

Kathrin Rheinländer
Daniel Scholl
(Hrsg.)

Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

**Konzeptionelle und empirische Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis**

Kathrin Rheinländer
Daniel Scholl
(Hrsg.)

Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung

Konzeptionelle und empirische Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2020.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2364-7

Inhaltsverzeichnis

Kathrin Rheinländer und Daniel Scholl

Einführung in den Band11

Teil I Konzeptionelle und curriculare Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Jürgen Schneider und Colin Cramer

Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept
für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung?23

Tobias Leonhard

Verlängerte Praxisphasen und das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ –
Perspektiven der Professionalisierung durch eine gewandelte Rahmung39

Carina Caruso und Christian Harteis

Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-
Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle
Entwicklung angehender Lehrkräfte58

Petra Herzmann und Anke B. Liegmann

Wie reflexionsförderlich sind universitäre Praxisphasen? Kritische
Anmerkungen zu einem Professionalisierungsversprechen aus
professionstheoretischer und empirischer Perspektive.....74

Falk Scheidig

Zur curricularen Einbettung von Praxisphasen. Kohärenz
im Lehramtsstudium aus der Perspektive der Studiengangsentwicklung89

Ruben Kulcsar

Elementen der Lehrerbildungspraxis auf der Spur.....106

**Teil II Einstellungs-, überzeugungs- und reflexionsbezogene Aspekte
der Relationierung von Theorie und Praxis**

Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer und Andreas Bach
Einstellungen von Lehrer*innenkindern zum Theorie-Praxis-Verhältnis.....123

Marcus Syring, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel und Ewald Kiel
Wie verändern sich Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität
durch verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium?.....135

Daniel Scholl, Christoph Schüle, Marike Feierabend und Simon KÜth
Motivationsregulation im Praxissemester – Zur Bedeutung
assimilativer und akkommodativer Strategien für die intrinsische
Studien- und Berufswahlmotivation151

Raphaela Porsch, Fabian Gräsel und Patrick Gollub
Unsicherheit der Berufswahl nach einem verlängerten
Praxisaufenthalt im Lehramtsstudium166

Thomas Fischer
Orientierungen zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von
Lehramtsstudierenden zwischen (Nicht-)Verwertbarkeit und
Persönlichkeitsentwicklung183

Judith Schellenbach-Zell und Michael Rochnia
Die Rolle der epistemologischen Überzeugungen von
Studierenden im Praxissemester bei der Herstellung von
Theorie-Praxis-Bezügen198

Gabriela Bitai
Bestimmung von studentischen Professionalisierungsorientierungen
– Qualitative Analyse von Reflexionen in schulischen Praxisphasen.....213

Teil III Studienbezogene Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Christine Schulz und Friederike Heinzel

„zu hoher Aufwand für zu wenig Nutzen“ – Äußerungen von Studierenden im Praxissemester über universitäre Seminare.....233

Tabea Kauper und Andrea Bernholt

Praxisphasen im Vergleich: Unterscheiden sich verschiedene Praxismodelle im Masterstudium hinsichtlich ihrer Wirkung auf subjektive Lehrtheorien?.....248

Ralf Parade, Katharina Sirtl und Benjamin Krasemann

Rekonstruktive Fallarbeit im Praxissemester zwischen Verweigerung des Arbeitsauftrages, Pragmatik und regelkonformer Bearbeitung – Überlegungen zum Studierendenhabitus.....266

Stephan Otto

Studienprojekte im Praxissemester als Instrument der Theorie-Praxis-Relationierung aus Sicht von Studierenden280

Teil IV Unterstützungsbezogene Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis

Sarah Katharina Zorn

Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester299

Timo Beckmann und Timo Ehmke

Unterrichtsbesprechungen zwischen Studierenden und schulischen bzw. universitären Lehrenden – Lerngelegenheiten zur theoretischen Begründung praktischen Handelns316

Felician-Michael Führer und Colin Cramer

Qualität der Mentorierenden-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Empirische Validierung und Ausdifferenzierung331

Autor*innenhinweise351

Einführung in den Band

Vor allem unter praktizierenden Lehrkräften ist die Annahme verbreitet, dass „they have learned from classroom experience most of what they know about teaching“ (Buchmann & Schwille, 1983, S. 31). Geschätzt wird diese Erfahrung insbesondere deshalb, weil sie „down to earth“, personal, sensory, and practical“ (Buchmann & Schwille, 1983, S. 31) sei. Die weite Verbreitung dieser Annahme scheint mit ein Grund dafür zu sein, dass auch angehende Lehrkräfte bereits ab dem Beginn ihres Studiums den Praxisphasen oberste Priorität für ihre Kompetenzentwicklung zusprechen (Bach, 2013; Hascher, 2012; Zeichner, 1980).

