

Praxisphasen

innovativ

EVALUATION DES PRAXISSEMESTERS IN DER AUSBILDUNGSREGION KÖLN

Erlebte Sinnhaftigkeit des Studienprojekts bei Lehramtsstudierenden



Catie Keßler
Kerstin Lawan
Katja Metzmacher

Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 7)

Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln
Tel: +49 221 470-8610
Fax: +49 221 470-8600
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Redaktion: Claus Dahlmanns
Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln
Titelbild: photolia.com
ISSN: 2364-0782

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Fragestellung und Struktur.....	2
Rahmenbedingungen des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln	3
Daten und Methoden der Evaluationsstudien	4
Stichprobenbeschreibung	5
Erhebungsmethoden	7
Auswertungsmethoden	8
Ergebnisse	9
Was bedeutet für die Studierenden Sinnhaftigkeit in Bezug auf ihr Studienprojekt? Wie hängen das Erleben von Sinnhaftigkeit und subjektiver Lernzuwachs zusammen?	9
Sinnhaftigkeit des Studienprojekts zu verschiedenen Zeitpunkten des Praxissemesters	11
Einflussfaktoren auf die Einschätzungen der Sinnhaftigkeit des Studienprojekts	13
Intraindividuelle Veränderungen im Längsschnitt	17
Zusammenfassung und Ausblick	25
Literatur	28
Glossar	
Über die Autorinnen	

Einleitung

Die Einführung des Praxissemesters in NRW stellt eine der weitreichendsten Neuerungen dar, die mit der Neuordnung der Lehramtsstudiengänge durch das Lehramtsausbildungsgesetz von 2009 (LABG 2009) verbunden ist. Dieses neue Praxiselement ist Ausdruck einer jahrelangen Forderung, Theorie und Praxis im Studium noch stärker professionsorientiert zu verbinden. Entsprechend ist (neben der bewertungsfreien Unterrichtserprobung) die wissenschaftsbezogene Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule die zentrale Zielstellung des Praxissemesters.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist eines der grundlegenden Elemente institutionalisierter LehrerInnenausbildung. Dabei wird der Einfluss von Langzeitpraktika in der LehrerInnenbildung im aktuellen Diskurs differenziert betrachtet. Diese Diskussion soll hier nicht näher dargestellt werden (siehe dazu u.a. Gröschner, 2015; Rothland & Boecker, 2014; Weyland, 2010; Weyland & Wittmann, 2011). Jedoch scheint es mehrere Herausforderungen zu geben, denen begegnet werden muss, sollen Praxisphasen in der universitären Lehramtsausbildung zu einem Kompetenzerwerb und einer Professionalisierung der Studierenden beitragen und diese nicht der Gefahr aussetzen, in erlebte und vorgelebte Verhaltensmuster zu verfallen und diese unreflektiert zu übernehmen (Hascher 2005). Neben guter Betreuung von allen an einer Praxisphase beteiligten AkteurInnen spielen besonders die Reflexion erlebter Praxis und der Theoriebezug auf Praxis sowie der Praxisrückbezug auf Theorie dabei die entscheidenden Rollen (Weyland, 2010; Weyland & Wittmann, 2011), das heißt die Verknüpfung von Schulforschung und Schulpraxis.

Im Praxissemester geschieht dies vor allem im sogenannten Studienprojekt, dem das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens¹ zu Grunde liegt. Im Idealfall durchlaufen die Studie-

1 Wir orientieren uns dabei an der Definition nach Huber (2011:11), der Forschendes Lernen so definiert: „Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“

renden dabei alle Phasen eines Forschungsprozesses von der eigenständigen Themenfindung bis zur Reflexion und Präsentation der Ergebnisse. Das Studienprojekt als Lernkonzept, orientiert sich am Leitbild des „reflektierenden Praktikers“ (Schön 1987) und soll Lernprozesse anstoßen, durch den Studierende eine Theorie-Praxis Verzahnung im Handlungsfeld Schule herstellen können (Boesken et al. 2014: 4) und damit die Risiken von professionalisierenden Einflüssen durch Praxisphasen in Chancen für die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von angehenden LehrerInnen umgewandelt. Den so erworbenen neuen „Denkstil“ (Fichten, 2010: 29 verweist auf Kuhn, 2004) oder Perspektivwechsel sollen die Studierenden auf andere berufliche Tätigkeiten im Kontext von fachwissenschaftlichen und -didaktischen Diskursen übertragen können (Fichten, 2010: 29f.). Diese Fähigkeit wird ergänzt durch weitere durch Forschendes Lernen gewonnenen Kompetenzen, wie u.a. Reflexionskompetenz, Teamkompetenz, Problemlösekompetenz und auch arbeits- und forschungsmethodische Kompetenz (Fichten, 2010; Bastian et al., 2002 & 2003). All diese Überlegungen beruhen dabei darauf, dass Ansätze Forschenden Lernens in Praxisphasen gelingen, es zu einer Theorie-Praxis-Verzahnung kommt und die Studierenden einen individuellen Lernzuwachs und eine Sinnhaftigkeit von Forschendem Lernen erleben.

