

Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrer*innenbildung

Ausgewählte Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im zweiten Unterrichtspraktikum

Stefanie Rother¹, Frank Tosch^{1,*} & Mirko Wendland²

¹ Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Department Erziehungswissenschaft

² Universität Potsdam, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

* Kontakt: Universität Potsdam,
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, OT Golm
frank.tosch@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: Das Unterrichtspraktikum im Potsdamer Modell der Lehrer*innenbildung – das Fachdidaktische Tagespraktikum (FTP) – wird von den Studierenden zweifach realisiert: Unterrichten im Fach 1 (FTP 1) und im Fach 2 (FTP 2). Beide Unterrichtspraktika werden im Rahmen des PSI-Projekts „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“ und auf der Grundlage des Konzepts „Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien“ (kurz: Spiralcurriculum) erstmals umfassend evaluiert. Aufbauend auf der Analyse zum FTP 1 wird im vorliegenden Beitrag das Kompetenzerleben der Studierenden durch die „Unterrichtsbesprechungen“, die „Zusammenarbeit in der Kleingruppe“ und die „Seminaristische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung“ im FTP 2 untersucht, um Gelingensfaktoren für die Gestaltung qualitativ hochwertiger Unterrichtspraktika zu prüfen und zu konkretisieren. In vergleichender Perspektive zum FTP 1 kann festgehalten werden, dass im FTP 2 verstärkt die „Unterrichtsnachbesprechungen“ und die empfundene „Wichtigkeit des FTP für den professionellen Kompetenzzuwachs“ zum Kompetenzerleben beitragen, während die vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungen keinen Einfluss mehr nehmen. Zudem zeigen sich erstmals Effekte durch die im Praktikum wahrgenommenen Hospitationen. Die Umsetzung der vorbereitenden Unterrichtsplanung, die laut quantitativer Analyse den Kompetenzzuwachs der Studierenden eher nicht beeinflusst, gilt es weiter zu prüfen.

Schlagwörter: Schulpraktische Studien; Unterrichtspraktikum; Fachdidaktisches Tagespraktikum; Kompetenzerwerb; Spiralcurriculum



Die beiden Fachdidaktischen Tagespraktika (FTP 1 und 2) im Potsdamer Modell der Lehrer*innenbildung ermöglichen den Studierenden der Studiengänge „Lehramt für die Primarstufe (LPri)“ und „Lehramt für die Sekundarstufen I und II (allgemeinbildende Fächer) (LSek)“ im Bachelorstudium den Erwerb erster Unterrichtskompetenzen durch eigene Unterrichtserfahrungen sowie die wissenschaftlich angeleitete Reflexion eigener und hospitiertes Unterrichtsstunden. Kompetenzfelder und Auseinandersetzungsdimensionen sind für diese Praxisphase gemäß dem Modell eines Spiralcurriculums im *Konzept zu Standards und Kompetenzen in Schulpraktischen Studien* (Tosch et al., 2013) definiert. Der folgende Artikel konzentriert sich – als Folgebeitrag zur Analyse des FTP 1 (Rother, Tosch & Wendland, 2023) – auf die Auswertung des Datenmaterials zum zweiten FTP, das von den Studierenden in der Regel im Anschluss an das FTP 1 und die beiden zuvor durchgeführten Praktika des Bachelorstudiums (Orientierungspraktikum [OP] bzw. Integriertes Eingangspraktikum [IEP] und Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern [PppH]) abgeschlossen wird. Die vorliegende Datenanalyse baut gezielt auf den Befunden zum FTP 1 auf und rückt insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Praktika hinsichtlich des intendierten Kompetenzerlebens der Studierenden in den Mittelpunkt. Einleitend werden skizzenhaft die konzeptionellen Eckpunkte des FTP und der Begleitstudie aufgezeigt. Die knappe Referierung der Befunde zum FTP 1 erzeugt anschließend die Struktur, in der auch die Ergebnisse zum FTP 2 präsentiert und analysiert werden.

1 Projektansatz und konzeptionelle Eckpunkte des Praktikums

Das PSI¹-Teilprojekt „Kompetenzerwerb in Schulpraktischen Studien – Spiralcurriculum“² geht im Rahmen einer empirischen Überprüfung der Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrer*innenbildung zwei erkenntnisleitenden Frageperspektiven nach:

1. Wie lässt sich die Professionskompetenz (als Sammelbegriff für unterschiedliche Kompetenzfelder) der Studierenden langfristig in Schulpraktischen Studien ausprägen und stärken?
2. Wie können die Lehrveranstaltungsformate der Schulpraktischen Studien curricular und methodisch zu einem studienleitenden Element der Potsdamer Lehrer*innenbildung qualitativ und evidenzbasiert fortentwickelt werden?

Alle Lehramtsstudierenden, die im Rahmen ihres Studiums an der Universität Potsdam im Studienjahr 2015/2016 die erste Praxisphase (OP bzw. IEP) absolviert haben (= ausgewählte Kohorte), wurden durch alle fünf Schulpraktischen Studien in der Bachelor- und Masterphase begleitet und nach dem jeweiligen Praktikum mit einem Online-Fragebogen befragt. Dabei wurden die im Spiralcurriculum definierten Kompetenzziele eines jeden Praktikums evaluiert und der Beitrag der fünf Praxisphasen zur übergreifenden Kompetenzentwicklung der Studierenden in der universitären Phase der Lehrer*innenausbildung längsschnittlich analysiert (s. Abb. 1 auf der folgenden Seite).

¹ PSI-Potsdam = Professionalisierung – Schulpraktische Studien – Inklusion: Potsdamer Modell der Lehrer*innenbildung.

² Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1516 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

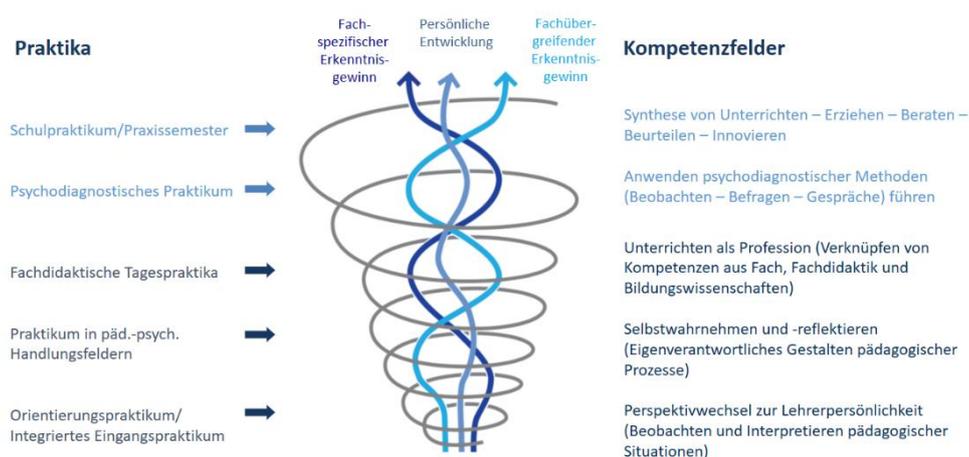


Abbildung 1: Modell Spiralscurriculum mit Leitlinien zur Professionskompetenz im Lehramt (zur Entwicklung Tosch et. al, 2013; Tosch, 2018, 2022)

Nach den ersten beiden Schulpraktischen Studien in der Bachelorphase (OP/IEP und PppH) steht das Fachdidaktische Tagespraktikum (FTP 1 und 2) im Analysefokus, das in beiden studierten Fächern in der Regel im dritten Studienjahr absolviert wird. Die ersten Unterrichtspraktika sollen gemäß des Spiralscurriculums folgende professionelle Kompetenzen der Studierenden stärken:

- „(1) Entwickeln von Basisfähigkeiten zum Planen, Durchführen und Auswerten von Fachunterricht – erste praktische Unterrichtserfahrungen,
- (2) Anwenden (fach-)didaktischer Konzepte und Prinzipien in der Unterrichtspraxis,
- (3) Entwickeln erster Fähigkeiten zur kriteriengeleiteten Analyse und Beurteilung von kompetenzorientiertem Fachunterricht,
- (4) Analysieren von äußeren und inneren Unterrichtsbedingungen als Grundlage der Unterrichtsplanung,
- (5) Einnehmen einer fachdidaktischen Perspektive bei der adressatengerechten Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten,
- (6) Didaktisch-methodisches Begründen der Unterrichtsplanung in einem schriftlichen Unterrichtsentwurf und
- (7) Mentoriertes Reflektieren eigener Lehrerfahrungen“ (Tosch et al., 2013, S. 10; Hervorh. i.O.).

Das FTP 1 und das FTP 2 können in zwei verschiedenen Varianten durchgeführt werden: Die Regelvariante sieht eine kontinuierliche, ca. 15-wöchige Praktikumszeit (drei Einstiegstermine, zehn reguläre Unterrichts-/Hospitationstermine und zwei Puffer-/Auswertungstermine) vor. Die zweite Variante umfasst eine zeitlich verkürzte Blockvariante von ca. drei Wochen. In beiden Varianten besucht ein*e fachdidaktische*r Betreuer*in mit maximal fünf Studierenden pro Gruppe den Fachunterricht einer Ausbildungsschule des Landes Brandenburg. In der Regelvariante werden nach einer einführenden Beobachtungs- und Kennenlernphase in den anschließenden zehn Praktikumswochen abwechselnd je zwei Unterrichtseinheiten und acht Hospitationen von den Student*innen durchgeführt. Die jeweils vier Student*innen, die nicht unterrichten, hospitieren und beobachten die Unterrichtsversuche der*des Unterrichtenden. Ca. zwei Auswertungstermine runden diese Phase ab, können aber auch als Ersatztermine zum Unterrichten genutzt werden. In der Blockvariante unterrichten und hospitieren die Studierenden alternierend und wechseln sich dabei innerhalb eines 90-minütigen Unterrichtsblocks ab, damit alle fünf Studierenden wenigstens zwei Unterrichtsversuche und acht Hospitationen realisieren können. Universitär finden in beiden Varianten seminaristische Vorbereitungsveranstaltungen, Begleit- und Nachbereitungsseminare statt. In der Schule wird zudem – im direkten Vorfeld bzw. Nachgang der Unterrichtsstunden – gemeinsam mit der*dem fachdidaktischen Betreuer*in die Unterrichtstätigkeit vorbereitet bzw. reflektiert.

2 Forschungsstand: Befunde zum ersten Fachdidaktischen Tagespraktikum (FTP 1)

Im Rahmen der FTP-1-Analyse konnten drei grundlegende Parameter identifiziert werden, die das Kompetenzerleben der Studierenden im Praktikum beeinflussen:

Unterrichtsbesprechungen gelten im deutschsprachigen Fachdiskurs als wichtige Lerngelegenheit im Unterrichtspraktikum (Crasborn et al., 2011; Futter, 2017; Grassmé et al., 2018; Kreis, 2012; Schüpbach 2007, 2011; Staub & Kreis, 2013) – dies belegen auch die eigenen Analysen zum FTP 1. Insbesondere die Unterrichtsnachbesprechungen, die für das Feedback und die Reflexion genutzt werden, tragen zur Kompetenzentwicklung bei und gehören zu den stärksten Prädiktoren für das Kompetenzerleben der Studierenden (Rother, Tosch & Wendland, 2023, 2024). Auch die erlebte Dialogqualität in den Unterrichtsvorbesprechungen trägt zur Aufklärung bei, zeigt jedoch einen weit weniger starken Einfluss auf das Kompetenzerleben. Für die Unterrichtsvorbesprechungen im Sinne einer „kokonstruktiven Unterrichtsplanung“ konnte keinerlei Wirkung nachgewiesen werden. Sie gelten dennoch (oder auch insbesondere deswegen) als wichtiges Handlungsfeld im Praktikum. Ihre Ausgestaltung und Lernwirksamkeit müssen weiter im Analysefokus bleiben, nicht zuletzt auch deshalb, da die Vorbesprechungen bei den offenen Rückmeldungen der Studierenden einerseits wenig Erwähnung finden, andererseits diese jedoch abschließend als besonders kompetenzförderlich eingestuft werden (Rother, Tosch & Wendland, 2023, 2024).

