

Das Bielefelder Modell zum Praxissemester im Spiegel empirischer Studien

Gabriele Klewin, Kathrin te Poel & Martin Heinrich

Langzeitpraktika oder Praxissemester, wie diese Praxisphase u. a. in Nordrhein-Westfalen benannt ist, sind inzwischen fester Bestandteil der Lehrer*innenbildung in den meisten deutschen Bundesländern (Weyland & Wittmann, 2017). Allerdings existieren jeweils unterschiedliche Konzeptionen, die den jeweiligen Langzeitpraktika zugrunde liegen. So ist in Hessen das Praxissemester in den ersten Semestern des Bachelors verortet, während es in Nordrhein-Westfalen zu Beginn des Masters situiert ist. Weitere unterschiedliche Merkmale sind die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen oder die Beteiligung der unterschiedlichen Institutionen aus den Phasen der Lehrer*innenbildung (Universitäten, Studienseminare/Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Schulen) und deren jeweilige Aufgabe im Rahmen des Langzeitpraktikums. Auch wenn das Praxissemester in den meisten Bundesländern im Master verortet ist (Weyland & Wittmann, 2017) und Forschendes Lernen häufig ein zentrales Konzept in der Begleitung darstellt, bestehen dennoch nicht nur die oben genannten Unterschiede. So gibt es auch für das Forschende Lernen keine einheitliche Definition oder Umsetzungsweise (vgl. bspw. Fichten, 2010). Entsprechend kann es sinnvoll sein, statt einer Forschung über *das* Praxissemester allgemein, die Forschung spezifisch auf die jeweiligen Rahmenbedingungen und Konzeptionen auszurichten. Deshalb beziehen wir uns in diesem Band auf die Ausgestaltung des Praxissemesters in Bielefeld, die übergeordneten Vorgaben wie bspw. dem nordrhein-westfälischen Rahmenkonzept folgt (MSW NRW, 2010), und skizzieren nachfolgend diese Ausgestaltung.

Kennzeichnend sind die Verortung des Praxissemesters im Master, die Anforderung an die Studierenden, parallel zum Forschenden Lernen eigene Unterrichtserfahrungen zu machen und die schulische Praxis theorie- und forschungsgeleitet zu reflektieren, und die in der Rahmenkonzeption festgeschriebene Kooperation von erster und zweiter Phase sowie der Praxisschulen mit jeweils eigenen Aufgaben im Rahmen des Praxissemesters. Für die Verbindung, besser: für die Beziehung von Theorie und Praxis wird auch in Nordrhein-Westfalen das Forschende Lernen als hochschuldidaktisches Konzept herangezogen. In der Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters wird das Forschende Lernen allerdings nicht nur für „theoriegeleitete Erkundungen“ (MSW NRW, 2010, S. 4), die sich in Studienprojekten abbilden, stark gemacht, sondern auch für den schulpraktischen Teil, in dem die Studierenden Unterrichtsvorhaben durchführen. Das Forschende Lernen soll als verbindende

übergeordnete Klammer zwischen den Unterrichtsvorhaben und den Studienprojekten dienen (Bielefelder Leitkonzept, 2011, S. 7). An diesem besonderen Verständnis Forschenden Lernens für beide wesentlichen Bereiche des Praxissemesters wird deutlich, dass sich auch zwischen den nordrhein-westfälischen Standorten, an denen das Praxissemester durchgeführt wird, Unterschiede finden lassen.

Dabei lässt sich für den Standort Bielefeld eine besondere Tradition hinsichtlich des Forschenden Lernens ausmachen. Ludwig Huber, der seit der Entstehung des Konzeptes dieses wissenschaftlich begleitet (Huber & Reimann, 2019) und sich auch durchaus kritisch zu den aktuellen Entwicklungen geäußert hat (Huber, 2014), war über mehr als zwei Jahrzehnte Hochschullehrer an der Universität Bielefeld. Darüber hinaus gab es bereits seit 2004 ein auf dem Forschenden Lernen aufbauendes Lehrangebot für Lehramtsstudierende (Klewin & Kneuper, 2009; siehe auch das Interview von Gabriele Klewin mit Daniel Kneuper in diesem Band): die Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In diesem Angebot bearbeiteten Studierende konkrete Fragen von beteiligten Schulen und meldeten die Ergebnisse an die Schulen zurück, so dass sie für die Schulentwicklung der jeweiligen Schule genutzt werden konnten. Dieses Angebot wurde erst im Zuge des neuen Lehrerausbildungsgesetzes (2009) und der Einführung des Praxissemesters beendet. Einige der Erfahrungen wurden in das neue, auf das Praxissemester zugeschnittene Konzept des Forschenden Lernens, das Bielefelder Leitkonzept (2011), aufgenommen. Zum aktuellen Modell des Forschenden Lernens gab und gibt es in Bielefeld eine rege Auseinandersetzung, die sich bspw. an vielfältigen Herausgeberbänden und Themenheften von Zeitschriften ablesen lässt (Schüssler, Schwier, Klewin, Schicht, Schöning & Weyland, 2014; Schüssler, Schöning, Schwier, Gold, Weyland & Schicht, 2017; te Poel, 2017; Ukley & Gröben, 2018; Josting, Golus & van Norden, 2017; Basten, Mertens & Wolf, 2019; Basten, Mertens, Schöning & Wolf, 2020). Angesichts der bereits vorliegenden Veröffentlichungen stellt sich die Frage, weshalb noch eine weitere dazukommt, die zudem nur den Standort Bielefeld und darüber hinaus insbesondere die Bildungswissenschaften in den Blick nimmt. Gerade dieser spezifische Fokus hat für uns den Ausschlag gegeben, denn das oben genannte Argument, die Forschung müsse sich auf die spezifische Ausgestaltung beziehen, gilt insbesondere, wenn aus der Forschung auch Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung der hochschulischen Lehre gezogen werden sollen, wie es von uns beabsichtigt ist. Mit der Standortspezifität korrespondieren zumindest z. T. auch der Umfang und die Anlage der Untersuchungen. So geht es nicht um groß angelegte Vergleichsstudien, sondern durchaus um kleinere, vorwiegend qualitativ angelegte Studien, aus denen, gerade weil sie so spezifisch sind, konkrete Rückschlüsse für die hochschuldidaktische Umsetzung des Forschenden Lernens gezogen werden können. Dabei muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass die meisten Studien sich auf den ersten Jahrgang der Praxissemesterstudierenden beziehen. Damit der Rückbezug auf den Standort auch für

