immer wieder mit den Generationen

beschriebenen Differenzen im Umgang mit dem Digitalen. Die Studierenden würden der Generation Z zugeordnet, somit als Digital Natives eingeordnet werden. Sie berichten in den Gruppengesprächen – und ich konnte in mehrfachen Besuchen vor Ort, dies auch so beobachten –, dass sie nicht nur selbst eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen ganz selbstverständlich privat nutzen, sondern diese auch für die Lernbegleitung der Schüler:innen und gern zusammen mit ihnen anwenden. Gern würden die Studierenden dies weiter ausbauen und vor allem auch das Digitale in der Kommunikation mit den Lehrkräften der Schule stärker nutzen.

Die Befragung der Lehrkräfte zum Erleben des Projektes zeigt, dass die Projektdurchführung von einer Vielzahl miteinander verflochtener Faktoren beeinflusst wird, die je nach Standort entweder förderlich oder hemmend wirken können. Entscheidende Gelingensbedingungen sind eine klare Strukturierung und Abstimmung zwischen Universität und Schule, verlässliche personelle Ressourcen, geeignete räumliche Bedingungen sowie eine offene, kooperative Haltung aller Beteiligten. Eine flexible und standortspezifische Ausgestaltung des Projekts scheint notwendig, um Potenziale bestmöglich zu entfalten und Herausforderungen wirksam zu begegnen. Es kann auch festgehalten werden, dass das Projekt vielfältige Veränderungsprozesse in Gang gesetzt hat, insbesondere in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, Schulöffnung und Schülerorientierung. Gleichzeitig zeigen die Rückmeldungen aber auch, dass strukturelle, personelle und kommunikative Voraussetzungen maßgeblich dafür sind, ob diese Veränderungen als bereichernd oder belastend empfunden werden. Die Erfahrungen des Kollegiums machen deutlich, dass das Projekt ein hohes Entwicklungspotenzial birgt – dessen Ausschöpfung aber eine nachhaltige Verankerung, klare Absprachen und ausreichende Unterstützung voraussetzt. Beispielhaft soll an dieser Stelle eine Schule stehen, in der dieses Projektes zu notwendigen veränderten schulorganisatorischen Strukturen führt, indem Stufenteams etabliert werden. Diese sollen im Rahmen des Projektes eine gute Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrkräften sicherstellen, weil weniger Menschen miteinander kommunizieren müssen und weniger Schnittstellen in der Regel immer verbessernd wirken.

Die Integration der Studierenden ins Kollegium und in die Schulstruktur war insgesamt unterschiedlich ausgeprägt. Es gab gute Ansätze und gelungene Beispiele wie die Fragebögen zeigen, gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass nicht in allen Schulen in der Breite das Kollegium dafür gewonnen werden konnte, die Studierenden als Teil des Kollegiums zu integrieren. Dies wird auch in einigen sehr kritischen Rückmeldungen in den Fragebögen deutlich. Auch die von den Studierenden genannten Veränderungsbedarfe weisen auf Entwicklungspotenziale hinsichtlich einer guten Kommunikationsstruktur zwischen den Fachlehrer:innen in Deutsch, Mathematik und Englisch hin. Ursächlich ist hier möglicherweise eine Belastung der Lehrkräfte in Schulen, die bereits von Lehrkräftemangel gezeichnet sind. Hier muss nach standortspezifischen Antworten gesucht werden. Eine Antwort könnte in der Nutzung von Lernsoftware liegen, die aber nur sinnvoll ist, wenn in der gesamten Schule auch über die Lerntage mit den Studierenden hinaus mit dem Format gearbeitet wird. Zudem zeigen sich auch Limitationen in der praktischen Umsetzung, insbesondere hinsichtlich der fachlichen Begleitung durch ausgebildete Lehrkräfte vor Ort, die als entscheidend für die professionelle Entwicklung gelten. So beklagen Studierende mangelnde fachliche Unterstützung und Überforderung etwa im Fach Mathematik: *„Im praxisbegleitenden Block A sollten wir einen ganzen Lernbereich in Mathematik mit den Kindern bearbeiten, obwohl nur wenige von uns Mathe als Fach haben. Wir haben Bedenken, den Kindern die Inhalte fachgerecht vermitteln zu können.“* (FB 109).

Die Rückmeldungen der Studierenden und auch der Schulen sprechen für die Fortführung des Projektes, die Stärken des Projektes sind multiperspektivisch erhoben und bestätigen sich auch aus den differenten Perspektiven. Es gibt deutliche und hohe Effektstärken bei mehreren Items zwischen den beiden Gruppen bei einer relativ kleinen Stichprobe, damit kann davon ausgegangen werden, dass die hier beschriebenen Unterschiede zwischen dem Blockpraktikum und dem semesterbegleitenden Praktikum substantiell sind.