Entgegen dieser Annahme legen allerdings viele Studien nahe, dass Erfahrungen aus Praxisphasen allein kaum einen Mehrwert für die Professionalisierung angehender und praktizierender Lehrkräfte bieten und die Dauer der Praxiserfahrung nicht automatisch mit der Veränderung professioneller Kompetenzen zusammenhängt (Mertens & Gräsel, 2018; Ronfeldt & Reininger, 2012). Aus konzeptioneller Sicht wird deshalb an Praxisphasen weniger die Möglichkeit geschätzt, eine bestimmte Menge an Erfahrungen sammeln zu können (Hascher, 2012; König, 2012), als vielmehr die „sinnvolle Verschränkung der Aufgaben im Praktikum mit den Veranstaltungen der wissenschaftlichen Ausbildung [...] diskutiert, die einer einfachen quantitativen Ausweitung von Praxis überlegen“ (König, 2012, S. 157) ist. Unter Bezugnahme auf Konzepte wie reflective practice (Schön, 1983), reflective teaching (Zeichner & Liston, 1996) oder deliberate practice (Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2011) wird in den Diskussionen davon ausgegangen, dass diese Verschränkung die „Anbahnung berufsbezogener Kompetenzen in einem lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum“ (Gröschner, 2012, S. 207) ermöglicht. Dabei sollte ein solcher Erfahrungs- und Reflexionsraum qualitativ hochwertig (König, Tachtsoglou et al., 2014), universitär begleitet (Hobson, Ashby,

Malderez & Tomlinson, 2009; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014; White & Forgasz, 2016) und kohärent in das intendierte Curriculum integriert (Brouwer & Korthagen, 2005; König et al., 2017; Strawhecker, 2005) sein. Erst unter diesen Bedingungen bieten Praxisphasen angehenden Lehrkräften die Möglichkeit, theoriebasierte Handlungskompetenzen im permanenten Abgleich mit der Praxis aufzubauen und weiterzuentwickeln (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Vor dem Hintergrund solcher oder vergleichbarer Konzepte der reflektierten Praxis und der bisherigen empirischen Befunde erhält die Einbindung von Praxisphasen in die Lehrer*innenbildung in der entsprechenden Literatur besonderen Zuspruch. Dort werden Schulpraktika als Heiliger Gral der Lehrer*innenbildung (Darling-Hammond, 2014; Korthagen, 2016), als deren Achillesverse (Feiman-Nemser, 2001), als Kern- (Arnold et al., 2011) bzw. Herzstück (Hascher, 2006, 2011; Floß & Rotermund, 2010) oder als Königsweg neuer Lehrer*innenbildungsmodelle (Schubarth et al., 2014) gelobt. Allerdings rechtfertigt die Studienlage ein solches Lob nur bedingt. Obwohl die Evidenz zur Lernwirksamkeit von Praktika zunehmend wächst (Besa & Büdcher, 2014; Cohen, Hoz & Kaplan, 2013; Grossman, Ronfeld & Cohen, 2012; Hascher, 2012; Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015; Rothland & Boecker, 2015; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001) und gerade gegenwärtig eine intensive Auseinandersetzung mit den Praxisphasen stattfindet (z.B. Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Degeling, Franken, Freund, Greiten, Neuhaus & Schellenbach-Zell, 2019; König, Rothland & Schaper, 2018; Rothland & Schaper, 2018; Pilypaitytė & Siller, 2018), lassen nicht nur die Unterschiedlichkeit der Ausgestaltung von Praxisphasen (Gröschner et al., 2015), sondern sowohl offene konzeptionelle und empirische Fragen als auch nachgewiesene problematische Effekte Praktika immer noch als einen Mythos der Lehrer*innenbildung erscheinen (Bach, 2013; Hascher, 2012).

