

75 Praxissemester und Langzeitpraktikum

Alexander Gröschner und Susi Klafß

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben sich Langzeitpraktika, in Deutschland vor allem in Form von Praxissemestern, als berufsbezogene Lerngelegenheiten im Studium etabliert. Dabei variieren Strukturen sowie Ansätze der Forschung zu Wirkungen von Langzeitpraktika. Der Beitrag gibt einen Überblick über Ziele, Strukturen und ausgewählte Ergebnisse und zeigt Herausforderungen sowie offene Forschungsfelder auf.

1 Gegenstand und Definition

Die Veränderungen in der Lehrerausbildung in den letzten Jahren betreffen neben strukturellen Aspekten des Studienangebots, die in Europa in manchen Ländern u. a. zu einer Verlängerung der gesamten Ausbildungszeit geführt haben (Bauer & Prenzel, 2012), insbesondere auch die Gestaltung der *praxisbezogenen* Ausbildungsanteile (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Weyland & Wittmann, 2015). Im deutschsprachigen Raum führte die Forderung nach einer stärker berufspraktischen Orientierung und Aufwertung der Praktika im Studium u. a. zu einer Erhöhung des zeitlichen Umfangs von Praxisphasen sowie zu neuen Ansätzen der Lernbegleitung an den Hochschulen (Gröschner & Seidel, 2012) und Praktikumschulen (Fraefel & Seel, 2017; Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018).

Im Folgenden gehen wir speziell auf die Einrichtung von „Langzeitpraktika“ in der Lehrerausbildung ein und stellen hierzu insbesondere das „Praxissemester“ – als die strukturell am meisten verbreitete Form des Langzeitpraktikums in Deutschland – in den Mittelpunkt der Betrachtungen (Košinar, Gröschner & Weyland, 2019). Da die reformierte einphasige Lehrerausbildung in Österreich und der Schweiz Langzeitpraktika nicht vorsieht (Hascher & de Zordo, 2015), bleiben die Ausführungen zumeist auf Deutschland begrenzt, wenngleich aufgezeigte empirische Befunde in weiten Teilen auch für Kurzpraktika gelten.

Grundsätzlich verstehen wir unter einem Langzeitpraktikum ein Praktikum über einen kontinuierlichen Zeitraum an einer Schule, das über Kurzzeit-Blockpraktika mit Orientierungs- und Hospitationsfunktion hinausgeht und durch curricular verankerte Ansätze der professions- und anforderungsbezogenen Lernbegleitung an der Universität gekennzeichnet ist. Diese Definition fokussiert das Langzeitpraktikum vor allem als *Studienelement* in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Allerdings ist festzuhalten, dass es explizit als ‚Lerngefäß‘ schulischer und unterrichtlicher Erfahrungen selbstverständlich auch Planungs-, Durchführungs- und Reflexionsansätze für die schulische Lernbegleitung umfasst. Langzeitpraktika bieten damit als berufsbezogene Lerngelegenheiten *einen* Ausgangspunkt für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrpersonen (Kunter et al. 2011), die vor allem der Beobachtung, Erprobung und Reflexion beruflicher, vor allem unterrichtlicher Handlungen dienen (Beck & Kosnik, 2002).

2 Relevanz für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ziele und Strukturen

Die Relevanz eines Praxissemesters in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lässt sich vor dem Hintergrund der Beschreibung der Ziele, die mit diesem berufspraktischen Studienelement verbunden sind, kennzeichnen. Allerdings ist die (wünschenswerte) Erreichung der Ziele zugleich im Kontext der strukturellen Gestaltung von Langzeitpraktika zu betrachten. Während die Ziele zumeist als eher homogen beschrieben werden können, stellen sich die etablierten Strukturen des Praxissemesters eher vielfältig und heterogen dar.

Zunächst ist mit Blick auf die Ausgangslage der Reform der Praxisphasen im Lehramtsstudium Anfang der 2000er Jahre festzuhalten, dass mit einem Langzeitpraktikum der Wunsch verbunden war, bis dahin wiederkehrend beschriebene Defizite der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Bohnsack, 2000) zu beseitigen. Mit Langzeitpraktika sollte u. a. versucht werden, auf die Theorie-Praxis-Dichotomie, die mangelhafte Kohärenz der fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Ausbildung zu reagieren (→ Kapitel 31) sowie berufsbezogene Aufgaben des schulischen und unterrichtlichen Alltags (KMK, 2004/2014) nicht lediglich zufällig erfahrbar zu machen, sondern professionelle Lerngelegenheiten anzubieten und durch eine systematische Betreuung eine Brücke in die zweite Phase der Qualifikation in Deutschland (den Vorbereitungsdienst) zu bauen. Unter der bildungspolitischen Prämisse der (möglichen) Verkürzung des Referendariats wurde somit das Praxissemester etabliert.