Fragestellung und Struktur

Inhalt dieses Artikels sind die Einschätzungen der Studierenden zur persönlich erlebten Sinnhaftigkeit des Studienprojekts und den dadurch erlebten Lernzuwachs. Es können keine Aussagen über einen tatsächlichen Kompetenzzuwachs in den oben angesprochenen Bereichen gemacht werden, aber gerade das Element der Sinnhaftigkeit scheint für die Studierenden selber eine wichtige Voraussetzung für ein gelungenes Studienprojekt zu sein.²

Folgende Fragen stehen in diesem Artikel im Fokus:

- Was bedeutet für die Studierenden Sinnhaftigkeit in Bezug auf ihr Studienprojekt? Wie hängen das Erleben von Sinnhaftigkeit und subjektiver Lernzuwachs zusammen?
- Wie schätzen die Studierenden die Sinnhaftigkeit ihres Studienprojekts zu verschiedenen Zeitpunkten ihres Praxissemesters ein?

² Auf das Problem der „Sinnhaftigkeitslücke“ beim Forschenden Lernen hat schon Fichten (2017: 36) hingewiesen.

- Welche Faktoren beeinflussen die Einschätzungen zum Studienprojekt?
- Inwiefern und aus welchen Gründen verändern sich die Einschätzungen zur Sinnhaftigkeit des Studienprojekts?

Im Folgenden werden zunächst kurz die für das Artikelthema relevanten Rahmenbedingungen des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln vorgestellt sowie die Evaluationsstudien, denen die verwendeten Daten entstammen. Anschließend werden die Stichprobe und die Auswertungsmethodik beschrieben, um dann die Ergebnisse vorzustellen. In der anschließenden Diskussion der Ergebnisse wird skizziert, welche Schlüsse und Handlungsansätze daraus abgeleitet werden können.

Rahmenbedingungen des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln

Das Praxissemester wurde im Rahmen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) im Studienjahr 2014/15 in NRW erstmals durchgeführt. Es dauert fünf Monate und ist zentraler Bestandteil des viersemestrigen Lehramts-Masterstudiums. Es besteht aus einem benoteten Schulforschungsteil (am Lernort Hochschule) und einem unbenoteten schulpraktischen Teil (an den Lernorten Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung/ZfsL). Dies erfordert eine institutionenübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Lernorten und entsprechende Kooperationsstrukturen (Boesken, Dahlmanns & Schwager-Büschges, 2015: 50ff.). In NRW sind die Studierenden während des schulpraktischen Teils an vier Tagen pro Woche über einen Zeitraum von fünf Monaten an einer Schule und absolvieren 50-70 Unterrichtsstunden. Währenddessen sollen sie ein bis drei Studienprojekte durchführen.³

Ein Alleinstellungsmerkmal der Praxissemesterkonzeption in der Ausbildungsregion Köln⁴ ist, dass von Beginn an die Anzahl der Studienprojekte auf ein einziges Projekt begrenzt wurde. Durch die Fokussierung auf nur ein Studienprojekt soll eine Entlastung der Studierenden erreicht und gleichzeitig der zeitliche Freiraum ge-

3 Die Anzahl der zu leistenden Unterrichtsstunden und der Studienprojekte wurde auf Grundlage der landesweiten Evaluation des Praxissemesters in der Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption angepasst.

4 Zum Konzept des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln siehe http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Infobroschuere_Studierende_web.pdf.

schaffen werden, um die einzelnen Phasen des Forschenden Lernens intensiv und exemplarisch durchlaufen zu können (Boesken, Dahlmanns & Schwager-Büschges 2015: 52).

Zeitlich dem Praxissemester vorgeschaltet besuchen die Studierenden in jedem ihrer studierten Fächer/Lernbereiche oder Fachrichtungen und in den Bildungswissenschaften (Ausnahme Lehramt Sonderpädagogik) Vorbereitungsseminare (Basismodul ‚Vorbereitung Praxissemester‘). In den letzten Wochen der Vorlesungszeit besuchen die Studierenden nur noch die von ihnen gewählte Profilgruppe, die sich aus einem ihrer Vorbereitungsseminare ergibt. In der Profilgruppe bereiten die Studierenden ihr Studienprojekt vor (Themenfindung, Absprache des Themas mit der Praktikumsschule) und erstellen dazu eine Projektskizze (gleichzeitig Modulabschlussprüfung des Basismoduls). Auch werden in dieser ersten Profilgruppenphase Lernteams gebildet, die aus je drei bis fünf Studierenden einer Profilgruppe bestehen und deren Mitglieder sich im Sinne einer Peer-Beratung gegenseitig bei ihren Studienprojekten unterstützen können. HauptansprechpartnerInnen für das Studienprojekt sind aber die Lehrenden der Profilgruppen, die ihre Studierenden im gesamten Prozess des Forschenden Lernens (vor, während und nach dem Praxissemester) begleiten.

Der Schulforschungsteil des Praxissemesters schließt in der Ausbildungsregion Köln mit einer kombinierten Prüfung (schriftliche Dokumentation des Studienprojekts und Vortrag mit Kolloquium) ab und bildet damit die Modulabschlussprüfung (MAP) des Aufbaumoduls ‚Praxissemester‘.

Daten und Methoden der Evaluationsstudien

Die hier vorgestellten Daten beruhen auf der Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln durch zwei methodenintegrative Begleitstudien, die sich an den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval 2012) orientierten. Dabei kamen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz: Durchgeführt wurden eine Prozessevaluation sowie eine mehrperspektivische qualitative Interviewstudie.