Die *Arbeit in der Kleingruppe* konnte im Rahmen der FTP-1-Auswertung als eine „neue“, wichtige Einflussgröße hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Studierenden im Praktikum erfasst werden. Konzepte des Teamteaching, Peer Coaching oder Peer Learning werden insbesondere im Sinne der sozialen Unterstützung und kollegialen Zusammenarbeit positiv bewertet (Baeten & Simons, 2014; Fricke et al., 2019; Kreische et al., 2019; Lu, 2010). Entsprechende positive Effekte lassen sich auch mit der Untersuchung des FTP 1 nachweisen. So konnte mit einer schrittweisen Regressionsanalyse zum einen ein starker Effekt der Einschätzungen zur Kleingruppenarbeit auf das Kompetenzerleben der Studierenden aufgedeckt werden; zum anderen dokumentieren die offenen Aussagen der Studierenden den zentralen Stellenwert, den sie der Kleingruppenarbeit zuweisen. Insbesondere hinsichtlich des Feedbacks zur Unterrichtsstunde bewerteten die Studierenden die Kleingruppenarbeit als gewinnbringend; auch der respektvolle Austausch auf Augenhöhe wurde positiv rückgemeldet (Rother, Tosch & Wendland, 2023). Insgesamt unterstreichen die bisherigen Befunde zum FTP 1 die größtenteils aus dem englischsprachigen Raum vorgelegten Studienergebnisse und legen nahe, die Kleingruppenarbeit weiter zu erforschen und deren Potenziale für Feedback und Reflexion gezielt zu nutzen.

Die *seminaristische Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung* von Schulpraktika stehen im Mittelpunkt des deutschlandweiten Diskurses zu den Schulpraktischen Studien. Die Frage nach einer optimalen strukturellen Rahmung im Sinne passgenauer Lehr- und Begleitveranstaltungen bewegt auch die zugrunde liegende Potsdamer Begleitstudie. Die Befunde zum FTP 1 liefern eindeutige Antworten zum Stellenwert der universitären Begleitung und belegen den starken Einfluss der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungen auf das allgemeine Kompetenzerleben der Studierenden (Rother, Tosch & Wendland, 2023, 2024). Ausschlaggebend für die Einschätzung der Wichtigkeit des FTP sind wiederum die Rückmeldungen zur Unterrichtsstunde durch die Kleingruppe und die Unterrichtsnachbesprechungen (Feedback und Reflexion). Auch an dieser Stelle scheint der auswertend-reflexive Blickwinkel der Studierenden auf ihre Praktikumserfahrungen die stärkste Wirkung auf deren Kompetenzentwicklung zu entfalten – der Einfluss der Vorbereitung und Begleitung muss hingegen weiter geklärt werden. Die Befunde zum FTP 1 – insbesondere die qualitative Auswertung – stützen

zugleich die These von Gronostaj et al. (2018), die eine starke Heterogenität in der Lernbegleitung der Fachdidaktiken bemängelten (Gronostaj et al., 2018). So belegen die offenen Rückmeldungen der Studierenden zum FTP 1 eine weite Bandbreite der Zufriedenheit mit der universitären Betreuung (Rother, Tosch & Wendland, 2023, 2024).

3 Stichprobe und Methodik

Die Ergebnisse zum FTP 2 basieren auf einer Stichprobe von $N = 73$ Studierenden. Die Studierenden sind mehrheitlich ($N = 59$ [80,8 %]) dem Studiengang „LSek“ zuzuordnen; lediglich 14 Studierende belegten den Studiengang „LPri“. Von den Studierenden des Studiengangs „LSek“ absolvierten 42,4 Prozent ($N = 25$) ihr FTP 2 in einem sprachlichen Fach (vorwiegend im Fach Deutsch: 52 % [$N = 13$] und im Fach Englisch: 28 % [$N = 7$]). 19,2 Prozent ($N = 14$) der Studierenden setzten das FTP 2 in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach um, 17,8 Prozent ($N = 13$) in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach, und 9,6 Prozent ($N = 7$) führten das Praktikum in einem sportlich-musischen Fach durch (in erster Linie Sport, $N = 6$).

Die 73 Teilnehmer*innen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung mit $N = 58$ überwiegend im fünften bis siebten Fachsemester ($N = 25$ [34,2 %] im sechsten Fachsemester, $N = 19$ [17,8 %] im siebten Fachsemester, $N = 14$ [19,1 %] im fünften Fachsemester). Knapp 22 Prozent der Teilnehmenden absolvierten im gleichen Semester auch ihr erstes FTP. Ein Großteil der Studierenden ($N = 50$ [68,5 %]) führte das FTP 2 an einer weiterführenden Schule Brandenburgs bzw. Berlins durch (43,8 % an einem Gymnasium, 12,3 % an einer Integrierten Gesamtschule, 6,9 % an einer Integrierten Sekundarschule, 5,5 % an einer Oberschule). In den weiterführenden Schulen absolvierten die Studierenden ihr Tagespraktikum in etwa gleicher Verteilung in den Jahrgangsstufen 7 bis 11. $N = 23$ (31,5 %) der Studierenden besuchten hingegen eine Grundschule (bis Jahrgangsstufe 6).

Zur Erfassung der Einschätzungen der Studierenden wurden Online-Fragebögen mit standardisierten Abfragen sowie Fragen mit offenem Antwortformat mithilfe der Software QUAMP (Sociolutions, 2018) eingesetzt.

Die Analyse der quantitativen Daten wurde mittels schrittweiser Regressionsanalysen mit dem Programm SPSS umgesetzt, wobei die Aufklärung des Kompetenzerlebens der Studierenden im FTP 2 im Mittelpunkt des Interesses stand.³ Einflüsse auf die persönliche Entwicklung wurden mittels Produkt-Moment-Korrelationen überprüft.

Das Kompetenzerleben wurde von den Teilnehmenden anhand von 14 Aussagen (*Gesamtskala: Kompetenzerleben* mit einem Cronbachs Alpha = .93, $N = 73$) eingeschätzt. Zur Überprüfung des Einflusses der Unterrichtsbesprechungen auf das Kompetenzerleben der Studierenden ($N = 72$) wurden vier Skalen genutzt, die alle respektable Skalengüten (Cronbachs Alpha) aufwiesen (adaptierte Skalen nach Staub et al., 2014) (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite).