Die Ziele des Praxissemesters sind grundlegend (Terhart, 2002; Ulrich et al., 2020): (1) den Rollenwechsel vom Schüler/der Schülerin hin zur Lehrerrolle anzubahnen, (2) den Studien- und Berufswunsch zu überprüfen sowie (3) berufliche Handlungskompetenzen zu erwerben und (forschungsleitend) zu reflektieren.

Stellvertretend für zahlreiche Studienordnungen sei an dieser Stelle auf die Praktikumsordnung des Praxissemesters an der Universität Jena verwiesen, in der im § 1 Abs. 2 steht: „Aufgabe und Ziel des Praxissemesters ist es, Studierende zu befähigen, durch die Kombination von theoretischen Veranstaltungen an der Universität und praktischen Erfahrungen an der Schule ihre wissenschaftlichen und berufspraktischen Kompetenzen [...] weiter zu entwickeln und ihr pädagogisches Handeln wissenschaftlich zu reflektieren. In Zusammenarbeit mit den zuständigen Lehrkräften und den Hochschullehrern sollen die Studierenden Kompetenzen in den von der Kultusministerkonferenz (KMK) genannten Bereichen des Unterrichtens, des Erziehens, des Beurteilens und des Innovierens entwickeln. Sie sollen befähigt werden, ihre unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Erfahrungen zu theoretisieren und exemplarisch in Handlungsmodelle zu übersetzen. Mit der Einführung in die Schulwirklichkeit sollen die Studierenden so viele praktische Erfahrungen sammeln, dass sie sich auch begründet für oder gegen das Lehramt oder ihre Fächerkombination entscheiden können.“

In ähnlicher Weise sind viele der Praktikumsordnungen und die darin beschriebenen Ziele und Anforderungen an das Praxissemester in Deutschland verfasst (Weyland & Wittmann, 2015). Demgegenüber unterscheiden sich die Strukturen des Praxissemesters durchaus, indem z. B. die *zeitliche Verortung* (im 3. Fachsemester in Hessen, im 5./6. Fachsemester in Thüringen an der Universität Jena, im 2. Mastersemester in Nordrhein-Westfalen), die tatsächliche *Dauer* (insgesamt zwischen 4 und 6 Monaten) und die vergebenen *Leistungspunkte* (zwischen 24 und 34 ECTS) in den elf der 16 Bundesländern mit einem Praxissemester mitunter stark variieren (Weyland & Wittmann, 2015). Die strukturellen Unterschiede verdeutlichen, dass in der Gestaltung des Praxissemesters bei gleicher Bezeichnung in der Erreichung der Ziele unterschiedliche Maßstäbe, vor allem bezüglich der universitären Begleitung, angesetzt werden (Gröschner et al., 2015). Damit stellt sich die Frage, inwiefern die Heterogenität letztlich auch Konsequenzen für das Erreichen der Ziele und die entsprechenden Wirkungen des Praxissemesters hat.

3 Forschungsstand

Die Frage nach der Wirksamkeit von Praxisphasen allgemein (und von Langzeitpraktika/Praxissemestern im Besonderen) ist ein aktuelles und kritisch diskutiertes Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung (Gröschner & Hascher, 2019; Lawson, Çakmak, Gündüz & Busher, 2015). Dabei hat die Anzahl an empirischen (qualitativen und quantitativen) Studien auch zu Wirkungen des Praxissemesters in Deutschland zugenommen (vgl. entsprechende Beiträge in Artmann, Berendonck, Herzmann & Liegmann, 2018; Degeling et al., 2019; König, Rothland & Schaper, 2018; Rothland & Biederbeck, 2018; Ulrich & Gröschner, 2020). Neben der anfänglichen Schwerpunktsetzung auf Evaluationen vorherrschender Konzepte im Anschluss an Praxisphasen (Hoeltje et al., 2003), untersuchen empirische Studien mittlerweile mit durchaus anspruchsvollen Erhebungsdesigns die *Lernprozesse* sowie *Lernerträge der Studierenden* (Arnold et al., 2014). Zugleich werden dabei häufig individuelle Voraussetzungen sowie ausgewählte Kontext- und Rahmenbedingungen der Lernangebote an Schulen und/oder Hochschulen berücksichtigt. Entsprechende Rahmenmodelle (z. B. Hascher & Kittinger, 2014, vgl. Abb. 1) knüpfen an etablierte Angebots-Nutzungs-Modelle der Unterrichtsforschung oder der Forschung im Bereich der Fort- und Weiterbildung an und verdeutlichen die Komplexität der Faktoren (wie Lernangebot, Nutzung der Lernangebote, Voraussetzungen der Praktikumslehrpersonen sowie Praktikantinnen und Praktikanten), die den Erfolg des Praktikums prägen (Klaß, Hauk & Gröschner, 2019).