Die Erhebungen der Prozessevaluation wurden durch standardisierte Online-Befragungen⁵ zu drei bzw. vier Erhebungszeitpunkten durchgeführt. Sie erfassten, beginnend mit der Einführung des Master of Education, die ersten drei Kohorten des Praxissemesters (SoSe 2015 bis SoSe 2016) und berücksichtigten dabei AkteurInnen aller beteiligten Institutionen (s. Abb. 1):

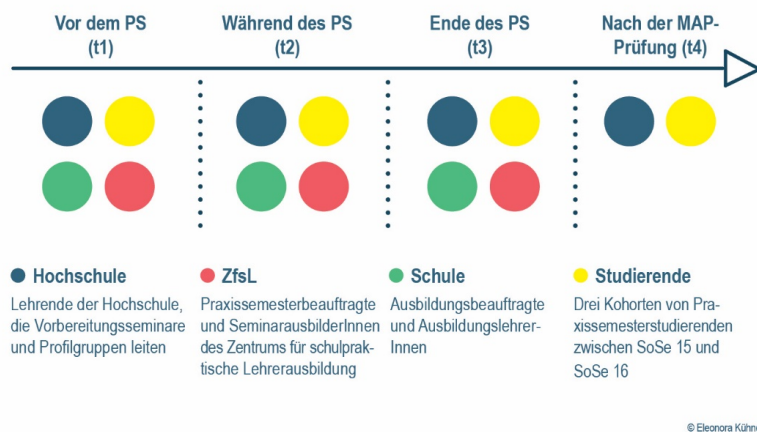


Abbildung 1: Befragungsgruppen und -zeitpunkte der Prozessevaluation.

Vorrangiges Ziel war es, Informationen zur Gestaltung und Optimierung des Praxissemesters bereitzustellen, um das Praxissemesterkonzept der Ausbildungsregion Köln möglichst sinnvoll anpassen und weiterentwickeln zu können.

Stichprobenbeschreibung

Angestrebt wurde eine Gesamterhebung der befragten AkteurInnengruppen. Insgesamt haben in den drei betrachteten Kohorten 1.384 Studierende ihr Praxissemester absolviert. Die Tabelle zeigt zusammengefasst Fallzahlen und Rücklaufquoten der einzelnen AkteurInnengruppen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten:

⁵ Einzige Ausnahme bildete die Befragung der Studierenden vor Beginn des Praxissemesters (t1), die als schriftliche Befragung innerhalb aller Vorbereitungsseminare durchgeführt wurde.

Tabelle 1: Fallzahlen und Rücklaufquoten der Prozessevaluation.

Kohorten 1-3	vor dem PS (t1)		Während des PS (t2)		nach dem PS (t3)		nach den MAP (t4)	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Hochschule	105	51,7%	80	39,4%	77	37,9%	71	35,0%
ZfsL	155	24,2%	189	29,9%	194	30,3%	nicht befragt	
Schule ⁶	448	36,2%	507	41,0%	423	34,3%	nicht befragt	
Studierende	1127	81,4%	667	48,2%	544	39,3%	487	35,2%

Dabei muss berücksichtigt werden, dass bei den t1-Befragungen der Studierenden die Rücklaufquote entsprechend höher ausfallen, da diese schriftlich innerhalb der Vorbereitungsseminare durchgeführt wurden, während mit Online-Erhebungen typischerweise wesentlich niedrigere Beteiligungsquoten zu erreichen sind (Dresel & Tinsner, 2008: 209; Pötschke, 2009: 83ff.)⁷. Eine geringere Beteiligung an Online-Evaluationen gilt jedoch dann als unproblematisch, wenn die damit gewonnenen Stichproben repräsentativ für die jeweiligen Grundgesamtheiten sind (Tinsner & Dresel 2007: 66). Die möglichen Prüfungen der Repräsentativität der Stichprobe und der Drop-Outs deuten darauf hin, dass keine wesentlichen Verzerrungen durch die Erhebungsmethode vorliegen. Ein Chi-Quadrat-Anpassungstest (Janssen & Laatz 2005: 527ff.) belegt, dass die Verteilung der Studierenden nach Studiengang in der Stichprobe nicht signifikant von der Verteilung in der

⁶ Die Einladung zur Befragung wurde innerhalb der einzelnen Schulen auch an deren Ausbildungslehrkräfte weitergeleitet. Daher ist die exakte Grundgesamtheit nicht bekannt und die Rücklaufquoten nur in Bezug auf die Ausbildungsbeauftragten berechnet.

⁷ Zum Vergleich: Bei der landesweiten Evaluationsbefragung der Studierenden in NRW lag die Rücklaufquote bei den Hochschulen, die die Befragung online durchgeführt haben zwischen 0% und 59,0% (Gesamt online: 39,6%). Bei den beiden Hochschulen, die eine schriftliche Befragung durchgeführt haben, lagen die Rücklaufquoten bei 68,6% bzw. 95,5% (Gesamt schriftlich: 85,5%). (Datenquelle: Göbel, Ebert & Stammen, 2016: 17; eigene Berechnungen)

Grundgesamtheit abweicht ($p=0,394$). Der Studiengang Gymnasium/Gesamtschule ist leicht überrepräsentiert, Sonderpädagogik leicht unterrepräsentiert (s. Abb. 2).