Anhand von vier Einzelaussagen, die die *gemeinsame Planung des Unterrichts*, die *Zusammenarbeit* und die *Rückmeldung/Auswertung der Unterrichtsstunde in der Kleingruppe* thematisierten, wurde anschließend die Wirkung der Kleingruppenarbeit auf das Kompetenzerleben überprüft. Zur Identifizierung weiterer Einflussfaktoren auf das Kompetenzerleben wurden schließlich – neben den Skalen zu den Unterrichtsbesprechungen und den Aussagen zur Kleingruppenarbeit – weitere 20 Aspekte als Variablen in die Regressionsanalyse einbezogen, die *organisatorische Aspekte des Praktikums*, *Leistungsanforderungen und -bewertungen*, *Beobachtungsaufgaben* und die *Bewertung der bisherigen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildung* abbildeten.

³ Der Klassifikation Cohens (1992) folgend wird ein R^2 von 0,01 bis kleiner 0,09 als schwacher Effekt, ein R^2 von 0,09 bis kleiner 0,25 als mittlerer Effekt und ein R^2 von 0,25 und größer als starker Effekt bezeichnet.

Tabelle 1: Übersicht zu den Skalen zur Einschätzung der Unterrichtsbesprechungen (eigene Darstellung)

<i>Skalentitel</i>	<i>Beispielaussage</i>	<i>Anzahl Aussagen pro Skala</i>	<i>Cronbachs Alpha</i>
<i>Unterrichtsvorbesprechung: Kokonstruktive Unterrichtsplanung</i>	Die/der Dozent*in brachte Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts ein.	4	.89
<i>Unterrichtsvorbesprechung: Erlebte Dialogqualität</i>	Ich fühlte mich in meinen Überlegungen verstanden.	4	.87
<i>Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion</i>	Die/der Dozent*in und ich dachten gemeinsam darüber nach, wie weit es mir gelungen war, das Lernen von Schüler*innen zu initiieren.	5	.91
<i>Unterrichtsnachbesprechung: Erlebte Dialogqualität</i>	Das Gespräch fand in einer konstruktiven Atmosphäre statt.	4	.85

Die qualitative Datenanalyse bezieht sich auf vier ausgewählte offene Frageformate. Das Datenmaterial der offenen Rückmeldungen der Studierenden wurde entsprechend gefiltert und anhand der vorhandenen Antworten (s. jeweils Angaben in Klammern) untersucht:

- *Das hat mir im Praktikum gefallen. (N = 81)*
- *Das hat mir im Praktikum nicht gefallen. (N = 61)*
- *Das hat mir im Praktikum gefehlt. (N = 42)*
- *Was bewerten Sie an den vorbereitenden, begleitenden und/oder auswertenden Lehrveranstaltungen als besonders förderlich für Ihre Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit dem FTP? (N = 44)*

Um die Gewichtung der Studierendenaussagen ermitteln zu können, wurde mit dem Programm MAXQDA eine Häufigkeits- bzw. Frequenzanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Mittels deduktiver Kategorienbildung entsprechend der im Spiralcurriculum festgeschriebenen Handlungsfelder (Tosch et al., 2013) und induktiver Kategorienbildung zu Aussagen, die den Handlungsrahmen des Praktikums betreffen, konnten insgesamt $N = 228$ Aussagen codiert werden. Diese wurden hinsichtlich der kategorialen Häufigkeiten der Studierendenaussagen ausgewertet.

4 Ergebnisse

Um in vergleichender Perspektive gemeinsame und unterschiedliche Wirkungen des Unterrichtspraktikums auf das Kompetenzerleben der Studierenden aufzuzeigen, werden die Ergebnisse der FTP-2-Analyse entlang der drei bereits ausgearbeiteten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen zum FTP 1 präsentiert. Wie bei der FTP-1-Auswertung steht das Kompetenzerleben der Studierenden im Mittelpunkt; es wurde von den Studierenden anhand von 14 Aussagen (Gesamtskala „Kompetenzerleben“) im Fragebogen bewertet. Die Gesamtskala „Kompetenzerleben“ wurde bei den folgenden Analysen als abhängige Skala eingesetzt. Zur Aufklärung dieser abhängigen Variablen wurden die unabhängigen

Variablen „Skalen zu Unterrichtsbesprechungen“ und „Einschätzungen der Kleingruppenarbeit“ hinsichtlich ihres Einflusses überprüft. Abschließend wurde das Kompetenzerleben insgesamt unter Einbezug aller relevanter Variablen analysiert.

4.1 Unterrichtsbesprechungen

Im Rahmen der Analyse zu den Unterrichtsbesprechungen im FTP 2 zeigt die schrittweise Regressionsanalyse, dass das Kompetenzerleben der Studierenden zu 21,8 Prozent aufgeklärt werden kann, und zwar allein durch die „Unterrichtsnachbesprechungen: Feedback und Reflexion“. Die „erlebte Dialogqualität“ im Rahmen der Vor- und Nachbesprechungen des Unterrichts, die bei der FTP-1-Analyse das Kompetenzerleben zumindest zu 3,5 Prozent bzw. 2,7 Prozent beeinflusste, erzielt bei der Auswertung des FTP 2 keine Wirkung (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Regressionsmodell: Skalen zu Unterrichtsbesprechungen als unabhängige Variable und Kompetenzerleben als abhängige Variable ($N = 72$) (eigene Berechnungen)

	F	R^2	$Korr. R^2$	B	SE	β
Kompetenzerleben	19,481***	,218	,207			
Konstante				3,111	0,333	
<i>Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion</i>		,218	,207	,302	,068	,467

In den offenen Rückmeldungen liegt ebenfalls ein Schwerpunkt auf der Reflexion der Praktikumserfahrungen. Nach der eigenständigen „Durchführung von Unterricht“ (22,2 %) wird die „Auswertung/Reflexion“ der Praxiserfahrungen als zweithäufigste Kategorie von den Studierenden positiv hervorgehoben (17,3 %). „*Reflexion der Unterrichtsstunde durch die Kleingruppe und die Lehrkraft*“ und/oder „*Gemeinsame Auswertung*“ werden von den Studierenden ebenfalls als besonders kompetenzfördernd angegeben. Zugleich geben über 21 Prozent der Studierenden an, dass ihnen die Auswertung und Reflexion der Praxiserfahrungen im FTP 2 fehlten. Dieser Befund erinnert an die Rückmeldungen zum FTP 1. Beim ersten Unterrichtspraktikum vermissten über 16 Prozent der Studierenden die konstruktive Auswertung ihrer Unterrichtsstunde.