die Leser*innen möglich wird, stellt *Gabriele Klewin* im ersten Beitrag nach dem Editorial zunächst die Bielefelder Ausgestaltung des Praxissemesters dar. Das Editorial sowie diese Beschreibung des Bielefelder Kontextes bilden die Einführung in den Band. Der Hauptteil besteht aus den Forschungsbeiträgen. Im dritten Teil werden die Forschungsbeiträge von externen Expert*innen kommentiert.

Die Forschungsbeiträge im Überblick

Wir stellen die Forschungsbeiträge im Folgenden nicht entlang der Reihenfolge des Abdrucks, sondern geordnet nach Schwerpunkten vor. Dabei werden sie in weitere standortübergreifende Forschungen eingeordnet. Die Schwerpunkte, die sich aus unserer Perspektive aus den Beiträgen ergeben, sind die Forschung zur Professionalisierung der Studierenden, insbesondere auch unter dem Aspekt der Reflexion, die generelle Einschätzung des Praxissemesters durch die Studierenden sowie Anregungen zu weiterer Forschung unter der Perspektive der Governanceanalyse.

Professionalisierung im Praxissemester

Forschung zur Professionalisierung der Studierenden und insbesondere zu Reflexion stellt den größten Schwerpunkt dar, der sich in den in diesem Band versammelten Beiträgen finden lässt. Es ist sinnvoll, zunächst die Professionalisierungserwartungen, die mit dem Praxissemester an die Studierenden gerichtet werden, zu betrachten. Eines der übergeordneten Ziele ist – laut nordrhein-westfälischer Rahmenkonzeption, die für alle beteiligten Institutionen grundlegend ist – „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden“ (MSW NRW, 2010, S. 4). Dieses recht allgemeine Ziel, das auch für andere Praxisphasen gelten kann, wird konkretisiert in den Fähigkeiten, die die Studierenden innerhalb des Praxissemester erwerben sollen. Sie sollen in der Lage sein:

- „• grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,
- Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,
- den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,
- theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und
- ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“ (MSW NRW, 2010, S. 4)

Über diese Kompetenzen hinaus wird eine „forschende Grundhaltung“ (MSW NRW, 2010, S. 4) betont, die allerdings nicht unbedingt als gegeben angesehen werden kann, sondern angebahnt (Schüssler & Schöning, 2017, S. 40) bzw. gefördert werden soll. Eine forschende Grundhaltung wurde bereits vom Wissenschaftsrat 2001 „als Bestandteil professionellen Berufshandelns ausgewiesen“ (Fichten, 2010, S. 135). Forschendes Lernen gilt hierfür als gute Lernmöglichkeit (ebd.).

Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen im Praxissemester wird bisher in der Regel durch Befragungen von Studierenden eingeholt, häufig mit quantitativ-empirischen Studien, die Selbsteinschätzungen abfragen (vgl. Ulrich, et al., 2020, S. 2, 53). Auch Wirkungen, Kompetenzzuwächse oder Haltungs- und Einstellungsänderungen werden insbesondere über quantitative Befragungen Studierender ermittelt, was laut einer Reviewstudie von Ulrich et al., in der insgesamt 234 in Publikationen und Vorträgen präsentierte Studien analysiert wurden, jedoch deutlich seltener vorkommt als Untersuchungen zur Selbsteinschätzung von Studierenden, so dass gerade entsprechende Studien mit Kontrollgruppendesign noch ein Forschungsdesiderat bilden (vgl. ebd.). Ob das Absolvieren des Praxissemesters bspw. mit einem Wissenszuwachs einhergeht und ob dieser wiederum mit praxissemesterintegrierten Angeboten und deren Nutzung verbunden ist, untersuchen König, Darge und Kramer (2020, S. 67). In ihrer längsschnittlich angelegten Untersuchung kommen sie unter Anwendung einer Kombination aus Wissenstests und Befragung zu dem Ergebnis, dass sich ein signifikanter Wissenszuwachs ausmachen lässt, der vor allem das handlungsnahe Wissen betrifft. Dieser stehe in einem Zusammenhang mit Mentoringangeboten und dem Nutzungsverhalten der Studierenden während des Praxissemesters (vgl. ebd., S. 88f.). Zaruba, Gronostaj, Kretschmann und Vock (2018) beforschen mittels schriftlicher Befragung in einem Pre-Post-Design an der Universität Potsdam Veränderungen von Überzeugungen während des Praxissemesters; mit Blick auf die gesamte Stichprobe können sie keine signifikanten Veränderungen ausmachen (vgl. ebd., S. 227, 229, 231). Veränderungen von Einstellungsmustern während des Praxissemesters beforschen auch Festner, Gröschner, Goller und Hascher (2020) und nehmen dabei Zusammenhänge mit der Kompetenzselbsteinschätzung der Studierenden sowie mit der Unterstützung durch Mentor*innen in den Blick. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es Zusammenhänge zwischen der eingeschätzten mentorischen Unterstützung und dem Einstellungsmuster „vielseitig“ gibt. Studierende, die diesem Muster zugeordnet werden können, sind u. a. an den Facetten des Praxissemesters *Unterrichten*, *Diskussion* und *theoretische Auseinandersetzung* gleichermaßen interessiert; sie handeln proaktiv im Kontakt mit ihren Mentor*innen und befassen sich auch aktiv mit negativen Erlebnissen und Erfahrungen. Die Studierenden, die sich diesem Muster zuordnen lassen, schätzen ihren Kompetenzzuwachs am höchsten ein (vgl. ebd., S. 210, 227), wobei sich die Einstellungsmuster der Studierenden insgesamt als recht stabil erweisen