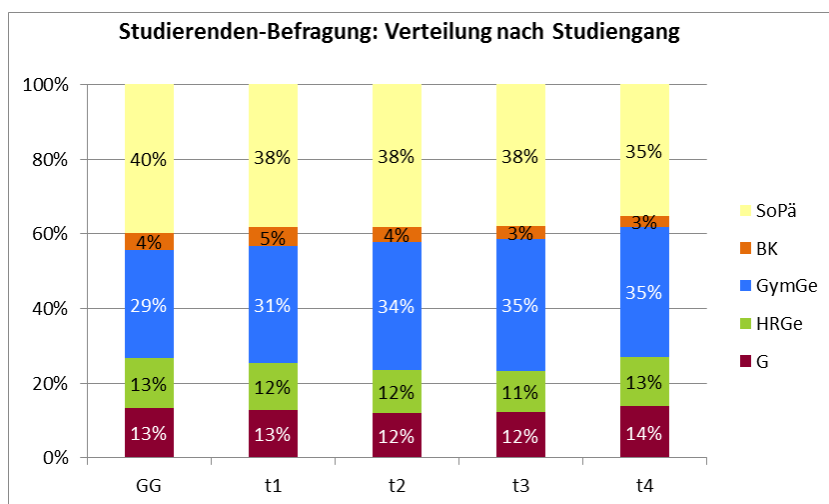


Abbildung 2: Vergleich zwischen Verteilung der Studierenden nach Studiengang in der Grundgesamtheit und in den Netto-Stichproben zu den vier Befragungszeitpunkten.

Bei der Befragung der Schulen sind in den ersten beiden Kohorten die Verteilungen nach Schulform repräsentativ ($p=0,141$ bzw. $0,403$), insbesondere in Kohorte 3 sind jedoch Realschulen etwas unter- und Förderschulen leicht überrepräsentiert. Bei den Befragungen der Lehrenden (Hochschule) und der der ZfsL-Beauftragten wurden aus Gründen der Anonymisierung keine personenbezogenen Daten wie Fachbereich, Standort u.ä. erhoben, so dass hier keine aussagekräftigen Tests zur Repräsentativität möglich sind. Darüber hinaus konnte aus Datenschutzgründen keine Zuordnung der Studierenden zu Seminaren, ZfsLs und Schulen erfolgen, so dass Gruppenvergleiche möglich sind, nicht jedoch Mehrebenen- bzw. Kontextanalysen.

Erhebungsmethoden

Das Design der Fragebögen der Prozessevaluation enthielt zu meist geschlossene Fragen, aber auch einige teiloffene bzw. offene Fragen, die stichwortartig oder narrativ beantwortet wurden. Einige Fragen wurden wiederholt abgefragt, so dass hier die Entwicklung im zeitlichen Verlauf betrachtet werden kann: Die Studierenden wurden zum Beispiel zu drei Zeitpunkten gefragt, ob sie ihr

Studienprojekt (bisher) insgesamt als sinnvoll erleben. Die möglichen Antwortkategorien waren dabei dichotom „nein“ und „ja“⁸ und wurden um eine offene Frage ergänzt („Warum war Ihr Studienprojekt für Sie sinnvoll?“ bzw. „nicht sinnvoll“).

Unter der Maßgabe datenschutzrechtlicher Anforderungen wurde die Befragung anonymisiert durchgeführt. Um das Zusammenführen der Querschnittsdaten der Befragungen zum Längsschnittdatensatz („Matching“) dennoch zu ermöglichen, wurde ein Zuordnungsverfahren über selbstgenerierte persönliche Codes gewählt, die mithilfe von fehlertoleranten Verfahren und anschließenden Plausibilitätsprüfungen zusammengeführt wurden (Pöge, 2008; Schnell, Bachteler & Reiher, 2006). Diese Daten ermöglichen die Analyse intraindividuelle Veränderungen im Zeitverlauf.

In der qualitativen Begleitstudie wurde auf Basis leitfadengestützter Interviews mit Studierenden, Lehrenden, SeminarausbilderInnen (ZfsL) und AusbildungslehrerInnen (Schulen) untersucht, wie das Studienprojekt, mit besonderem Hinblick auf das Konzept des Forschenden Lernens, umgesetzt wurde. Es wurden insgesamt 23 Interviews im Zeitraum von Oktober 2015 bis März 2017 geführt, in denen nach allgemeinen Erfahrungen im Praxissemester, der Umsetzung des Studienprojektes, der Einstellung dazu und nach der Betreuung des Studienprojektes innerhalb der beteiligten Institutionen gefragt wurde.

Folgend werden die Auswertungsmethoden beider Studien kurz erläutert, um die Ergebnisse daran anschließend nachvollziehbar und transparent darzustellen. Dabei stehen die Ergebnisse der Prozessevaluation im Mittelpunkt und werden durch die qualitative Begleitstudie erläutert. Der Fokus der Analysen liegt auf der Sichtweise der Studierenden.

Auswertungsmethoden

Im Zuge der Auswertung der quantitativen Daten der Prozessevaluation wurden zunächst uni- und bivariate Analysen durchgeführt. Skalenniveaubedingt wurde bei Korrelationsanalysen der robustere Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman verwendet (Kuckartz et al., 2010: 198ff.). Bei der Querschnittsanalyse von Einflussfaktoren auf den subjektiven Lernzuwachs wurden multiple Regressionsmodelle gerechnet, die unter bestimmten Umständen auch für ordinale abhängige Variablen durchführbar sind (Urban &

⁸ Es gab bei dieser Frage nahezu keinen Item-Nonresponse (der Anteil „keine Angabe“ war jeweils kleiner 0,3%).ww

Mayerl, 2008: 275). Da die subjektive Sinnhaftigkeit des Studienprojekts dichotom erhoben wurde (ja-nein), kam, um Einflussfaktoren auf die abhängige Variable „Sinnhaftigkeit“ zu analysieren, eine binäre logistische Regression zum Einsatz (Best & Wolf, 2010).

Im Rahmen der Längsschnittdaten wurde die Maßzahl d nach Cohen als standardisierte Größe der Effektstärke zur Einschätzung und Interpretation von Veränderungen herangezogen (Fröhlich & Pieter, 2009: 141).