4.2 Arbeit in der Kleingruppe

Die schrittweise Regressionsanalyse zur Aufklärung des Einflusses der Einschätzungen der Kleingruppenarbeit auf die abhängige Variable „Kompetenzerleben“ belegt, dass das Kompetenzerleben im FTP 2 insgesamt zu 5,7 Prozent (kleiner Effekt; Cohen, 1992) aufgeklärt werden kann durch die Variable „Unterricht im Team planen, durchführen und/oder reflektieren“ (s. Tab. 3 auf der folgenden Seite). Diese Variable trug bei der FTP-1-Analyse als stärkster Prädiktor mit insgesamt 22 Prozent zur Aufklärung bei. Während beim FTP 1 auch die Variable „Rückmeldung zur Unterrichtsstunde“ Effekte zeigte, konnten beim FTP 2 keine Einflüsse von weiteren Variablen zur Planung und/oder Reflexion der Unterrichtsstunde gemessen werden.

Tabelle 3: Regressionsmodell: Einschätzungen der Kleingruppenarbeit als unabhängige Variable und Kompetenzerleben als abhängige Variable ($N = 71$) (eigene Berechnungen)

	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>Korr. R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>
Kompetenzerleben	4,166**	,057	,043			
Konstante				3,962	,302	
<i>... hat mich die Arbeit befähigt, Unterricht im Team zu planen, durchzuführen und/oder zu reflektieren.</i>		,057	,043	,136	,067	,239

Neben dem eigenen Unterrichten liegt ein Schwerpunkt des Praktikums auf den Hospitationen von Unterrichtsstunden der Kommiliton*innen, die anschließend in der Kleingruppe gemeinsam reflektiert und als Instrument des Kompetenzzuwachses weiter hinterfragt werden sollen. Während sich bei der Auswertung zum FTP 1 keine Einflüsse nachweisen ließen, zeigt die Regressionsanalyse, dass der Einfluss der Nutzung der Hospitationen auf das Kompetenzerleben der Studierenden im FTP 2 zu 22 Prozent aufgeklärt werden kann.

Tabelle 4: Regressionsmodell: Nutzung der Hospitationen als unabhängige Variable und Kompetenzerleben als abhängige Variable ($N = 73$) (eigene Berechnungen)

	<i>F</i>	<i>R</i> ²	<i>Korr. R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>
Kompetenzerleben	5,240***	,220	,198			
Konstante				3,81	,187	
<i>... bei der Nachbereitung der Unterrichtsstunden von Kommiliton*innen in der Kleingruppe genutzt.</i>		,162	,150	,516	,209	,288
<i>... bei der Vorbereitung der eigenen Unterrichtsstunde(n) genutzt.</i>		,058	,048	,501	,219	,267

Dabei beeinflussen zwei Variablen das Kompetenzerleben. Der stärkste Prädiktor mit 16,2 Prozent ist die Variable „Die Hospitationserkenntnisse wurden bei der Nachbereitung der Unterrichtsstunden von Kommiliton*innen in der Kleingruppe genutzt“. Dies verdeutlicht nicht nur das Kompetenzerleben durch die erfolgten Hospitationen im Rahmen des Feedbacks, sondern unterstreicht auch den Wert der Kleingruppe als Ort der gemeinsamen Reflexion von Unterricht und Unterrichtsbeobachtungen. Zudem trägt die Variable „Die Hospitationserkenntnisse wurden bei der Vorbereitung der eigenen Unterrichtsstunde(n) genutzt.“ mit 5,8 Prozent zur Aufklärung bei und belegt, dass Hospitationen auch bei der Planung von Unterricht wertvoll sein können (s. Tab. 4).

In den offenen Rückmeldungen der Studierenden wird ebenfalls die Kleingruppenarbeit größtenteils positiv (12,3 % der positiven Rückmeldungen gegenüber 3,3 % der negativen Rückmeldungen, s. Tab. 6) thematisiert. Wie auch bei den Rückmeldungen zum FTP 1 heben die Studierenden die „top Atmosphäre in der Gruppe“ (337; 13)⁴, in der die Stunden erarbeitet, gehalten und reflektiert wurden, in diesem Zusammenhang hervor.

⁴ In der Klammer werden jeweils die Datenfall-ID und die entsprechende Variable angegeben.

Das Hospitieren wird von den Studierenden nur vereinzelt erwähnt. In den insgesamt neun Aussagen, die der Kategorie „Hospitation“ zugeordnet werden konnten, wird in erster Linie angesprochen, dass „zu wenig Zeit zum Hospitieren“ (233; 13) (sieben von neun Aussagen) zur Verfügung gestellt wurde. Die Analyse zum FTP 1 lieferte vergleichbare Ergebnisse ($N = 12$). Lediglich einer Person gefällt es demnach explizit, „dass wir oft hospitiert haben und Erfahrungen im Unterricht sammeln konnten.“ (324; 10)

4.3 Kompetenzerleben

Die Analyse des Kompetenzerlebens erfolgte – in Anlehnung an die Auswertung des FTP 1 – unter Einbeziehung aller relevanten Variablen (die Praktikumsbegleitung, die empfundene Wichtigkeit des FTP, die Kleingruppe, die Unterrichtsbesprechungen sowie organisatorische Aspekte wie die Anzahl der unterrichteten Stunden). Die schrittweise Regressionsanalyse zeigt, dass das Kompetenzerleben zu 44,6 Prozent aufgeklärt werden kann – wobei die empfundene „Wichtigkeit des FTP für den Aufbau professioneller Kompetenzen“ das Kompetenzerleben der Studierenden am stärksten (31,6 %) beeinflusst (s. Tab. 5 auf der folgenden Seite). Ausschlaggebend für die Einschätzung der Wichtigkeit des FTP – so zeigt eine weitere Regressionsanalyse – sind die Rückmeldungen zur Unterrichtsstunde durch die Kleingruppe und die Unterrichtsnachbesprechungen – sowohl beim FTP 1 als auch beim FTP 2. Bei der Auswertung des FTP 1 wurde diese Variable „Wichtigkeit des FTP“ als zweitstärkster Prädiktor mit 12,5 Prozent der Aufklärung identifiziert.