(vgl. ebd., S. 233). Darüber hinaus verzeichnen Klingebiel, Mähler & Kuhn (2020) einen unterschiedlich starken, aber vorhandenen Anstieg der Kompetenzselbsteinschätzungen von Studierenden der Universität Kassel während des Praxissemesters in Bezug auf Unterrichtsführung und Fachwissen (vgl. ebd., S. 180), während Krawiec, Fischer und Hänze (2020) ebenfalls anhand von Befragungsdaten Studierender im Praxissemester an der Universität Kassel eine Abnahme der emotionalen Erschöpfung während der Praxisphase nachweisen können (vgl. ebd., S. 266, 272).¹ Nicht allein auf Selbsteinschätzungen von Studierenden beruht das längsschnittlich angelegte Verbundprojekt *Learning to Practice* (vgl. König & Rothland, 2018, S. 1, 3). Im Fokus dieses Projektes stehen u. a. „Veränderungen [...] in ausgewählten Merkmalen professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierenden zwischen Beginn und Ende der etwa fünfmonatigen Schulpraxis des Praxissemesters“ sowie der „Einfluss [...] zentrale[r] Merkmale des Praxissemesters als Lerngelegenheit auf die Veränderung ausgewählter Merkmale professioneller Kompetenz bei Lehramtsstudierende[n]“ (ebd.). Die Autor*innen kommen ausgehend von Projektergebnissen u. a. zu der mit Blick auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters bedeutsamen These, dass die Anpassung während des Praxisaufenthaltes die Qualifikation ebenso überwiegt wie das praktische Handeln dessen Reflexion und Analyse (vgl. ebd., S. 48 ff.). Auch zeigen König, Darge, Kramer, Ligtvoet, Lünemann, Podlecki und Strauß (2018), dass die von Studierenden für die Unterrichtsnachbereitung aufgebrauchte Zeit gegenüber Zeiten für Vorbereitung und Durchführung von Unterricht geringer ausfällt (S. 102).

In qualitativ-rekonstruktiven Studien wird die Perspektive von Studierenden im Praxissemester gleichsam eingeholt. Anhand dieser werden Erkenntnisse generiert, die u. a. jenseits der subjektiven Sinnsetzungen oder manifesten Gehalte der Studierendenäußerungen liegen, die aber implizit durch diese zum Ausdruck kommen. te Poel und Heinrich (2018) zeigen bspw. anhand einer rekonstruktiven Auswertung qualitativ-längsschnittlicher Daten von Studierenden im Praxissemester, dass sich während dieser Zeit keine Fallstrukturmuster verändern, es wohl aber zu Prozessen der Bewusstwerdung von zuvor eher implizit geblieben Annahmen und auch zu Veränderungen subjektiv-manifester Annahmen kommt.

Inhaltsanalytisch nehmen bspw. Wilfert und Thünemann (2018) die Perspektive von Studierenden in den Blick, wenn sie deren subjektive Theorien zu Lehr- und Lernprozessen im Fach Geschichte vor und nach dem Praxissemester mithilfe von Leitfadeninterviews erheben und untersuchen. Sie stellen fest, dass ein bereits vor dem Praxissemester vorhandenes fundiertes fachliches Theoriewissen Professionalisierungsprozesse während des Praxissemesters ebenso

1 Es ist mit Blick auf diese Studien zu beachten, dass das Praxissemester in Hessen im Bachelorstudium verortet ist.

begünstigt wie bereits vorhandene Ideen zum praktischen Wert dieses Theoriewissens. Beide Aspekte sollten deshalb im Rahmen der universitären Vorbereitung auf das Praxissemester vertieft werden (vgl. ebd., S. 209, 217).

Die Untersuchung von Professionalisierungsprozessen aus der Sicht von Studierenden findet sich auch in zwei Beiträgen dieses Bandes. Qualitativ befor-schen *Gabriele Klewin*, *Anne Köker* und *Jan Christoph Störtländer* die Perspektive von Studierenden im Praxissemester und stützen ihren Beitrag auf Daten aus einer Interviewstudie mit Studierenden nach Absolvieren aller mit dem Praxissemester verbundenen Anforderungen. Inhaltsanalytisch gehen sie dabei der Frage nach, „ob überhaupt und wenn ja wie Studierende die Studienprojekte bzw. das Forschende Lernen thematisieren, wenn sie dazu aufgefordert werden, retrospektiv ihr gesamtes Praxissemester zu bilanzieren“ (S. 39). Die qualitativen Ergebnisse lassen laut der Autor*innen erkennen, dass die Studierenden die Tätigkeiten des Forschens und des Unterrichtens einander entgegensetzen. Als eine mögliche Ursache dafür wird im Beitrag die aus zwei Teilen bestehende formale Anlage des Praxissemesters diskutiert. Einen über die verpflichtenden Studienprojekte hinausgehenden Bezug zum Forschenden Lernen können die Autor*innen in Einzelfällen nachweisen.