Methodisch muss kritisch festgehalten werden, dass die Stichproben relativ klein sind und sie nicht der Zufallsauswahl unterliegen, diese wäre erstrebenswert aber nicht umsetzbar. Es konnte nur mit Daten von einem Erhebungszeitpunkt die Evaluation vollzogen werden, wünschenswert wären mehrere Erhebungszeitpunkte möglicherweise ausgehend von einer Ist-Standserhebung vor dem Start des Praktikums.

Diese Kritikpunkte könnten bei der Ausweitung des Projektes berücksichtigt werden. Mit Blick auf eine Ausdehnung des Projektes von 44 Studierende auf ca. 150 Studierende im Schuljahr 2025/26 bedarf es eine Untersetzung mit Ressourcen für die Begleitung von Schulen und Studierenden, denn eine veränderte Theorie-Praxis-Relation impliziert nicht einfach mehr Praxis, sondern eine qualitativ hochwertigere Verbindung von Theorie und Praxis. Zudem verweisen die auch zum Teil schulspezifischen Herausforderungen, wie sie durch die Studierenden zum einen in den Gruppengesprächen benannt werden und auch in den Fragebögen der Schulen deutlich werden, auf fortwährenden Entwicklungsbedarf in der Begleitung und Unterstützung der Studierenden während ihrer Praxisphasen – etwas, das so bisher in Modulordnungen der Universität nicht festgehalten ist. Darüber hinaus bedarf es vor allem für die Einschätzung des Professionalisierungsprozesses noch weitergehende Daten, um die Differenz zwischen einem semesterbegleitenden Praktikum und einem Blockpraktikum evidenzbasiert herausarbeiten zu können. Um dies zu ermöglichen, sollen die Studierenden wöchentlich mit einem ChatBot begleitet werden, denn im aktuellen Durchgang des Piloten hat sich die Generation Z sehr deutlich gegen ein Lerntagebuch ausgesprochen, welches durch die Dozent:innen als begleitendes Material eingeführt wurde.

## 6 Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung – wie geht das? Praxisbegleitende Kleingruppenarbeit fördert pädagogische Kompetenz. In: Friedrich Jahresheft. *Lehrerarbeit – Lehrer sein*, 65–67.
- Blömeke, S.; Müller, C. & Felbrich, A. (2006). Forschung-Theorie-Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehramtsausbildung. In: *Die Deutsche Schule* 98 (2), 178–189.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, 153–224.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cramer, C. & Drahmman, M. (2019). Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, M. & Weiß, S. (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–33.
- Combe, A. & Helsper, W. (2002). Professionalität. In: Otto, H.-U., Rauschenbach, T., Vogel, P. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29–47.

- Dlugosch, A. (2006). „So hab‘ ich das noch nie gesehen...“. Kollegiale Fallberatung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion. In: Friedrich Jahresheft. Diagnostizieren und Fördern, 128-131.
- Flick, U. (2011). Triangulation: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U. (2010). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (5. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(4), 639–665.
- Gudjons, H. (2014). Handlungsorientiert lehren und lernen: Grundlagen und Praxis einer schüleraktivierenden Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1(3), 7–15.
- Herzog, W. (2011). Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In: Meseth, W., Proske, M. & Radtke F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146–160.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999) (Hrsg.). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. Teaching and Teacher Education, 21, 107–115.
- Korthagen, F. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. In: [Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies](#), 26(2010) 1, 98–106.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, J., Rothland, M., Schaper, N. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1–62.
- Langner, A. & Kuritz, K. (2024). Ein struktureller Rahmen für studentische Praxiserfahrungen zur Unterstützung von Schulen in Ostsachsen angesichts des Lehrkräftemangels. In: PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung, 6(1), 205–218.  
<https://doi.org/10.11576/pflb-7567>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meyer, H. (2010). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Weinheim: Beltz, 15–30.
- Schratz, M., Schrittemer, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In Schratz, M. & Kraler, C. (2008). Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln – Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 123–137.

- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In: Behrens, D., Forrell, M., Idel, T.-S. & Pauling, S. (Hrsg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 156–171.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3-21.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft), Weinheim: Beltz, 202–224.
- Terhart, E., Limke, U., Bergmann, C., Brüggemann, T., Fischer, C., Gehling, A., Gippert, C., Heimken, N., Kerstgens, R., Kipker, A., Linneborn, L., von Olberg, H.-J., Pidun-Martin, C., Souvignier, E., Speckenwirth, U., Tenkhoff, H., Zeinz, H., Zindler, K. (2016). Die Begleitung des Praxissemesters durch die Bildungswissenschaften. Abschlussbericht der Fachgruppe Bildungswissenschaften zur Vorbereitung des Praxissemesters. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (2016) 1, 50–64.
- Weyer, G., Hodapp, V. & Neuhäuser, S. (1997). Subjektive Zufriedenheit und Belastung von Arbeit und Beruf. <https://doi.org/10.6102/zis3>