Solche offenen Fragen stellen sich unter anderem im Zusammenhang mit den Funktionen von Praktika: Während weitgehend Einigkeit darin besteht, dass Praktika der beruflichen Orientierung, der Kompetenzentwicklung und der Theorie-Praxis-Relationierung dienen (Bennack & Jürgens, 2002; Reinhoffer & Dörr, 2008; Topsch, 2004), gibt es nach wie vor einen Ergänzungsbedarf der vorhandenen Erklärungen und Befunde zur Erfüllung dieser Funktionen. Deshalb möchte das Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Vechta mit dem vorliegenden Herausgeberband einen Beitrag zur Erweiterung der bisherigen Forschungslage insbesondere hinsichtlich der Relationierungsfunktion von Theorie und Praxis in verlängerten Praxisphasen leisten. In den vier Teilen dieses Herausgeberbandes, die nicht trennscharf voneinander gehalten sind,

sollen verschiedene Aspekte dieser Funktion aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven akzentuiert werden.

In *Teil I* wird die Auseinandersetzung mit *konzeptionellen und curricularen Aspekten der Relationierung* von Jürgen Schneider und Colin Cramer eingeleitet. Ausgehend vom strukturtheoretischen Ansatz führen die Autoren in das Konzept der Relationierung von Theorie und Praxis ein, stellen dessen Grundlagen und Implikationen dar und entwickeln einen Deutungsrahmen, der – weg von dem Gegensatz zwischen Theorie und Praxis – mit der wissenschaftlichen und der schulischen Praxis zwei distinkte Praxen unterscheidet. Aus diesem Deutungsrahmen heraus leiten Schneider und Cramer die besondere Bedeutung der universitären Begleitveranstaltungen von Praxisphasen für die Theorie-Praxis-Relationierung ab und beleuchten das Potenzial kasuistischer Fallarbeit und kollegialer Beratung zur Unterstützung von Studierenden.

Tobias Leonhard setzt in seinem Beitrag mit einer Kritik an der maßgeblich bildungspolitisch inspirierten, konzeptionellen Rahmung von Langzeitpraktika an, die er am Beispiel der weit verbreiteten, dichotomen Denkfigur von Theorie und Praxis sowie entsprechender Fragen ihrer Verknüpfung diskutiert. Aus praxistheoretischer Perspektive schlägt auch Leonhard die alternative Rahmung mehrerer Praxen vor und arbeitet heraus, wie sich Professionalisierung in der Figur zweier Praxen denken und umsetzen lässt.

Die Frage, inwiefern Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen können, wird ebenso von Carina Caruso und Christian Harteis aufgegriffen. Die Autor*innen stellen Hintergründe für die Ausweitung schulpraktischer Anteile in der Lehrer*innenbildung und deren Zielsetzungen dar. Dabei liegt der Fokus auf den theoretischen und programmatischen Anforderungen an die Ermöglichung von Reflexivität zur Relationierung von Theorie und Praxis. In der damit verbundenen, nicht-trivialen Aufforderung der Studierenden als Noviz*innen zur in Beziehung Setzung von Erkenntnissen aus Theorie und Praxis sehen Caruso und Harteis allerdings eine Überforderung, die es durch eine gründliche geplante Unterstützung aufzufangen gilt. Ausgehend von dem breit und mehrperspektivisch geführten Diskurs um die Theorie-Praxis-Relationierung in der Lehrer*innenbildung analysieren Petra Herzmann und Anke B. Liegmann professionstheoretisch begründet das Professionalisierungsversprechen ‚Reflexivität‘. Hierzu zeichnen die Autorinnen die Programmatik universitärer Praxisphasen nach, begründen Erwartungen an die Entwicklung von Reflexivität in Praxisphasen aus struktur- und kompetenztheoretischer Perspektive, erörtern empirische Befunde zur Anbahnung von Reflexivität und diskutieren – veranlasst durch ihre pessimistische Bilanz zur Verwirklichung von Reflexivitätsansprüchen –, inwieweit die empirische

Aufklärung des Anspruchs einer reflexiven Lehrer*innenbildung in universitären Praxisphasen weiter vorangetrieben werden kann.