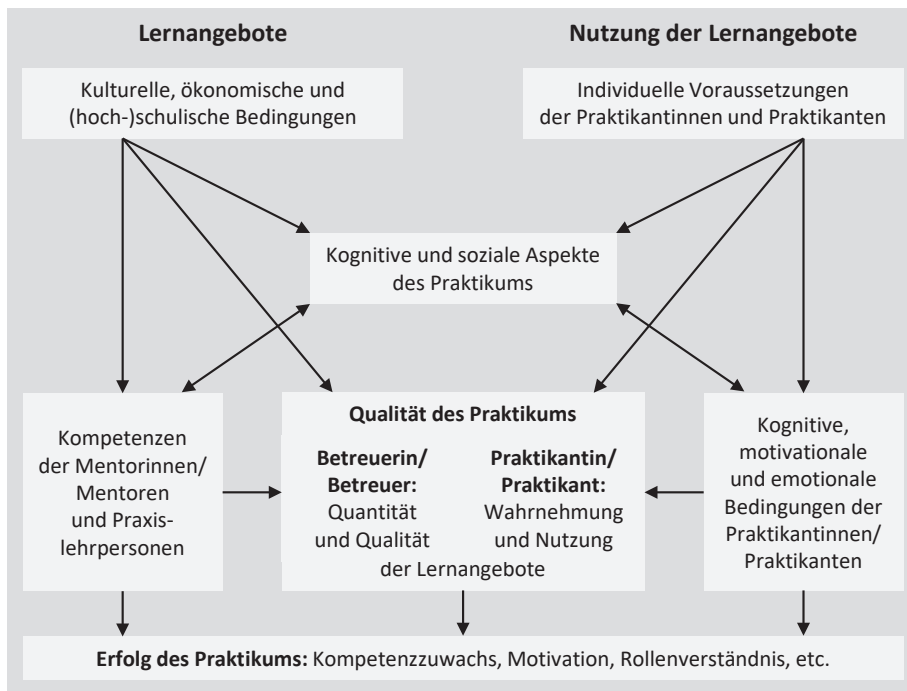


Abb. 1 Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223)

In einer aktuellen Forschungsübersicht fassen Ulrich et al. (2020) die Wirkungen von 47 empirischen Studien, die im Zeitraum 2010 bis 2019 im Rahmen des Praxissemesters stattfanden,

zusammen. Als zentrale Wirkungen werden die folgenden Ergebnisse identifiziert: (1) Das pädagogische Wissen steigt im Praxissemester an und hängt mit der selbsteingeschätzten Unterrichtsqualität der Studierenden, deren lernprozessbezogenen Tätigkeiten sowie der Qualität der Unterstützung der Praktikumslehrpersonen zusammen; (2) das Wissen über Klassenführung steigt bedeutsam an; (3) die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden verändern sich meist positiv im Laufe des Praxissemesters, vor allem im Bereich (a) des Unterrichtens, aber auch im Erziehen, Beurteilen und Innovieren sowie (b) im Umgang mit Heterogenität, (c) in der selbsteingeschätzten Reflexionskompetenz und allgemein (d) der empfundenen Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz und personalen Kompetenz (diese Einschätzungen sind jedoch oftmals nicht als beständige Wirkungen zu deuten, sondern vielmehr Ausdruck und Ergebnis im Sinne von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen); (4) die professionelle Unterrichtswahrnehmung verändert sich positiv; (5) die Berufswahlsicherheit stagniert im Praxissemester.

Neben den zumeist quantitativ orientierten Studien weisen z. B. Untersuchungen mittels Lerntagebüchern darauf hin, dass die „Reflexionstiefe“ von Lernerfahrungen der Studierenden oftmals rein beschreibend bleibt und wenig Erklärungs- und Verarbeitungstiefe erreicht wird (Guardiera, Podlich & Reimer, 2018; vgl. Hascher & Kittinger, 2014). Schließlich zeigen erste, stärker differenziell orientierte Studien zu Lernerorientierungen der Studierenden, dass Studierende mit aktiven und vielseitig orientierten Lernerfahrungen, die auch eine theoretische Auseinandersetzung mit den Wissensinhalten des Praxissemesters suchen, berichten, am stärksten von den unterrichtlichen Lerngelegenheiten des Praxissemesters zu profitieren, während Studierende, die sich weniger auch z. T. mit negativen Unterrichtserfahrungen auseinandersetzen, geringe Kompetenzzuwächse aufweisen (Festner, Gröschner, Goller & Hascher, 2020).