In der vorliegenden FTP-2-Auswertung trägt zudem die Variable „Verfassen von vollständigen Unterrichtsentwürfen“ mit 13,0 Prozent zur Aufklärung bei, wobei zu beachten ist, dass ein negativer Beta-Wert auf einen negativen Zusammenhang zwischen dem Verfassen von Unterrichtsentwürfen und dem Kompetenzerleben der Studierenden hindeutet. Die Vorbereitung der Unterrichtsstunde in Form der Unterrichtsentwurfsplanung erzielt demnach im FTP 2 eine negative Wirkung und mindert die Kompetenzwahrnehmung der Studierenden. Ein entsprechender Befund konnte für das FTP 1 nicht erhoben werden. Die Variablen, die bei der FTP-1-Analyse – ergänzend zur „Wichtigkeit des FTP“ – zur Aufklärung des Kompetenzerlebens positiv beitrugen (die „Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungen“ mit starken 30,6 %, die „Rückmeldung zur Unterrichtsstunde durch die Kleingruppe“ mit 5,8 %, die „Anzahl der selbst unterrichteten Unterrichtsstunden“ mit 5,0 % und die „Unterrichtsnachbesprechung: Feedback und Reflexion“ mit 2,8 %) zeigen bei der FTP-2-Auswertung hingegen keinen Einfluss.

Die qualitative Analyse zeichnet ein zum Teil ambivalentes Bild hinsichtlich der Rolle der Unterrichtsplanung im FTP 2. Über 22 Prozent der Studierenden bemängeln die Unterrichtsplanung, und 16 Prozent fehlt eine adäquate Vorbereitung auf das Unterrichten im FTP 2 (s. Tab. 6 auf der folgenden Seite unter „Planen“) – damit werden die Handlungsfelder, die der Planung zugeordnet werden können, deutlich schlechter bewertet als im ersten FTP (8,3 % und 13,4 %). Demgegenüber wird z.B. die schriftliche Unterrichtsvorbereitung als besonders kompetenzfördernd herausgestellt. So geben knapp 41 Prozent der Studierenden an, dass sie die vorbereitende Unterrichtsplanung („Begründung der Unterrichtsplanung im schriftlichen Verlauf“: 15,9 %; „Allgemeines Planen von Unterricht“: 13,6 %; „Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten“: 11,4 %) im Rahmen der besuchten Lehrveranstaltungen als besonders wertvoll empfunden haben.

Insbesondere die vorbereitenden Seminare haben mir geholfen, das Handwerkszeug zu verstehen und anwenden zu können, welches wir im FTP oder bspw. auch später im Praxissemester oder Referendariat nutzen müssen (z.B. die Erstellung eines Unterrichtsentwurfs)
(113; 17)

resümiert beispielsweise ein*e Student*in. Ein*e weitere*r Teilnehmer*in hat erkannt, dass das „Schreiben von Unterrichtsplänen“ am lehrreichsten war, denn „diese Kompe-

tenz ist einfach unabhömmlich“ (28; 13). Die Reflexion und Anwendung von (fach-)didaktischen Konzepten, die noch im FTP 1 positiv rückgemeldet wurden, schlugen bei der FTP-2-Analyse weniger stark durch. Bei den Studierenden werden nun vermehrt der Austausch mit den Dozierenden (insbesondere zur Unterrichtsplanung) und auch die „Übermittlung von fachdidaktischem Know-How“ erwähnt. Es wurde demnach ein „breit gefächerter Überblick über fachdidaktische Themen geboten, der eine gute Grundlage für die eigene Unterrichtspraxis bildet“ (224; 18).

Tabelle 5: Regressionsmodell: alle bisherigen Variablen als unabhängige Variable und Kompetenzerleben als abhängige Variable ($N = 31$) (eigene Berechnungen)

	F	R^2	Korr. R^2	B	SE	β
Kompetenzerleben	11,268***	,446	,406			
Konstante				3,608	,645	
Wichtigkeit des FTP für den Aufbau professioneller Kompetenzen		,316	,292	,312	,094	,479
Verfassen von vollständigen Unterrichtsentwürfen		,130	,114	-,880	,343	-,370

Tabelle 6: Kategoriale Häufigkeiten der Studierendenaussagen zu drei offenen Fragen in Prozent (qualitative Befunde) (eigene Berechnungen)

Hauptkategorien		Das hat mir gefallen ($N = 81$)	Das hat mir nicht gefallen ($N = 61$)	Das hat mir gefehlt ($N = 42$)
Allgemeines		3,7	9,8	9,5
Organisatorisches		2,5	22,9	11,9
Zusammenarbeit in der Kleingruppe		12,3	3,3	9,5
Arbeit mit den Schüler*innen		2,5	0	0
Betreuung	Betreuende Lehrkraft	8,6	9,8	7,1
	Dozierende*r	7,4	13,1	9,5
	Sonstige	7,4	1,6	4,7
Erste praktische Unterrichtserfahrungen	Planen (HF ⁵ 4, 5 & 6)	9,9	22,9	16,6
	Durchführen (HF 1 & 2)	22,2	3,3	9,5
	Auswerten (HF 3 & 7)	17,3	13,1	21,4
Sonstiges		6,2	0,2	0,3

⁵ Die sieben Handlungsfelder (HF) des FTP (s. Absatz „Das Fachdidaktische Tagespraktikum“) wurden den Oberkategorien „Planen“, „Durchführen“ und „Auswerten“ erster praktischer Unterrichtserfahrungen zugeordnet.

5 Diskussion

Die Auswertung des Datenmaterials zum FTP 2 unterstreicht die zentralen Gelingensfaktoren (Unterrichtsnachbesprechungen, Arbeit in der Kleingruppe, empfundene Wichtigkeit des FTP für den Kompetenzaufbau), die sich im Rahmen der FTP-1-Analyse herauskristallisierten, und bestätigt aktuelle Forschungsbefunde zu Unterrichtspraktika (Rother et al., 2023, 2024; Staub et al., 2014; Wendland, 2021). Zugleich setzt die Analyse neue Schwerpunkte und rückt weitere Komponenten des Praktikums in den Fokus, die es hinsichtlich ihres Einflusses auf das Kompetenzerleben der Studierenden zu untersuchen gilt.