Kathrin te Poel, *Margit Dietz*, *Karl-Norbert Ihmig* und *Katja Schlingmeyer* zeigen anhand von Rekonstruktionen, die entlang von Aussagen Studierender vor Beginn des Praxissemesters über ihre Erwartungen an das Praxissemester und an die daran beteiligten Akteur*innen vorgenommen werden, dass Studierende das Praxissemester mit impliziten Vorstellungen davon beginnen, was professionelles Lehrer*innenhandeln ist und wie sie sich den Prozess der Professionalisierung vorstellen. Mit den impliziten Vorstellungen sind unterschiedliche Erwartungen verbunden, die sich an die anderen Akteur*innen im Praxissemester richten und die Verhältnisse einer Passung oder Unpassung zu deren Vorstellungen und damit verbundenen Handlungsvollzügen begründen können. Die Autor*innen plädieren deshalb dafür, diese impliziten Vorstellungen bereits in der Vorbereitung auf das Praxissemester zum Gegenstand von Reflexion zu machen.

Reflexion

Als umstritten und deshalb besonders diskussionswürdig erweisen sich Fragen nach Anspruch, Bedeutung und Möglichkeiten der Initiierung und Begleitung von *Reflexion* im Rahmen schulischer Praxisphasen während des Studiums. Dies ist gerade vor dem Hintergrund brisant, dass dieser Anspruch der Reflexion vielfach konzeptionell in der Anlage der Langzeitpraktika verankert ist, wie auch in der bereits zitierten Rahmenkonzeption in NRW (MSW NRW, 2010). So sehen Weyland und Wittmann (2017), die bundesweit die Konzeptionen verglichen haben, „die Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit sowie die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung“ als „konzeptionell übergreifende

Schwerpunkte“ (S. 17). Entsprechend kommt dem Phänomen der Reflexion auch in empirischen Studien zum Praxissemester eine entsprechende Aufmerksamkeit zu. Während Häcker (2019, S. 88) eine empirisch-methodische Fassbarkeit von Reflexion als eine von ihrem Gegenstand losgelöste Fähigkeit kritisch anzweifelt, vertreten König und Rothland (2018, S. 46, 49) ausgehend von Ergebnissen des längsschnittlich angelegten quantitativen *Learning-to-Practice*-Verbundprojektes die These einer Diskrepanz zwischen dem Reflexionsziel und dem diesbezüglichen studentischen Lernertrag im Praxissemester. Diese bestehe darin, dass eine (fach-)wissenschaftliche „Reflexion und Analyse“ (ebd., S. 49) schulischer Gegebenheiten im Praxissemester zwar auszumachen sei, diese aber unterrichtspraktischen Tätigkeiten nachrangig sei und deren Planung hintenanstehe (vgl. ebd.), was der Gleichrangigkeit dieser Tätigkeiten und Kompetenzen in den Zielsetzungen zum Praxissemester (König & Rothland, 2018, S. 48, unter Rückgriff auf MSW NRW, 2009, S. 48f., § 8). nicht entspreche (vgl. König & Rothland, 2018, S. 48). In eine ähnliche Richtung weisen die Ergebnisse von Brenneke, Pfaff, Schrader und Tervooren (2018); sie gehen mithilfe einer rekonstruktiven Auswertung von Gruppendiskussionen der Frage nach, „wie Studierende Schul- und Forschungspraxis im Praxissemester ins Verhältnis setzen“ (ebd., S. 38), und kommen zu dem Ergebnis, dass das Forschen und das Unterrichten im Praxissemester im Sinne von zwei Rollen umgesetzt werden, zwischen denen keine Verknüpfung hergestellt wird. Die Autor*innen erklären diesen Befund damit, dass die Studierenden in dieser Phase beide Rollen noch einüben müssen (vgl. ebd., S. 52f.).

Unabhängig von diesem sich abzeichnenden Stellenwert der Reflexion gegenüber anderen Tätigkeiten im Praxissemester befassen sich insbesondere qualitative Forschungsprojekte mit Fragen der empirischen Erfassbarkeit und mit Möglichkeiten der Unterstützung von Reflexionsprozessen.

Hartung-Beck und Schlag (2020) operationalisieren die Reflexionsmodelle von Hatton und Smith (1995) sowie Korthagen und Wubbels (2002), wenn sie Reflexionsprozesse Studierender ausgehend von praxissemesterbegleitenden Lerntagebucheinträgen qualitativ-inhaltsanalytisch beforschen. Sie können zeigen, dass sowohl Vorgaben zur Anzahl der Tagebucheinträge als auch das Dozierenden-Feedback sich als bedeutsam für die Reflexionstiefe und das Erreichen vollständiger Reflexionszyklen von Studierenden erweisen (vgl. ebd., S. 85f.). Führer und Heller (2018), die Unterrichtsnachbesprechungen im Praxissemester einer ethnomethodologischen Gesprächsanalyse unterziehen, stellen die interaktive Hervorbringung von Reflexion und die darin zum Ausdruck kommende Relevanz impliziter Reflexionskonzepte der Gesprächsteilnehmer*innen heraus, die sich von theoretisch-präskriptiven Reflexionskonzepten unterscheiden. Sie ziehen den Schluss, dass ein Ansetzen an den Reflexionskonzepten der Beteiligten zur Weiterentwicklung von Reflexionssettings beitrage, und schlagen vor, entsprechende Weiterentwicklungen zunächst in Bezug auf die Anleitung zur Reflexion durch die Mentor*innen zu fokussie-

ren (vgl. ebd., S. 113, 119, 127). Auch te Poel und Heinrich (2018) weisen auf die Bedeutung der Anleitung und Ausgestaltung von Reflexionsgelegenheiten hin, wenn sie anhand von Ergebnissen einer rekonstruktiven Längsschnittstudie zeigen, inwiefern ein komplexes Begleit-Design das bewusste und reflektierte Einholen von impliziten Annahmen und Fokussetzungen Studierender unterstützt.