Falk Scheidig fragt in seinem Beitrag aus der Perspektive der strukturorientierten Studiengangsentwicklung nach Möglichkeiten einer kohärenten Integration von Praxisphasen in das Lehramtsstudium. Dabei erachtet er Kohärenzherstellung – die systematische und sinnhafte Verknüpfung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium – als interkollegiale Gestaltungsaufgabe, die zunächst einmal ausdrücklich als Anspruch für den gemeinsamen Austausch über die Entwicklung von Studiengängen zu formulieren ist. Mit der analysegestützten Curriculararbeit, modulübergreifenden didaktischen Ansätzen, synthetisierenden curricularen Elementen und mikrodidaktischen Kooperationen schlägt Scheidig vier Optionen vor, durch die eine solche Gestaltungsaufgabe produktiv bearbeitet werden könnte.

Ruben Kulcsar greift in seinem Beitrag die grundsätzliche Kritik von Studierenden auf, dass es in ihrer Ausbildung an Praxisbezügen fehle, und deutet diese Kritik als Ausdruck einer kognitiven Dissonanz und damit als das Ergebnis einer mangelnden Übereinstimmung von Erlebnissen im Studium mit den Erwartungen an das Studium. Um ein mögliches Risikopotenzial der Lehrer*innenbildungspraxis für eine solche Dissonanz erkunden zu können, beleuchtet *Kulcsar* Praxisphasen aus universitärer und studentischer Sicht und entwickelt einen Fragebogen, mit dem sich quantitativ erfassen lässt, inwiefern Unterschiede zwischen studentischen Erwartungen an ihr Studium und den dort gemachten Erlebnissen bestehen.

Teil II zu einstellungs-, überzeugungs- und reflexionsbezogenen Aspekten der Relationierung beginnt mit einem Beitrag von *Thomas Fischer, Kathrin Rheinländer und Andreas Bach*. Im Zentrum des Interesses der Autor*innen steht die Frage, ob sich die Einstellungen von Studierenden zum Theorie-Praxis-Verhältnis dadurch erklären lassen, dass die eigenen Eltern oder ein Elternteil Lehrer*innen sind. Dabei deuten die Ergebnisse ihrer quantitativen Untersuchung der Unterschiede zwischen Lehrer*innenkindern und Nicht-Lehrer*innenkindern darauf hin, dass die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis kaum über die „Berufsvererbung“ erklärt werden können.

Marcus Syring, Sabine Weiß, Clemens M. Schlegel und Ewald Kiel gehen in einer quantitativen Prä-Post-Studie den Fragen nach, inwiefern sich Einstellungen von Studierenden zum Umgang mit unterschiedlichen Formen von Heterogenität im Praktikum verändern und ob hierbei Unterschiede zwischen unterschiedlichen Praktikumsformen bestehen. Die Autor*innen können belegen, dass Studierende bereits zu Beginn der Praxiskontakte über positive Einstellungen zum Umgang mit Heterogenität verfügen, dass sich einige der Einstel-

lungsdimensionen über das Praktikum hinweg verändern und dass sich dabei die Form bzw. Dauer des Praktikums als weniger bedeutsam erweist.

Die zwei folgenden Beiträge beziehen sich auf das Ziel verlängerter Praxisphasen, durch die Relationierung von Theorie und Praxis Chancen für die Stärkung intrinsischer Berufswahlmotive zu bieten. *Daniel Scholl*, *Christoph Schüle*, *Marike Feierabend* und *Simon Küth* werfen in ihrem Beitrag die Frage auf, inwiefern sich die intrinsische Studien- und Berufswahlmotivation in verlängerten Praxisphasen verändert und inwiefern diese Veränderung durch assimilative und akkommodative Regulationsprozesse vorhergesagt werden kann. Mithilfe einer Latent-Chance-Analyse finden die Autor*innen Belege für ihre Hypothese, dass sich eine erfolgreiche Motivationsregulation in den verlängerten Praxisphasen durch die Auflösung bzw. Verringerung der Diskrepanzen zwischen den eigenen Motiven, Zielen und Werten einerseits und der konkreten Schulpraxis andererseits anhand des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklungsregulation erklären lässt.

Raphaela Porsch, *Fabian Gräsel* und *Patrick Gollub* stellen in ihrem Beitrag ein dynamisches Modell der Einflussfaktoren auf die Berufswahl(-sicherheit) in den Mittelpunkt, wobei das Berufswahlverhalten von Lehrkräften als ein über den Studienbeginn hinausgehender, lebenslanger Prozess betrachtet wird. Anhand von Daten aus einer Interviewstudie mit Lehramtsstudierenden, die sich vor einer verlängerten Praxisphase als relativ berufsunsicher einschätzten und nach dem Praktikum weiterhin eine (relativ starke) Berufswahlunsicherheit erleben, analysieren die Autor*innen praxisphasenabhängige und -unabhängige Beweggründe der Berufswahl und identifizieren vier Typen berufswahlunsicherer Lehramtsstudierender.