Im Rahmen der Analysen zu Unterrichtsbesprechungen werden erneut die *Unterrichtsnachbesprechungen* als wichtigste Stellschraube für den Kompetenzaufbau im Praktikum identifiziert. Einzig und allein das Feedback und die Reflexion der Unterrichtsstunden beeinflussen im FTP 2 das Kompetenzerleben der Studierenden maßgeblich. Dass die im FTP 1 noch relevanten übrigen Parameter – die „Dialogqualität in den Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbesprechungen“ – keine Rolle (mehr) spielen, unterstreicht nochmals den Wert der Nachbereitung und der Reflexion der Unterrichtserfahrungen, wie sie bereits in anderen Studien (Staub, 2001; Staub et al., 2014) nachgewiesen wurden. Offensichtlich konzentrieren sich die Studierenden im Unterrichtspraktikum ihres zweiten Faches nun stärker auf die Inhalte und die sachbezogenen Rückmeldungen ihres Gegenübers („*Übermittlung des fachdidaktischen Know-Hows*“), während die Beziehungsqualität des Austauschs in den Hintergrund rückt. Die Bedeutung der auswertend-reflektierenden Perspektive auf das Praktikum wird auch im Rahmen der übergreifenden Analyse zum Kompetenzerleben deutlich. Hier erzielt die Variable „*Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen*“, die das Kompetenzerleben im FTP 1 als stärkster Prädiktor beeinflusste, keinerlei Wirkung; dafür rückt die empfundene „*Wichtigkeit des FTP für die professionelle Entwicklung*“ in den Mittelpunkt, die wiederum von den erlebten Nachbesprechungen und den erfahrenen Rückmeldungen der Kleingruppe bestimmt wird.

Bedenkenswert erscheint erneut, dass die *Unterrichtsvorbesprechungen* auch beim FTP 2 keinerlei nachweisbaren Einfluss entfalten. Während die Planung und Vorbereitung der eigenen Unterrichtserfahrung in der qualitativen Auswertung der offenen Aussagen der Studierenden deutlich thematisiert und auch als bereichernd hervorgehoben werden, weist das „Verfassen des Unterrichtsentwurfs“ in der quantitativen Analyse sogar eine negative Wirkung auf das Kompetenzerleben auf. An dieser Stelle muss geklärt werden, wie das Missverhältnis aufgelöst werden und die Unterrichtsplanung zum Kompetenzerleben der Studierenden positiv beitragen kann. So resümiert beispielsweise ein*e Student*in nach dem FTP 2: „*Lernende merken, wenn man sich in der Planung viel Mühe gibt und die Stunde umfangreich vorbereitet und fühlen sich dadurch geschätzt.*“ Ein*e andere*r Teilnehmer*in hält fest: „*Eine gute Vorbereitung macht das Leben leichter*“. Angesichts dieser Erkenntnisse und einer Reihe weiterer positiver Rückmeldungen zur Planung des Unterrichts erscheint der negative Einfluss der schriftlichen Unterrichtsentwurfsplanung auf das Kompetenzerleben im FTP 2 erstaunlich. Eine Erklärung könnte sein, dass sich die Studierenden in der schriftlichen Planung des Unterrichts bereits durch das FTP 1 gut vorbereitet fühlen und sich keine weitere Einführung wünschen bzw. diese als überflüssig oder zu zeitintensiv empfinden. Hierfür könnte auch sprechen, dass die empfundene „*Wichtigkeit der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungen*“ das Kompetenzerleben der Studierenden im FTP 2 weit weniger stark beeinflusst als im FTP 1. Ein abgestimmtes Vorgehen in der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung, das die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Studierenden in ihrem zweiten Unterrichtspraktikum berücksichtigt, erscheint wichtig, um eine adäquate Unterstützung in der Unterrichtsvorbereitung anbieten zu können und mögliche Redundanzen zu verhindern – zumal ein Teil der Studierenden

beide FTP im selben Semester absolviert. Ggf. muss auch mehr Transparenz im Hinblick auf die Anforderungen der Lehrveranstaltungen und der Praktika geschaffen werden, um den Studierenden den Sinn und Zweck der Leistungsvorgaben zu verdeutlichen. Durch eine gezielte Analyse der unterschiedlichen Seminarpraxis in den Fachdidaktiken können positive Beispiele der Vorbereitung und des Austauschs in den Seminaren identifiziert und verbreitet werden. Zugleich muss auch die Arbeit der Betreuer*innen bzw. Mentor*innen vor Ort weiter untersucht und mit abgestimmten Anforderungsprofilen und Standards hinterlegt werden – insbesondere, da sich durch die unterstützende Mentor*innentätigkeit in anderen Studien positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden zeigen (Erpenbach et al., 2020; Hascher & Moser, 2001; Klencke & Krüger, 2000; Korthagen & Wubbels, 2000).