Die Studien berücksichtigen oftmals auch Kontext- und Rahmenbedingungen des Praxissemesters und weisen dabei vor allem auf die Bedeutung der Lernbegleitung während des Langzeitpraktikums hin. So befasst sich die Forschung zum Praxissemester in den letzten Jahren gezielt mit dem schulischen Mentoring sowie der universitären Lernbegleitung während des Praktikums (siehe entsprechende Beiträge in Degeling et al., 2019; Fraefel & Seel, 2017; Košinar et al., 2019; Reintjes et al., 2018). Studien im Rahmen des Praxissemesters (Ulrich et al., 2020) zeigen insbesondere, dass (1) die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitseminare sowie die Betreuung an der Schule bedeutsam für den selbsteingeschätzten studentischen Kompetenzzuwachs sind; (2) die Berufsorientierung der Studierenden durch eine Betreuung an der Schule sowie gute fachdidaktische Begleitseminare gefördert wird, (3) eine von den Studierenden wahrgenommene gute inhaltliche Betreuung während des Praxissemesters durch universitäre Lehrpersonen sich positiv auf die Entwicklung der studentischen Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt; (4) Begleitseminare förderlich für die Kompetenzen der Studierenden zu sein scheinen, (a) Theorien auf Situationen beziehen zu können und (b) Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden zu können; (5) die Betreuung an der Schule durch die jeweiligen schulischen Lehrkräfte sich positiv auf die Aufnahme lernprozessbezogener Tätigkeiten und die investierte Lernzeit der Studierenden auswirkt; (6) zudem eine positive Beziehungsqualität zu den Schülerinnen und Schülern förderlich für lernprozessbezogene Tätigkeiten ist.

Grundsätzlich verweisen Forschungsbefunde zu Praxisphasen darauf, dass vor allem die kollaborative Zusammenarbeit mit den Praktikumslehrkräften sowie konstruktives Feedback durch diese für die Studierenden von hohem Mehrwert sind (Beck & Kosnik, 2002; Zeichner, 2010). Vor allem die Unterrichtsvorbesprechungen erscheinen als bedeutsam und nützlich für die angehenden Lehrpersonen zu sein (Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Der Tatsache geschuldet, dass Studierende ihre Praktikumslehrpersonen als besonders lernrelevant wahrnehmen und sich daraus resultierend stark an diesen orientieren (Hascher, 2012), verdeutlicht die

Anforderung an eine adäquate Vorbereitung der schulischen Praktikumslehrpersonen (Aspfor & Fransson, 2015), die jedoch bislang in kaum einem Bundesland in Deutschland flächendeckend gegeben ist. Zugleich treten Herausforderungen an die universitäre Lernbegleitung auf, die bislang an vielen Standorten noch unzureichend gelöst sind und die im Folgenden kurz skizziert werden.

4 Diskussion und aktuelle Herausforderungen

Hinsichtlich des Ziels, im Zusammenhang mit Langzeitpraktika eine für die Professionalisierung angehende Lehrpersonen notwendige *Theorie-Praxis-Relation* zu initiieren (Gröschner, 2019), reicht eine rein quantitative Erhöhung des Umfangs an Praxistagen in der Schule nicht aus (Ronfeldt & Reiningger, 2012). Vielmehr bedarf es einer evidenzbasierten und von den Lehramtsstudierenden als kohärent wahrgenommenen Vor- und Nachbereitung bzw. entsprechenden Begleitung durch alle am Praktikum involvierten Institutionen sowie Akteure (Gröschner, Klafß & Winkler, 2019). Allerdings zeigt die bisherige Forschung zu Praxisphasen (und zu Wirkungen des Praxissemesters), dass mit dem Anspruch, über die Einführung von Langzeitpraktika bisherige Desiderata der Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufzugreifen, auch erkannt werden muss, welche unterschiedlichen und vor allem hohen Erwartungen an dieses Studienelement gestellt werden. Neben der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahlmotivation, dem Hineinwachsen in die Rolle als Lehrperson sowie dem Anvisieren einer forschenden Grundhaltung soll und darf der eigentliche Fokus der Studierenden, der eigene Lern- und Entwicklungsprozess im Rahmen unterrichtlichen Lehrerhandelns, nicht in Vergessenheit geraten. Gerade die bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Aufgabenstellungen während des Praxissemesters stellen für Studierende eine Herausforderung dar, denn im Rahmen des Praktikumsalltags an der Schule liegt der Schwerpunkt vor allem auf den unterrichtlichen und schulbezogenen, weniger den hochschulischen Aufgaben. Die Forschung zeigt, dass die Möglichkeiten zur strukturiert-organisierten, theoretisch fundierten Reflexion für den tatsächlichen Lernertrag auf Seiten der angehenden Lehrpersonen unabdingbar sind (Lawson et al., 2015). Hierfür bedarf es jedoch vielerorts einer kohärenteren Anforderungsbeschreibung der institutionellen Vorgaben und verbesserten Kooperation und Kommunikation der handelnden Akteure (Gröschner & Hascher, 2019), um nicht-intendierten bzw. unerwünschten Effekten des Praktikums (→ Kapitel 94) vorzubeugen (Hascher, 2012).