Die impliziten Orientierungsmuster zu bildungswissenschaftlichen Inhalten von Lehramtsstudierenden in der ersten Ausbildungsphase, die den Erfolg der Relationierung von Theorie und Praxis beeinflussen, werden im Beitrag von *Thomas Fischer* in den Mittelpunkt gerückt. Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden im Masterstudium, die mit der dokumentarischen Methode ausgewertet werden, rekonstruiert *Fischer* diese Orientierungen mit dem Ziel, eine mögliche Orientierungstypologie ausfindig zu machen. Im Ergebnis unterscheidet er drei Typen (Persönlichkeitsentwicklung, Sozialtechnologie und Meisterlehre), denen gemeinsam ist, dass sie Bedeutungseinschätzungen der bildungswissenschaftlichen Inhalte über die Antizipation des zukünftigen Berufsfeldes vornehmen.

Die beiden abschließenden Beiträge dieses *Teils II* beziehen sich auf reflexionsbezogene Aspekte der Relationierung. *Judith Schellenbach-Zell* und *Michael Rochnia* nehmen in ihrem Beitrag die epistemologischen Überzeugungen von Studierenden in den Blick und fragen zum einen nach deren Ver-

änderung im Laufe des Praxissemesters und zum anderen, inwieweit es Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen und der kohärenten Abstimmung von Theorie und Praxis gibt. Die deskriptiven Ergebnisse einer ersten quantitativen Teilstudie weisen in Richtung einer Veränderung dieser Überzeugungen während des Praxissemesters. Darüber hinaus erhärten die Ergebnisse einer zweiten quantitativen Teilstudie zu den Zusammenhängen zwischen den Formen der epistemologischen Überzeugungen und den Ebenen der Theorie-Praxis-Verknüpfung den provozierenden Befund, dass praktischen Erfahrungen bei der Situationsinterpretation eine höhere Bedeutung zukommt als dem bildungswissenschaftlichen Wissen.

Schließlich fragt *Gabriela Bitai* in ihrem Beitrag, inwieweit Portfolioarbeit zu einer verstärkten Reflexivität angehender Lehrpersonen führt. Die Ausgangspunkte ihrer Studie sind die national und international angenommenen Innovationspotenziale, die der Portfolioarbeit in der Lehrer*innenbildung, insbesondere auch in den Praxisphasen, zugeschrieben werden. Um Effekte des Einsatzes von Portfolios in der Studieneingangsphase zu untersuchen, rekonstruiert die Autorin mittels der Dokumentarischen Methode individuelle professionsbezogene Orientierungen und thematisiert, welchen Beitrag die Portfolioarbeit zur Theorie-Praxis-Relationierung leistet.

Teil III zu studienbezogenen Aspekten der Relationierung von Theorie und Praxis wird von *Christine Schulz* und *Friederike Heinzl* eröffnet. Die Autorinnen diskutieren die Einstellungen von Studierenden im Praxissemester und unterscheiden die schulbezogenen Einschätzungen und die Bedeutsamkeitseinschätzungen von Lerngelegenheiten an der Universität. Als Grundlage dienen über 4000 Aussagen von Studierenden, die im Rahmen des Modellversuchs zum Praxissemester an der Universität Kassel erhoben wurden und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Befunde zeigen, dass Studierende die universitären Seminare als weniger bedeutsam einschätzen als die Erfahrungen im konkurrierenden Bezugssystem Schule.

Tabea Kauper und *Andrea Bernholt* untersuchen in ihrem Beitrag anhand eines Teildatensatzes der PaLea-Studie die Veränderung der lehrtheoretischen Überzeugungen im Rahmen verlängerter Praxisphasen. Anhand von Strukturgleichungsmodellen können die Autorinnen im Vergleich der Praktikumsmodelle „Langzeit-“ und „Blockpraktikum“ unter anderem den Befund vorliegender Studien bestätigen, dass transmissive Überzeugungen im Masterstudium insgesamt geringer als konstruktive Überzeugungen ausgeprägt sind. Anfänglich bestehende Unterschiede in den Überzeugungen zwischen den Praktikumsmodellen egalisieren sich während des Masterstudiums. Die Praktikumsfacetten „Betreuung“, „Tätigkeiten“, „Ziele“ und „Wissensanwendung“ können allerdings kaum zur Aufklärung der Veränderungen der Überzeugungen beitragen.