Die *Arbeit in der Kleingruppe* erweist sich auch beim FTP 2 als wichtiger Gelingensfaktor für das Kompetenzerleben der Studierenden – wenn auch nicht in solch starkem Maß wie im FTP 1. Dabei wirkt die Befähigung zur Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts im Team positiv auf die Kompetenzentwicklung, während die Rückmeldungen der Kommiliton*innen, die im FTP 1 ebenfalls zur Aufklärung beitragen, keinen Einfluss zeigen. Erhellend erscheinen die erstmals bestätigten Effekte der wahrgenommenen Hospitationen. Sie werden – insbesondere im Rahmen der Nachbereitung von Unterrichtsstunden von Kommiliton*innen in der Kleingruppe – offensichtlich im FTP 2 erstmals als wertvoll erachtet. Eine Erklärung hierfür kann eine Aufmerksamkeitsverschiebung bei den Studierenden sein. Während sich im FTP 1 das Interesse der Studierenden voll und ganz auf die Durchführung der ersten eigenen Unterrichtsstunden konzentrierte, ermöglicht die zweite Unterrichtserfahrung im FTP 2 den Studierenden, ihren Blickwinkel zu weiten und zu erkennen, wie sie die Hospitationen gezielt für die Nach- und Vorbereitung nutzen können. Dieser Befund erscheint bedeutsam, da sich die Beobachtung/Hospitation von Unterricht bzw. pädagogischer Arbeit als konstantes Aufgabenfeld durch alle Praktika des Bachelorstudiums zieht und insbesondere zu Beginn des Studiums von den Studierenden nicht nur positiv bewertet wurde (Rother et al., 2022). Die Teilnehmenden sehnten sich vielmehr nach eigener Unterrichtstätigkeit und nach einer aktiveren Rolle im Unterrichtsgeschehen, wie Ansperger (2018) feststellte. Im FTP 2 wird nun erstmals der gegenteilige Wunsch nach mehr Hospitation laut, weil damit ganz offensichtlich nun erstmals die Erfahrungen eigenen Unterrichtens mit den Erfahrungen gezielter Beobachtungen im Medium der Hospitation als kompetenzförderliches Zusammenspiel erlebt werden. Dieser Befund stärkt ebenso die Idee der Ankerpunkte im spirallcurricularen Modell, wonach Studierende im Verlauf der Realisierung ihrer Schulpraktischen Studien – in jeweils neuer Anforderungssituation – mit „alten“ Herausforderungen (wie hier die Hospitationen) konfrontiert und in kompetenzförderlicher Weise zur Auseinandersetzung geführt werden. Hier könnte ein konzentrierter Blick auf den Umgang mit der Beobachtung/Hospitation in allen Praktika des Bachelorstudiums weitere Erkenntnisse liefern und ggf. darüber Aufschluss geben, wie die Erfahrungen aus Hospitationen noch stärker für die Reflexion und Kompetenzentwicklung genutzt werden können – sowohl bei der schulischen als auch bei der universitären Begleitung. Auch hier könnte eine fachbezogene Analyse des Umgangs mit Hospitationen im Unterrichtspraktikum hilfreich sein, um verschiedene Herangehensweisen kennenlernen und hinterfragen zu können. Diese Perspektive und die weiteren Gelingensfaktoren gilt es zudem bei der Auswertung der Potsdamer Praktika in der Masterphase (Psychodiagnostisches Praktikum und Schulpraktikum) weiter zu verfolgen und mit längsschnittlichen Erkenntnissen aus allen fünf Schulpraktischen Studien zu ergänzen.

Literatur und Internetquellen

- Ansperger, T. (2018). *Schulpraktische Studien aus Studierendenperspektive – Eine qualitative Analyse von Praxisbedürfnissen Potsdamer Lehramtsstudierender in der Bachelorphase*. Unveröffentlichte Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education (M. Ed.).
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 320–331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Erpenbach, A.L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020). Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 19–40). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5821_02
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 16–29. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_01
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Klinkhardt.
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In I. Beiderbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Waxmann.
- Gronostaj, A., Westphal, A., Jennek, J. & Vock, M. (2018). Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 59–72). Universitätsverlag Potsdam.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231. <https://doi.org/10.36950/bzl.19.2.2001.10296>
- Klencke, P. & Krüger, M. (2000). Coaching Teaching Practice; the Coach's Task. In G.M. Willems, J.J.H. Staekenborg & W. Veugelers (Hrsg.), *Trends in Dutch Teacher Education* (S. 167–174). Velon.
- Korthagen, F. & Wubbels, T. (2000). Are Reflective Teachers Better Teachers? In G.M. Willems, J.J.H. Staekenborg & W. Veugelers (Hrsg.), *Trends in Dutch Teacher Education* (S. 131–141). Velon.
- Kreis, A. (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Haupt.
- Kreische, T., Zorn, S.K. & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *journal für lehrerInnenbildung*, 19 (3), 40–48. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03

- Lu, H.-L. (2010). Research on Peer Coaching in Preservice Teacher Education – A Review of Literature. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>
- Mayring, P. (2015). Qualitative Content Analysis: Theoretical Background and Procedures. In A. Bikner-Ahsbahr, C. Knipping & N.C. Presmeg (Hrsg.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods* (Advances in Mathematics Education) (S. 365–380). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Rother, S., Tosch, F., Wendland, M. & Kludt, S. (2022). Das Orientierungspraktikum in spiralcurricularer Perspektive – Erste Erkenntnisse der Begleitforschung zu den Schulpraktischen Studien im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam* (S. 31–66). Universitätsverlag Potsdam.
- Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (2023). Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Erste Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im ersten Unterrichtspraktikum. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (1), 58–75. <https://doi.org/10.11576/pflb-6208>
- Rother, S., Wendland, M. & Tosch, F. (2024). Das studentische Kompetenzerleben in den Fachdidaktischen Tagespraktika des lehramtsbezogenen Bachelorstudiums an der Universität Potsdam. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 38 (1), 5–28.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“*. Haupt.
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zu „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsbesprechung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (3), 34–39.
- Sociolutions. (2018). *Sociolutions: Die QUAMP Software*. Zugriffsdatum: 15.12.2021. <https://www.sociolutions.de/article/quamp-software/Software.html>
- Staub, F.C. (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur LehrerInnenbildung*, 19 (2), 175–198. <https://doi.org/10.36950/bzl.19.2.2001.10294>
- Staub, F.C. & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13 (1), 8–13.
- Staub, F.C., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lernangelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Häscher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Waxmann.
- Tosch, F. (2018). Lehrerbildung und Schulpraktische Studien im Spiegel eines Spiralcurriculums – Vernetzungsperspektiven im Potsdamer Modell. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Prechtel (Hrsg.), *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen des Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (S. 335–348). Universitätsverlag Potsdam.
- Tosch, F. (2022). Spiralcurriculum als Professionalisierungs- und Kohärenzprojekt der Potsdamer Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 62–71. <https://doi.org/10.11576/pflb-5424>
- Tosch, F., Rabe, T., Simon, J., Kludt, S., Lohwaßer, R. & Gemsa, C. (2013). *Konzept zu Standards und Kompetenzen in den Schulpraktischen Studien (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Praktika) im Rahmen der Neustrukturierung der BA- und MA-Phase des Lehramtsstudiums an der Universität Potsdam*. Zentrum für Lehrerbildung. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zelb/Dokumente/Publikationen/Kompetenzen_in_Lehramtspraktika.pdf
- Wendland, M. (2021). *Das Schulpraktikum (Praxissemester) aus Sicht der Lehramtsstudierenden. Analysen zur Wirksamkeit universitärer und schulischer Lerngelegenheiten*. disserta.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Rother, S., Tosch, F. & Wendland, M. (2024). Fachdidaktische Tagespraktika im Potsdamer Modell der Lehrer*innenbildung. Ausgewählte Befunde zum Kompetenzerleben der Studierenden im zweiten Unterrichtspraktikum. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 99–113. <https://doi.org/10.11576/pflb-7383>

Online verfügbar: 13.08.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>