In Bezug auf die Forschungsbemühungen zur Wirksamkeit des Praxissemesters ist festzuhalten, dass trotz der zunehmenden Anzahl an qualitativen und quantitativen Untersuchungen bislang nur wenige Studien einen Vergleich zu anderen Praxisformen, z. B. Kurzpraktika, vornehmen (Ulrich et al., 2020). Die meisten Studien mit Kontrollgruppendesigns befragen Studierende ohne bzw. mit noch ausstehendem Praxissemester. Hierin kann zwar die Wirksamkeit des Praxissemesters im Einzelnen nachgewiesen werden, aber es ist unklar, ob dieses eine andere Wirkung hat als z. B. ein fünfwöchiges Kurzpraktikum. Darüber hinaus fehlen Längsschnittstudien, die den Beitrag des Praxissemesters bzw. Langzeitpraktikums für die Professionalisierung bis in den Berufseinstieg in den Blick nehmen. Erste Hinweise aus Studien im amerikanischen Raum machen deutlich, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtsqualität später eher von der Art der Schule und der Kooperation des Lehrerkollegiums an der Praktikumsschule abhängt als von der Länge des Praktikums (Ronfeldt, 2015). Studien wie diese stehen im deutschsprachigen Raum aus, sodass zur Untersuchung der (langfristigen) Wirkungen des Praxissemesters in den nächsten Jahren weitere Forschung notwendig ist.

Empfehlungen zur vertiefenden Lektüre

- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfß & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304–320.
- Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Edition der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Artmann, M., Berendonck, M., Herzmann, P., & Liegmann, A. B. (Hrsg.) (2018). *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Bauer, J., & Prenzel, M. (2012). European Teacher Training Reforms. *Science*, 336, 1642–1643.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Bohnsack, F. (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D., & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.) (2019). *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M., & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorierter Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland* (S. 209–241). Wiesbaden: Springer VS.
- Fraefel, U., & Seel, A. (Hrsg.) (2017). *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. (2019). Zum Verhältnis der „Theorie“ zur „Praxis“: Anknüpfungen an John Dewey sowie Perspektiven zur Gegenwart und Zukunft der praxisbezogenen Lehrerausbildung. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfß & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken!?* (S. 171–183). Wiesbaden: Springer VS.
- Gröschner, A., Klafß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume* (S. 85–101). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665.
- Guardiera, P., Podlich, C., & Reimer, A. (2018). Zur Förderung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenbildung: Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluationsstudie im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester: Begründungen, Befunde und Beispiele aus dem Fach Sport* (S. 231–248). Wiesbaden: Springer VS.

- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129.
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 22–32.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning process in student teaching: analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 222–235). Münster: Waxmann.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H., & Ziemer, T. (2003). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen: Befunde, Problemfelder, Empfehlungen*. Bremen: Universität Bremen.
- Klaß, S., Hauk, D., & Gröschner, A., (2019). „Praktische Lerngelegenheiten“ in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. In N. Berkemeyer, W. Bos & B. Hermstein (Hrsg.), *Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends* (S. 535–546). Weinheim: Beltz.
- König, J., Rothland, M., & Schaper, N. (Hrsg.) (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Košinár, J., Gröschner, A., & Weyland, U. (Hrsg.) (2019). *Langzeitpraktika als Lernräume – Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann.
- KMK [Kultusministerkonferenz] (2004/2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Berlin: KMK.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (Hrsg.) (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304–320.
- Ronfeldt, M., & Reiningger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091–1106.
- Rothland, M., & Biederbeck, I. (Hrsg.) (2018). *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlage, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335–358). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung: eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.
- Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.) (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S., & Gröschner, A. (2020). Praxissemester im Lehramtsstudium und ihre Wirkung auf Studierende: ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21.
- Zeichner, K.M. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.