Neben diesen Studien, die Reflexionen empirisch einzuholen versuchen, stehen Studien, die die Perspektive von Studierenden auf Reflexion im Praxissemester in den Blick nehmen. Neuber und Göbel (2020) beforschen bspw. quantitativ wie auch qualitativ-inhaltsanalytisch, wie Studierende im Praxissemester die Nutzung von schülerrückmeldungsgestützten Reflexionsformaten beurteilen. Die Perspektive von Studierenden auf das praxissemesterabschließende Reflexionsseminar, in dem diese benotet einen Fall aus der Praxis theoriegeleitet reflektieren, holen Klewin, Köker und Störtländer (2020) mithilfe von Interviews ein. Sie problematisieren, dass es sich bei den von den Studierenden geforderten Beiträgen um veranlasste Reflexion (Häcker, 2017) handelt, die zusätzlich noch benotet wird. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Studierenden zwischen einer Wahrnehmung des Seminars als Lerngelegenheit und als Lernverhinderung verorten, es demnach Studierende gibt, die trotz des Kontextes einen Gewinn aus der Anforderung ziehen können. Auch te Poel (2017) beforscht anhand einer Gruppendiskussion die Perspektive Studierender auf dieses Reflexionsseminar und zeigt, dass das Seminar dazu beitragen kann, dass Theorie und Praxis in dialektischer Weise reflektiert miteinander verknüpft werden. Die Entwicklung einer reflexiven Haltung nehmen Hericks, Meister und Meseth (2018) mit Blick auf die „Marburger Praxismodule“ in den Blick (S. 255). Sie kommen zu dem Ergebnis, „dass Studierende durchaus eine reflexive Haltung in Bezug auf ihre Biographie, das Fach und den antizipierten Beruf einnehmen“ (ebd., S. 267), die für den weiteren Professionalisierungsprozess relevant ist (vgl. ebd.) und die Anforderung und Ziel der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ausmacht (vgl. ebd., S. 268).

Der dargestellte Einblick in den Forschungsstand lässt zunächst die Frage aufkommen, wie es gelingen kann, die breiter wahrgenommene Diskrepanz zwischen einer Priorisierung des praktischen und planerischen Handelns im Praxissemester gegenüber der Analyse und Reflexion von Praxis einerseits und dem sich in Einzelstudien andeutenden Wert von Reflexion für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen zu überwinden. Oder anders formuliert: Wie können die Studierenden den möglichen Professionalisierungsbeitrag von Reflexionen im Praxissemester erkennen und selbst erfahren? Zugleich stellt sich die Frage, ob die aus den Ergebnissen mehrerer Standortuntersuchungen abgeleitete These der Nachrangigkeit von Analyse und Reflexion aus Studierendenperspektive an bestimmte Settings gekoppelt ist und wie ein Setting aussehen kann, das eine gleichrangige Wahrnehmung von Analyse und Reflexion im Praxissemester neben praktischer und planerischer Tätigkeit begünstigt. Zu

überlegen wäre auch, zu welchen Zeitpunkten Reflexionsangebote stattfinden sollten. Anschließend an die o. g. Kritik Häckers stellt sich die Frage, welche Gegenstände es sind, die reflexionsstiftend wirken können, ob es Gegenstände gibt, die besser als andere geeignet sind, Reflexionsprozesse zu vertiefen und anzustoßen, und wie diese Prozesse interaktiv sinnvoll begleitet werden können.

Der Beitrag von *Birgit Holler-Nowitzki, Gabriele Klewin und Barbara Koch* in diesem Band rückt die Frage in den Fokus, „woran und wie sich Reflexion erkennen und methodisch systematisch erfassen lässt“ (S. 78). Als Datenmaterial, das die Autor*innen qualitativ-inhaltsanalytisch beforschen, um eine Antwort auf diese Frage zu formulieren, dienen Studienberichte, die von Studierenden im Rahmen des Forschenden Lernens im Praxissemester angefertigt wurden. Unter der Prämisse, dass Forschendes Lernen immer auch einen Reflexionsanspruch impliziert, können die Autorinnen zeigen, dass sich unter Hinzuziehung des EDAMA-Modells (Aeppli & Lötscher, 2016) nicht nur Reflexionsmomente in den Studienberichten erfassen lassen, das Modell also grundsätzlich zur Erfassung von Reflexion in Studienberichten geeignet ist, sondern auch bis zu welcher Phase und im Rahmen welcher Kategorie Reflexion vornehmlich stattfindet. Die Autorinnen können darüber hinaus Unterschiede zwischen Reflexionsmomenten ausmachen, die sich auf den Forschungsprozess oder auf die Unterrichtstätigkeiten als zwei Praxen beziehen.

Mithilfe der dokumentarischen Methode erfassen *Svenja Lesemann und Nikolas Meyer* sowohl das explizite Reflexionsverständnis und das Verständnis von reflexiver Haltung als auch implizite Annahmen und Haltungen Studierender in Bezug auf Reflexion und reflexive Haltung, die in Gruppendiskussionen vor und nach der Praxisphase des Praxissemesters zum Ausdruck kommen. Die Autorin und der Autor zeigen auf, dass sich das Verständnis von Reflexion und reflexiver Haltung der Studierenden vor dem Praxissemester nicht deutlich von ihrem diesbezüglichen Verständnis nach dem Praxissemester unterscheidet. Es fällt den Studierenden nach dem Praxissemester jedoch schwerer, die mit den Begriffen verbundene Komplexität zu verbalisieren. Die Autorin und der Autor zeigen ferner, dass eine vor dem Praxissemester erkennbare negative Abwehrhaltung gegenüber Reflexion nach dem Praxissemester abgenommen hat und einer Haltung gegenüber Reflexion als Lerngelegenheit weicht.