Außerdem verweisen die Ergebnisse auf eine erhebliche Varianz innerhalb der Praktikumsmodelle an den jeweiligen Standorten, die durch den Begriff „Praxissemester“ verdeckt würden.

Ralf Parade, Katharina Sirtl und Benjamin Krasemann schließen in ihrem Beitrag zur rekonstruktiven Fallarbeit an Vorüberlegungen zum Studierendenhabitus an. Die Autor*innen rekonstruieren mittels der Dokumentarischen Methode exemplarisch Gruppeninteraktionen studentischer Fallarbeit und damit korrespondierende Orientierungsmuster. Die Befunde verweisen darauf, dass die Interaktionsmodi der Studierenden zwischen Vermeidung, Pragmatik und (regelkonformer) Bewältigung rangieren, wobei die Habitus der utilitaristisch-praktischen Effizienz sowie der Notwendigkeit weite Teile des Samples durchziehen.

In Nordrhein-Westfalen stellt das Studienprojekt im Praxissemester das zentrale Lernprodukt dar. *Stephan Otto* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit den Fragen, wie die Studierenden den gestellten Anforderungen dieses Projekts entsprechen, wie sie beim Planen des methodischen Rahmens vorgehen, wie sie den Nutzen des Studienprojekts bewerten und wie sie die Möglichkeiten zur Relationierung von Wissen und Können beurteilen. Mit Blick auf den Nutzen der Studienprojekte deckt die Auswertung von fokussierten Interviews mittels Qualitativer Datenanalyse eher kritische Sichtweisen der Studierenden auf, wenngleich einzelne Studierende gerade am Ende der Praxisphase höhere selbstbezogene Kompetenzen im Bereich des forschungsmethodischen Wissens nennen.

Die Beträge im abschließenden *Teil IV* beziehen sich auf *unterstützungsbezogene Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Ausgehend von dem heuristischen Bezugsrahmen Theorie, Praxis und Person untersucht *Sarah Katharina Zorn* in ihrem Beitrag am Beispiel des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen das Spannungsfeld der mentoriellen Begleitung der Studierenden durch Ausbilder*innen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Lehrpersonen an den Ausbildungsschulen. Mittels der Dokumentarischen Methode werden vier handlungsleitende Orientierungsrahmen für die Begleitung rekonstruiert und entlang ihres Professionalisierungsverständnisses differenziert. Die rekonstruierten Typen eröffnen Einblicke in die Relationierung von Theorie, Praxis und Person seitens Studierender und ihrer Ausbilder*innen in der Begleitung.

In den Niedersächsischen Praxisphasen arbeiten Dozierende der Universität, Fachlehrkräfte in Praxisphasen und Mentor*innen an den Schulen bei der Vorbereitung, Durchführung, Nachbesprechung und Begleitung der Studierenden zusammen. *Timo Beckmann* und *Timo Ehmke* werten mit Blick auf die jeweils unterschiedlichen Rollen und institutionellen Kontexte anhand authentischer

Unterrichtsnachbesprechungen mit Studierenden im Langzeitpraktikum die Redeanteile dieser jeweiligen Personengruppen statistisch aus und rekonstruieren die Begründungen, auf die in diesen Tandem- oder Tridemgesprächen jeweils zurückgegriffen wird, mittels strukturierender Inhaltsanalyse. Es zeigen sich sowohl Unterschiede in den Anteilen der Redebeiträge als auch in den teilweise diametral entgegengesetzten Begründungen der Lehrkräftebilder*innen je nach institutionellem Kontext für ihre Hinweise an Studierende. *Felician-Michael Führer* und *Colin Cramer* widmen sich in ihrem Beitrag schließlich der Frage, wie sich die Beziehungsgestaltung und -qualität im schulpraktischen Mentoring operationalisieren lassen. Die Autoren rekonstruieren hierzu mittels einer Qualitativen Inhaltsanalyse aus schriftlichen Begründungen von Mentorierenden, wie Mentorierenden-Mentee-Beziehungen ausgestaltet werden. Dabei können die Autoren Merkmale qualitativvoller Beziehungen im Mentoring, die bereits in einer Vorgängerstudie identifiziert wurden, aus der Perspektive von Mentorierenden validieren und ausdifferenzieren. Im Ergebnis erweist sich insbesondere die Balance zwischen Unterstützung und Herausforderung als ein zentrales Merkmal qualitativvoller Mentorierenden-Mentee-Beziehungen, die das Potenzial zur Anregung von Professionalisierungsprozessen im Schulpraktikum besitzen.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P. & Liegmann, A. (Hrsg.). (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–146). Münster: Waxmann.
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B. & Vermunt, J. D. (2011). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120–1130.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380.

- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Floß, P. & Rotermund, M. (2010). Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. In A. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 263–278). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Gröschner & Alexander. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Grossman, P., Ronfeldt, M. & Cohen, J. J. (2012). The power of setting: The role of field experience in learning to teach. In K. R. Harris, S. Graham, T. C. Urdan, G. M. Sinatra & J. Sweller (Hrsg.), *APA educational psychology handbook* (S. 311–334). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51* (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnenbildung*, 11(3), 8–16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- König, J. (2012). Zum Einfluss der Schulpraxis auf den Erwerb von pädagogischem Wissen: Spielen erste Unterrichtsversuche eine Rolle? In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 143–159). Wien: LIT-Verlag.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Lammerding, S., Strauß, S., Fladung, I. et al. (2017). Modelling and validating the learning opportunities of preservice language teachers: on the key components of the curriculum for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 394–412.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 3–22.
- Korthagen, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 19, 1–19.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.

- Margret Buchmann & John Schwille. (1983). Education: The Overcoming of Experience. *American Journal of Education*, 92(1), 30–51.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109–1133.
- Pilypaitytė, L. & Siller, H.-S. (Hrsg.). (2018). *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Ronfeldt, M. & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1091–1106.
- Rothland, M. & Boecker, S. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Rothland, M. & Schaper, N. (Hrsg.). (2018). *Forschung zum Praxissemester in der Lehrerbildung* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 11(1), Themenheft). Landau/Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse aus der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–219). Münster: Waxmann.
- Strawhecker, J. E. (2005). Preparing elementary teachers to teach mathematics: How field experiences impact pedagogical content knowledge. *IUMPST*, 4, 1–12.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- White, S. & Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Hrsg.), *International Handbook of Teacher Education* (S. 231–266). Singapore: Springer Singapore.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations*. A research report prepared for the US Department of Education by the Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University. <http://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Teacher-Prep-WFFM-02-2001.pdf>. [Zugriff am 12.12.2019].
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction* (Reflective teaching and the social conditions of schooling). Mahwah, NJ: Erlbaum. Verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0745/96018074-d.html> [Zugriff am 19.12.2019]
- Zeichner, K. M. (1980). Myths and Realities. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45–55.

Schulpraktische Studienanteile stellen inzwischen – national wie international – einen integralen Bestandteil der Lehrer*innenbildung dar. Obwohl die Erwartungen an diese Anteile hoch sind und sich gerade in den letzten Jahren die Forschungsaktivitäten in diesem Bereich verstärkt haben, gibt es nach wie vor einen Klärungsbedarf zu der Frage, inwieweit schulpraktische Studienanteile die ihnen zugeschriebenen Funktionen der beruflichen Orientierung, der Kompetenzentwicklung und der Theorie-Praxis-Relationierung auch erfüllen. Mit dem vorliegenden Band möchte das Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Vechta deshalb einen Beitrag zur Erweiterung der bisherigen Forschungslage insbesondere hinsichtlich der Relationierungsfunktion von Theorie und Praxis in verlängerten Praxisphasen leisten. Dabei reicht die Spanne der Beiträge von konzeptionellen bis hin zu empirischen Gesichtspunkten dieser Funktion.

Die Herausgeber*innen



Dr. habil. Kathrin Rheinländer, seit 2017 ist sie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Vechta für den Arbeitsbereich Forschungsförderung zuständig.



Dr. habil. Daniel Scholl, seit 2018 Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Universität Vechta. Als Direktor ist er gegenwärtig mit der wissenschaftlichen Leitung des Zentrums für Lehrer*innenbildung betraut.

978-3-7815-2364-7



9 783781 523647