Die Antworttexte und Interviewdaten wurden inhaltlich strukturierend zusammengefasst und analysiert (Bernard & Ryan, 2010; Mayring, 2010). Dabei wurde auf die Vorgehensweise des deduktiv-induktiven Kodierens (Schreier, 2016: 5ff.) und kontinuierlicher Überarbeitung des Kategoriensystems (Steigleder, 2008) zurückgegriffen.

Ergebnisse

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung wird zunächst gezeigt, wie der selbstwahrgenommene Lernzuwachs, bezogen auf das Studienprojekt mit der Sinnhaftigkeitseinschätzung der Studierenden zusammenhängt. Anschließend wird beschrieben, wie die Studierenden die Sinnhaftigkeit ihres Studienprojekts zu verschiedenen Phasen bzw. Zeitpunkten des Praxissemesters einschätzen. Danach werden dann im Querschnitt Faktoren analysiert, die die subjektive Sinnhaftigkeit zu den jeweiligen Zeitpunkten positiv bzw. negativ beeinflussen können. Darauf aufbauend wird die Sinnhaftigkeitsentwicklung im Längsschnitt, also in der intraindividuellen Entwicklung beschrieben, und Gründe für Veränderungen werden mit Hilfe von qualitativen Analysen der offenen Textantworten veranschaulicht und vertiefend interpretiert.

Was bedeutet für die Studierenden Sinnhaftigkeit in Bezug auf ihr Studienprojekt? Wie hängen das Erleben von Sinnhaftigkeit und subjektiver Lernzuwachs zusammen?

Der subjektive Lernzuwachs und die subjektive Sinnhaftigkeit korrelieren erwartungsgemäß sehr hoch miteinander ($r=0,681^{***}$). Je höher der Lernzuwachs eingestuft wird, desto eher wurde auch

das Studienprojekt als sinnvoll empfunden - und umgekehrt. Diejenigen, die ihren persönlichen Lernzuwachs durch ihr Studienprojekt als „hoch“ einstufen, erleben es auch zu 98,2% als sinnvoll. Unter denen, die sich einen niedrigen Lernzuwachs attestieren, sind es lediglich 4,4%.

Bei der abschließenden Befragung (t4) gaben die Studierenden an, wie hoch sie ihren persönlichen Lernzuwachs durch ihr Studienprojekt betrachten: Rückblickend betrachten dabei 12,1% den persönlichen Lernzuwachs durch ihr Studienprojekt als „hoch“, 38,6% als „eher hoch“. Die andere Hälfte der Studierenden bewerten ihren Lernzuwachs jedoch nur als „eher niedrig“ (30,0%) bzw. „niedrig“ (19,4%). Die Studierenden verstehen persönlichen Lernzuwachs durch ihr Studienprojekt in der Regel im Sinne eines Erkenntnisgewinns für sich persönlich, ihre Ausbildung und die Schule (s. Tab. 2):

Tabelle 2: Multiples Regressionsmodell: Abhängige Variable: „Persönlicher Lernzuwachs durch das Studienprojekt“, t4-Befragung Studierende (N=376).

Durch die Planung und Durchführung meines Studienprojekts habe ich...	B	β	p
für meine Ausbildung interessante Erkenntnisse gewonnen	,150	,161**	,005
für die Forschung interessante Erkenntnisse gewonnen	-,010	-,010 _{ns}	,842
für die Schule interessante Erkenntnisse gewonnen.	,187	,195***	,000
für mich persönlich interessante Erkenntnisse gewonnen.	,257	,259***	,000
Das Studienprojekt hat mir geholfen...			
wissenschaftliche Inhalte auf schulische Praxis zu beziehen.	,120	,128*	,020
Forschungskompetenz zu entwickeln.	-,024	-,024 _{ns}	,617
mein pädagogisches Handeln theoriegeleitet zu reflektieren.	,156	,169**	,002
<i>Konstante</i>	,261		,048
R ² =	,496***		,000

p<,1: †; p<,05: *; p<,01: **; p<,001: ***

Der persönliche Lernzuwachs wird also dann als besonders hoch eingestuft, wenn es gelungen ist, für sich persönlich interessante Erkenntnisse zu gewinnen. Auch Erkenntnisgewinne für die Schule bzw. für die eigene Ausbildung sowie die theoriegeleitete Reflexion

des eigenen pädagogischen Handelns stehen in besonders positivem Zusammenhang mit dem persönlichen Lernzuwachs. „Forschungskompetenz“ bzw. „Erkenntnisse für die Forschung gewinnen“ spielen für den Großteil der Studierenden dagegen nur eine untergeordnete Rolle und haben im Multiplen Regressionsmodell keinen signifikanten Einfluss mehr auf den Lernzuwachs.

Auch aus den Leitfadeninterviews⁹ konnten interessante Einblicke zu den Einstellungen und Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Sinnhaftigkeit des Studienprojektes gewonnen werden: Vielen Studierenden ist der übergeordnete Sinn des Studienprojektes durchaus bekannt; sie nennen das Ziel der Theorie-Praxis Verknüpfung und sind sich im Klaren darüber, dass sie das Durchleben ihres eigenen Forschungsprozesses zur Selbstreflexion ihrer LehrerInnenrolle anregen kann - aber nicht automatisch wird. Parallel nennen sie die Notwendigkeit einer universitären Benotung als Grund für die Einführung des Studienprojektes, aber durchaus auch den oftmals positiv konnotierten eigenen Erkenntnisgewinn. Das heißt, sie haben sich im Idealfall ein Thema ausgesucht, das sie persönlich interessiert oder haben ein Projekt durchgeführt, das in ihren Augen anwendungspraktisch für die spätere Berufsausübung ist.¹⁰

Während der Interviews zeigten sich die Studierenden oft zwiespältig gegenüber dem Studienprojekt; einerseits kostete es viel Zeit, organisatorischen Aufwand und löste bei ihnen teilweise eine innere Ablehnung aus; andererseits finden sie es ‚schon irgendwie wichtig‘, hat es ihnen Erkenntnisse gebracht oder sie für bestimmte Themen sensibilisiert.