Reflexion kommt innerhalb des Beitrags von *Kathrin te Poel, Margit Dietz, Karl-Norbert Ihmig und Katja Schlingmeyer* im Zuge der aus ihren rekonstruktiven Ergebnissen für die praktische Ausbildung während des Praxissemesters abgeleiteten Konsequenzen eine zentrale Bedeutung zu – dann nämlich, wenn die Autor*innen die impliziten Professionalisierungs- und Professionsvorstellungen der Studierenden als wesentlichen und professionsrelevanten Gegenstand von Reflexion in den universitären Begleitveranstaltungen zum Praxissemester ausmachen.

Schulformspezifische Unterschiede

Konzeptionen und Rahmenbedingungen spielen, wie bereits anfänglich betont, eine wichtige Rolle für die Möglichkeiten der Professionalisierung. Dennoch liegen bislang wenige Studien vor, die gezielt unterschiedliche Konzepte miteinander vergleichen² oder die die Rahmenbedingungen, unter denen das Praxissemester absolviert wurde, in den Fokus stellen, wozu auch die Schulform zählt. Zwei Beiträge in diesem Band beleuchten die Unterschiede zwischen den Schulformen.

Dies ist zunächst der Beitrag von *Johanna Lojewski, Lilian Streblow und André Brandhorst*, in dem Ergebnisse einer quantitativen längsschnittlichen Erhebung vor und nach dem Praxissemester mit insgesamt vier Messzeitpunkten zu Veränderungen des beruflichen Interesses und der Einstellungen der Studierenden gegenüber inklusivem pädagogischem Arbeiten dargestellt werden. Es werden Vergleiche zwischen den studierten Schulformen *Grundschule (G)*, *Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe)* sowie *Gesamtschule und Gymnasium (GymGe)* vorgenommen. Dabei wird beispielsweise gezeigt, dass Studierende der studierten Schulform Grundschule sowohl vor als auch nach Absolvieren des Praxissemesters über ein größeres pädagogisches Interesse und über eine positivere Einstellung zum inklusiven pädagogischen Arbeiten verfügen als Studierende der anderen beiden Lehramtsformen. Bei Studierenden des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen hingegen zeichnen sich in einem größeren Ausmaß Sorgen in Bezug auf das inklusive pädagogische Arbeiten ab als bei Studierenden der anderen beiden Lehramtsformen.

Birgit Holler-Nowitzki stellt in ihrem Beitrag Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Studierenden im Lehramt unterschiedlicher Schulformen vor und zieht vergleichende Schlüsse. Die Studierenden wurden nach dem Absolvieren der Praxisphase des Praxissemesters befragt, wie sie die Organisation in der Schule und sich bietende Lerngelegenheiten während der Praxisphase wahrgenommen haben und wie sie den Nutzen letztgenannter einschätzen. Auch untersucht die Autorin das mit dem Unterrichten und dem Forschenden Lernen verbundene Stressempfinden der Studierenden. Als einen wesentlichen Unterschied macht die Autorin die Differenz zwischen dem Klassenlehrerprinzip an Grundschulen und dem Fachlehrerprinzip an weiterführenden Schulen aus, mit denen jeweils unterschiedliche handlungspraktische Konsequenzen sowie auch Vor- und Nachteile für die Studierenden im Praxissemester verbunden sind. Diese werden im Beitrag diskutiert. Das Empfinden der zeitlichen Beanspruchung durch Unterrichts- und Forschungstätigkeiten sowie auch das

2 Eine Ausnahme bildet das DFG-Forschungsprojekt „Rekonstruktive Längsschnittstudie zu Professionalisierungsprozessen im Kontext Forschenden Lernens: Ein Standortvergleich“ (RELIEF) (vgl. <https://www.ew.uni-hamburg.de/einrichtungen/ew2/schulpaedagogik/forschung/relief.html>; Zugriff am 27.12.2021).

damit verbundene Stresserleben verortet die Autorin bei den Studierenden aller Lehramtsformen auf einem überwiegend vergleichbaren Niveau.

Anregungen zu weiterer Forschung

Im vorangegangenen Abschnitt wurde mit Schulformunterschieden bereits ein Aspekt für weitere Forschung genannt. Weitere Fragen könnten bspw. solche nach dem Erleben von oder Haltungen gegenüber Gesundheit im Lehrberuf, Inklusion oder multiprofessioneller Zusammenarbeit sein. Ebenfalls offen bleiben Fragen nach möglichen Unterschieden in Korrelation von studierten Schulformen und Fächern der Lehramtsstudierenden und Fragen der weiteren Integration von im Praxissemester erworbenen Fähigkeiten und Wissensbeständen im weiteren (Aus-)Bildungs- und Professionalisierungsprozess. Letztere Frage betrifft sowohl Fähigkeiten und Wissensbestände in Bezug auf das Forschende Lernen als auch in Bezug auf das Unterrichten. Aber auch die Steuerung, Organisation und die beteiligten Akteur*innen sind Anlass zu weiterer Forschung, ist doch für das Praxissemester in NRW die Kooperation zwischen Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrer*innenbildung und Schulen festgeschrieben. Damit ist es ein „kooperationsintensives Element der LehrerInnenausbildung“ (Heinrich & Klewin, 2018, S. 4) mit komplexeren Akteurskonstellationen als im Referendariat.