Sinnhaftigkeit des Studienprojekts zu verschiedenen Zeitpunkten des Praxissemesters

Diese zwiespältige Haltung der Studierenden gegenüber dem Studienprojekt im Praxissemester spiegelt sich auch in den Ergebnissen der quantitativen Befragungen wider. Die Einschätzung des Studienprojekts ist zudem stark abhängig vom Befragungszeitpunkt (s. Abb. 3): In Bezug auf die subjektive Sinnhaftigkeit geben

9 alle nach den Modulabschlussprüfungen (t4) erhoben.

10 Beispiele wären hier die Erforschung unterschiedlicher didaktischer Methodiken, oder wiederkehrende Rituale (wie ein Morgenkreis) fürs Classroom Management.

zum Befragungszeitpunkt während des Praxissemesters (t2) 36,9% der Studierenden an, dass sie ihr Studienprojekt bis dahin als sinnvoll erlebt haben. Dieser Wert sinkt bei der Befragung unmittelbar nach dem Praxissemester (t3) signifikant auf 26,7% ($z=-4,143$; Cohens $d=0,569^{***}$) und steigt nach den Modulabschlussprüfungen wieder deutlich ($z=-6,100$; $d=1,004^{***}$) auf den Maximalwert von 53,2% an.

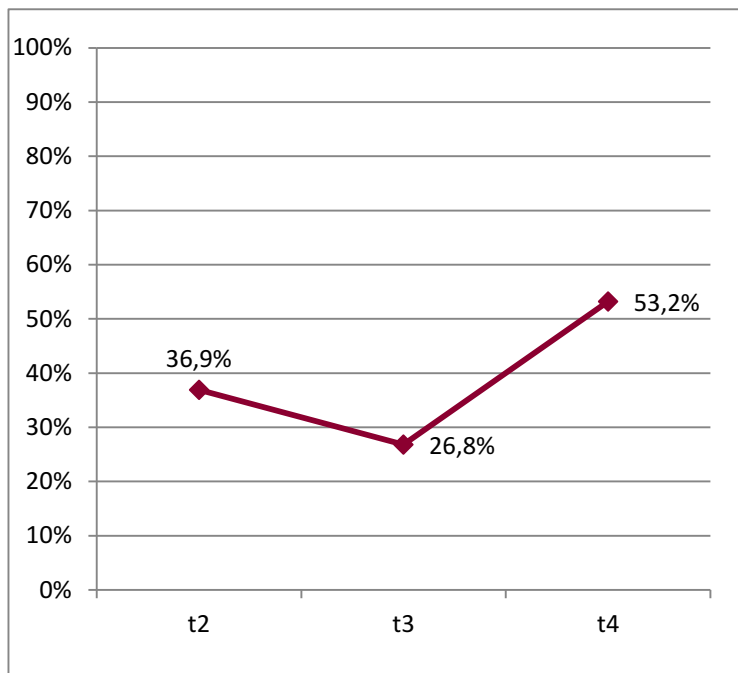


Abbildung 3: Anteil Studierender, die das Studienprojekt als „sinnvoll“ empfinden, im Zeitverlauf t2-t4.

Diese Ergebnisse wurden zunächst unter anderem so interpretiert: „Es zeigt sich also, dass die Lernerfahrungen des Studienprojekts für einen nicht unerheblichen Teil der Studierenden erst nach der Auswertungs- und Reflexionsphase bzw. (erfolgreich) absolvierter Modulabschlussprüfung positiv wirkten.“ (Dahlmanns, Felde & Keßler, 2017: 8f.) Auch die Hochschul-Dozierenden äußerten in Interviews allgemein den Eindruck, dass das Studienprojekt von den Studierenden, betrachtet man den Verlauf der gesamten Praxissemesterphase, währenddessen oftmals als große Last oder als „lästig“ empfunden, ABER danach durchaus positiv bewertet wurde. Stimmen von Dozierenden aus den Leitfadeninterviews dazu lauten: „(...) der Druck war sehr hoch bezüglich der Note, aber im Nachhinein waren die Studierenden sehr begeistert“ und „Die Rückmeldungen waren dann auch positiv, aber wirklich erst im letzten Moment (lacht).“

Dieses Phänomen, dass sich die Einstellung der Studierenden gegenüber dem Studienprojekt nach Abschluss der MAP positiv entwickelt, spiegelt sich tendenziell auch in den Ergebnissen der Studierendenbefragung wider. So zeigt sich, dass im Aggregat die Entwicklung der Sinnhaftigkeit also zunächst absteigend und dann in noch etwas stärkerem Maße aufsteigend ist (s. Abb. 3).

In Kapitel 3.4 wird noch vertiefend betrachtet werden, wie sich das Sinnhaftigkeitserleben intraindividuell entwickelt, wie groß dieser „nicht unerhebliche Teil“ tatsächlich ist und aus welchen Gründen Studierende ihre Einschätzungen zur Sinnhaftigkeit des Studienprojekts im Zeitverlauf verändern. Doch zunächst werden im Querschnitt Faktoren analysiert, die die subjektive Sinnhaftigkeit zu den jeweiligen Zeitpunkten positiv bzw. negativ beeinflussen können.

Einflussfaktoren auf die Einschätzungen der Sinnhaftigkeit des Studienprojekts

Ob das Studienprojekt als sinnvoll oder als nicht sinnvoll empfunden wird, kann sowohl mit personenbezogenen Merkmalen (bspw. Interesse am Thema) als auch mit (wahrgenommenen) Rahmenbedingungen (bspw. Betreuungsqualität) in Zusammenhang stehen. Die Faktoren, die die Einschätzungen der Sinnhaftigkeit zu den jeweiligen Zeitpunkten positiv (wie u.a. Forschungserfahrung, Unterstützung durch die Schule) bzw. negativ (wie Überforderung und Anstrengung) beeinflussen könnten, werden nun zunächst in Querschnittsanalysen betrachtet.

Zum Zeitpunkt t2 haben die Studierenden das Basismodul „Vorbereitung Praxissemester“ abgeschlossen, die Projektskizze für ihr Studienprojekt erstellt und befinden sich am Beginn ihres schulpraktischen Teils, in dem überwiegend bereits mit der konkreten Umsetzung ihres Projekts begonnen haben (79,4%). Gut ein Drittel der Befragten (36,9%) erlebt zu diesem Zeitpunkt ihr Studienprojekt als sinnvoll (s.o.). Der Großteil der Studierenden hat ein Thema gefunden, das sie wirklich interessiert (80,2%) und das Gefühl, dass die Schule ihr Studienprojekt unterstützt (82,3%). Die subjektive Sinnhaftigkeit steht zu diesem Zeitpunkt besonders mit der Vorbereitung durch das bisherige Studium ($r=0,258^{***}$), dem Interesse am Thema ($r=0,254^{***}$) und der Betreuungszufriedenheit ($r=0,228^{***}$) in positivem Zusammenhang (s. Tab. 3): Bei Einschätzung der Vorbereitung auf das Studienprojekt durch das bisherige Studium als gut (=trifft voll zu), empfinden zu diesem Zeitpunkt 76,9% der Studierenden das Projekt als sinnvoll. Wenn kein Inte-

resse am Thema vorliegt, besteht dagegen nur für 11,5% eine Sinnhaftigkeit, bei Unzufriedenheit mit der Betreuung in Bezug auf das Studienprojekt nur für 22,6%.

Tabelle 3: Bivariate Korrelationen (nach Spearman), Studierendenbefragungen t2-t4.

	Studienprojekt sinnvoll?		
	t2	t3	t4
Haben Sie in Ihrem bisherigen Studium genügend Kenntnisse in Ihren/Ihrer ausgewählten Forschungsmethode(n) erworben?	,121*	,186**	,058
Mein bisheriges Studium hat mich gut auf mein Studienprojekt vorbereitet.	,258***	,245**	,227***
Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Schule Ihr Studienprojekt unterstützt?	,169***	,228***	,196***
Haben Sie für Ihr Studienprojekt ein Thema gefunden, das Sie wirklich interessiert?	,254***	,189**	,303***
Die Umsetzung meines Studienprojekts im Praxissemester hat mich sehr angestrengt.	-,177**	-,238***	-,166**
Die Umsetzung meines Studienprojekts im Praxissemester hat mich teilweise überfordert.	-,257***	-,298***	-,275***
Index Anstrengung/Überforderung durch Studienprojekt	-,257***	-,211**	-,222***
Ich habe die Ergebnisse meines Studienprojekts meiner Praxissemesterschule zur Verfügung gestellt.	,149*	,269***	,199**
Durch das Studienprojekt fühle ich mich gut auf meine Masterarbeit vorbereitet.	,153*	,315***	,410***
Lernteambarbeit: Nutzung und Bewertung	,141**	,036 _{ns}	,126*
Portfolio: Nutzung und Bewertung	-,025 _{ns}	,126*	,142*
Zufriedenheit mit der Betreuung des wichtigsten Ansprechpartners in Bezug auf das Studienprojekt	,228***	,187**	,184**
	174≤n≤414	171≤n≤340	283≤n≤454

p<,1: †; p<,05: *; p<,01: **; p<,001: ***

Beim Befragungszeitpunkt t3 haben die Studierenden den schulpraktischen Teil gerade absolviert und haben noch etwa zwei Wo-

chen Zeit, um ihre schriftliche Dokumentation des Studienprojektes auszuarbeiten. Die mündliche Abschlussprüfung findet dann bis zum Ende der sich anschließenden Semesterferien statt. Zu diesem Zeitpunkt empfindet nur gut ein Viertel der Studierenden (26,7%) ihr Studienprojekt als sinnvoll.

Dreiviertel der Studierenden (76,3%) geben an, dass sie die Umsetzung ihres Studienprojekts sehr angestrengt hat, und über die Hälfte (53,7%) fühlte sich (teilweise) überfordert. Diese beiden Faktoren korrelieren am stärksten negativ mit der subjektiven Sinnhaftigkeit (Anstrengung: $r=-0,238^{***}$; Überforderung: $r=-0,298^{**}$). Der Rückgang der Sinnhaftigkeit zu diesem Zeitpunkt könnte also unter anderem damit zusammenhängen, dass die Studierenden in dieser Phase bzw. in der Phase unmittelbar vor der Befragung besonders hohen Zeitdruck und eine besonders hohe (Mehrfach-)Belastung empfunden haben.