Wie diese Komplexität in der Forschung aufgegriffen werden kann, dazu macht *Arnd Kierchhoff* in seinem den Band abschließenden Beitrag einen Vorschlag. Auf Basis des Ansatzes der Educational-Governance-Forschung und der Situationsanalyse entwirft er ein Forschungsprogramm, „welches einen ersten Zugriff auf das Konglomerat aus Akteuren, Strukturen und Kooperationen im Feld erlaubt“ (S. 218). Der Beitrag leistet damit ein Doppeltes, nämlich einerseits für die Vielfältigkeit der Bezugnahmen der Akteur*innen untereinander zu sensibilisieren – und damit die Komplexität zu steigern – und andererseits vermittelt über die governanceanalytische Rahmung sowie den Zugriff über die sozialen Arenen wiederum Orientierungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, d. h., auch eine die Fassbarkeit des Phänomens wiederum erleichternde Komplexitätsreduktion anzubieten. Kierchhoff schließt hier an die Tradition der rekonstruktiven Governanceforschung (Dietrich, 2017) an und bietet damit eine Perspektive auch jenseits klassischer Evaluationsforschung bzw. evaluativ orientierter Forschung, die im Phänomenbereich des Praxissemesters derzeit dominiert. Gefragt wird in diesem Forschungsprogramm demnach weniger danach, wie gut spezifische Maßnahmen geeignet sind, um die bildungspolitischen Professionalisierungsziele zu erreichen („Wie geeignet sind die Maßnahmen?“), sondern es stellt sich vielmehr im Sinne eines rekonstruktiven Zugriffs die Frage: „Was implementiert sich da eigentlich?“ (Heinrich & Lambrecht 2018, S. 731). Damit ist eine spezifische Form der Distanznahme zum Gegenstand impliziert, die noch einmal neue Einsichten zum Phänomen

verspricht. Ebenfalls eine spezifische Form der Distanznahme zur Klärung der eigenen Perspektive haben wir als Herausgeber*innen des Bandes anvisiert.

Kommentierung der Forschungsbeiträge

In der starken Fokussierung, die wir mit der Standortgebundenheit bei den Beiträgen vornehmen, ergibt sich die bereits oben beschriebene Möglichkeit, aus den Ergebnissen Folgerungen für die Lehre in den Bildungswissenschaften zu ziehen; darin liegt aber auch die Gefahr eines zu engen Blickwinkels oder sogar blinder Flecken. Deshalb haben wir externe Kolleg*innen gebeten, die Beiträge unter verschiedenen Gesichtspunkten zu kommentieren. *Christine Freitag* tut dies als Kollegin „von Nebenan“, d. h. ebenfalls aus Nordrhein-Westfalen und somit einerseits mit den Rahmenbedingungen vertraut, andererseits aber auch mit den Erfahrungen der Paderborner Ausgestaltung. *Dorit Bosse* wählt die häufig thematisierte, aber auch problematisierte Theorie-Praxis-Verknüpfung als Fokus ihrer Betrachtung. *Gabi Reinmann* erweitert die Perspektive von der Lehrer*innenbildung hin zum Forschenden Lernen als hochschuldidaktischem Vorgehen, das für alle Studiengänge angelegt ist. Den Abschluss bildet ein schriftlicher Austausch einer der Herausgeber*innen mit *Daniel Kneuper*, der die Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung in Bielefeld ins Leben gerufen hat und mit diesen Erfahrungen auf das aktuelle Konzept blickt.

Wir hoffen, dass der Band mit diesem besonderen Zugriff auf das Phänomen sowohl eine Orientierung im Feld der Studien zum Praxissemester bieten kann als auch vermittelt über seinen standortspezifischen Zugang eine Konkretisierung dieses ansonsten in seiner Extension sehr weiten Begriffs des Forschenden Lernens zu leisten vermag, die es erlaubt, empirisch eine Schneise zu schlagen in die Unübersichtlichkeit der Forschungslage mit ihren divergierenden Befunden und Einschätzungen. Indem der Band gerade die Bielefelder Ausgestaltung empirisch in den Blick nimmt, zeigt er auf, wie an einem Universitätsstandort die aus den Gesetzen und Erlassen erwachsende Aufgabe dieser besonderen Qualifizierungsphase innerhalb des Lehramtsstudiums bewältigt werden kann. Governanceanalytisch betrachtet liegt damit auch in der Gesamtschau dieser Studien von einem Standort ein Mehrwert: Indem gerade die Universitäten als Einzelorganisationen den gesetzlichen Auftrag standortspezifisch auslegen und ausbuchstabieren müssen, damit er überhaupt umgesetzt werden kann, sind standortbezogene empirische Vergewisserungen ein besonders geeignetes Mittel, um konstruktive Hinweise für die Weiterentwicklung zu geben. Dies sollte den Band allerdings nicht nur für Bielefelder Leser*innen attraktiv machen, sondern gerade Kolleg*innen von anderen Universitätsstandorten eine möglichst konkrete Reflexionsfolie bieten. Denn in seiner stark reflexiven Anlage geht der Band über eine organisationsimmanente Evaluationsstudie hinaus –

ein Anspruch auf Reflexivität, der in Bielefeld auch eine zentrale Maxime für die Studienprojekte im Praxissemester selbst darstellt. Insofern war es uns ein Anliegen, in einem Band zu dieser besonderen Ausbildungsphase selbst auch nicht hinter diesen Anspruch zurückzufallen. Wir hoffen, dass uns dies gelungen ist und der Band damit eben jene standortspezifischen Reflexionsprozesse anstoßen kann, die helfen könnten, die Praxis des Praxissemesters weiterzuentwickeln.

Literatur und Internetquellen

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78–96.
- Basten, M., Mertens, C., Schöning, A., & Wolf, E. (Hrsg.). (2020). *Forschendes Lernen in der Lehrer/innenbildung. Implikationen für Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991540>
- Basten, M., Mertens, C., & Wolf, E. (Hrsg.). (2019). *Forschendes Lernen in Bielefeld – fachdidaktische Profile. PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2). Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/187/196>.
- Bielefelder Leitkonzept: Universität Bielefeld, Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Bielefeld, ZfsL Minden & ZfsL Paderborn. (2011). *Leitkonzept zur standortspezifischen Ausgestaltung des Bielefelder Praxissemesters*. Erprobungsfassung vom 12.10.2011. Bielefeld. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter: http://www.bised.uni-bielefeld.de/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/Bielefelder_Leitkonzept/praxisstudien/praxissemester/fo_le/bielefelder_ausgestaltung/leitkonzept.pdf.
- Brenneke, B., Pfaff, N., Schrader, T.-B., & Tervooren, A. (2018). Das Praxissemester als Erfahrungsraum Forschenden Lernens? Ambivalenzen in der Aneignung qualitativer Forschungsmethoden. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 38–55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, F. (2017). Konturen einer Rekonstruktiven Governanceforschung. Zu einer rekonstruktiven Perspektivierung von Schule als Mehrebenensystem und deren Stellenwert im Kontext der Schul- und Professionalisierungsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung – Zugänge und Methoden* (S. 73–94) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_6
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–242). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7

- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik* (S. 127–182). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Führer, F.-M., & Heller, V. (2018). Reflektieren als interaktive Praktik in Unterrichtsnachbesprechungen zwischen Mentoren und Deutsch-Studierenden im Praxissemester. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 113–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, N. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz. Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartung-Beck, V., & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxissemester. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 75–90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Heinrich, M., & Klewin, G. (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 3–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_1
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion. Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanent-steuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Münster: Waxmann utb.
- Hericks, U., Meister, N., & Meseth, W. (2018). Professionalisierung durch Perspektivenwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 255–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen*, 62 (1/2), 22–29.
- Huber, L., & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Josting, P. Golus, K., & van Norden, J. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen in geisteswissenschaftlichen Didaktiken*. Berlin: LIT.

- Klewin, G., & Kneuper, D. (2009). Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium* (S. 63–85). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., Köker, A., & Störtländer, J.C. (2020). Veranlasste und benotete Reflexion – ein unmögliches Prüfungsformat? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung von Reflexionskolloquien im Praxissemester durch Studierende. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 108–121. <https://doi.org/10.4119/hlz-2530>
- Klingebiel, F., Mähler, M., & Kuhn, H.-P. (2020). Was bleibt? Die Entwicklung der subjektiven Kompetenzeinschätzung im Schulpraktikum und darüber hinaus. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 179–208). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_6
- König, J., Darge, K., & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 67–96). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2
- König, J., Darge, K., Kramer, C., Ligtvoet, R., Lünemann, M., Podlecki, A.-M., & Strauß, S. (2018). Das Praxissemester als Lerngelegenheit: Modellierung lernprozessbezogener Tätigkeiten und ihrer Bedingungsfaktoren im Spannungsfeld zwischen Universität und Schulpraxis. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 87–114). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_3
- König, J., & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts *Learning to Practice*. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6_1
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2002). Aus der Praxis lernen. In F. A. J. Korthagen (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 41–54). Hamburg: EB.
- Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderung und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_9
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2009). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität* (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009. Zugriff am 13.12.2021. Verfügbar unter: <https://beck-online.beck.de/Dokument?vpath=bibdata%2Fges%2FNRWLZV2009%2Fcont%2FNRWLZV2009.inh.htm>.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen*

- Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Düsseldorf: MSW. Zugriff am 27.12.2021. Verfügbar unter: <https://docplayer.org/177507108-Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-ausgestaltung-des-praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-masterstudiengang.html>.
- Neuber, K., & Göbel, K. (2020). Nutzung von Schülerrückmeldungen im Praxissemester – ein Forschungskonzept zur Förderung von Reflexivität. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 122–136. <https://doi.org/10.4119/hlz-2494>
- Schüssler, R., & Schöning, A. (2017) Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 39–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schöning, A., Schwier, V., Schicht, S., Gold, J., & Weyland, U. (Hrsg.). (2017). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A., & Weyland, U. (Hrsg.). (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- te Poel, K. (2017). Das Verhältnis von Theorie und Praxis aus der Perspektive von Studierenden im Lehramt. Welche Chancen bietet das Praxissemester? In K. te Poel (Hrsg.), *Der professionelle Blick. Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung von Studierenden im Praxissemester* (S. 4–12). Norderstedt: BoD.
- te Poel, K., & Heinrich, M. (2018). Empathiefähigkeit und Professionalisierungsprozesse im Praxissemester. Eine Fallrekonstruktion im qualitativen Längsschnitt. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 221–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ukley, N., & Groeben, B. (Hrsg.). (2018). *Forschendes Lernen im Praxissemester. Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2017). Praxissemester en vogue. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U. Weyland (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 17–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilfert, C., & Thünemann, H. (2018). Subjektive Theorien Geschichtsstudierender vor und nach dem Praxissemester. Zum Verhältnis geschichtsdidaktischen Theorie- und unterrichtspraktischen Erfahrungswissens. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A.B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Pra-*

xisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik (S. 203–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zaruba, N., Gronostaj, A., Kretschmann, J., & Vock, M. (2018). Mehr Schüler*innenorientierung oder Praxischock? Wie sich unterschiedliche Überzeugungen von Lehrkräften während des Praxissemesters entwickeln. In A. Krüger, F. Radisch, A.S. Willems, T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 223–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.