Andererseits ist die Sinnhaftigkeit gerade zu diesem Zeitpunkt positiv damit assoziiert, ob die Ergebnisse des Studienprojekts der Praktikumsschule zur Verfügung gestellt wurden ($r=0,269^{***}$). 39,8% der Studierenden haben die Ergebnisse ihres Studienprojekts ihrer Schule zur Verfügung gestellt, was auch als ein Indikator für das Interesse der Schulen für die Studienprojekte angesehen werden kann: Drittwirksamkeit im Sinne von Nutzbarkeit der Ergebnisse des Studienprojekts für Dritte konnte auch in den qualitativen Analysen als ein Faktor identifiziert werden, der die Sinnhaftigkeit des Projekts positiv beeinflussen kann, wenn die Projektergebnisse für Schule¹¹, Eltern („Weil ich den Lehrkräften und Eltern mit meinen Ergebnissen weiterhelfen konnte.“) und/oder SchülerInnen („Weil ich meine unterrichtlichen Beobachtungen ausgewertet und anschließend ein Konzept für einen Schüler erstellt habe.“) hilfreich sein konnten. Unter denjenigen, die die Ergebnisse der Schule rückgemeldet haben, ist der Anteil derer, die das Studienprojekt zu diesem Zeitpunkt sinnvoll finden, mit 46,7% überdurchschnittlich hoch.

Wenn die Studierenden die Modulabschlussprüfung absolviert haben (t4), ist der Anteil, der das Projekt als sinnvoll einstuft, mit insgesamt 53,2% höher als zu den anderen beiden Zeitpunkten. Knapp die Hälfte der Studierenden denkt dann rückblickend, dass

11 Hier ist auch eine reziproke Beziehung in dem Sinne möglich, dass die Sinnhaftigkeit andererseits auch die Bereitschaft, die Ergebnisse der Schule zur Verfügung zu stellen, positiv beeinflussen kann. Die Gründe für den Ergebnisaustausch mit der Schule wurden jedoch nicht explizit erhoben.

sie durch ihr Studienprojekt für die Schule interessante Ergebnisse gewinnen konnten (47,0%). Gut ein Drittel (36,6%) fühlt sich durch das Studienprojekt gut auf ihre Masterarbeit vorbereitet. Knapp ein Drittel (31,0%) können sich vorstellen, in ihrer Masterarbeit an die Erkenntnisse aus ihrem Studienprojekt anzuknüpfen. Für die subjektive Sinnhaftigkeit nach dem Abschluss des Aufbaumoduls spielen das Interesse am Thema ($r=0,303^{***}$) und die Vorbereitung auf die Masterarbeit ($r=0,410^{***}$) eine besonders große Rolle.

Logistische Regressionsmodelle (s. Tab. 4) bestätigen, dass insbesondere das Interesse am Thema, die Vorbereitung auf die Masterarbeit und auch eine gewinnbringende Lernteamarbeit positiven, die Überforderung durch das Studienprojekt dagegen negativen Einfluss auf die subjektive Sinnhaftigkeit zu t4 haben.

Tabelle 4: Logistische Regressionsanalysen, abhängige Variable: Sinnhaftigkeit t4 (N=198).

	Modell 1			Modell 2		
	B	e ^B	p	B	e ^B	p
Haben Sie in Ihrem bisherigen Studium genügend Kenntnisse in Ihren/Ihrer ausgewählten Forschungsmethode(n) erworben?	-,170	,844 _{ns}	,632			
Mein bisheriges Studium hat mich gut auf mein Studienprojekt vorbereitet.	,300	1,350 _{ns}	,183			
Haben Sie das Gefühl, dass Ihre Schule Ihr Studienprojekt unterstützt? (Ref.: nein)	,785	2,192 _{ns}	,124			
Haben Sie für Ihr Studienprojekt ein Thema gefunden, das Sie wirklich interessiert? (Ref.: nein)	1,169	3,218**	,010	1,227	3,411* *	,005
Index Anstrengung/Überforderung durch Studienprojekt	-,490	,613 ⁺	,063	-,478	,620 ⁺	,058
Ich habe die Ergebnisse meines Studienprojekts meiner Praxissemesterschule zur Verfügung gestellt.	,727	2,069*	,038	,673	1,960*	,047
Durch das Studienprojekt fühle ich mich gut auf meine Masterarbeit vorbereitet.	,689	1,993***	,001	,756	2,129* **	,000
Lernteamarbeit	,635	1,887*	,013	,605	1,832*	,015
Portfolio: Nutzung und Bewertung	,146	1,157 _{ns}	,533			

Betreuungszufriedenheit Ansprechpartner Studienprojekt	An-	-,051	,950 _{ns}	,827			
Konstante		-2,716	,066*	,037	-1,756	,173 ⁺	,054
R ² (Nagelkerke)=		,338***		,000	,314***		,000

p<,1: ⁺; p<,05: *; p<,01: **; p<,001: ***

Wenn der/die Studierende kein persönlich interessantes Thema gefunden hat, sich nicht gut auf die Masterarbeit vorbereitet fühlt, die Ergebnisse nicht an die Schule gegeben hat, sich mit dem Studienprojekt überfordert gefühlt hat und kein Lernteam gebildet/genutzt hat, liegt die aus der Regressionsgleichung (Modell 2) berechnete Wahrscheinlichkeit¹², das Studienprojekt als sinnvoll zu empfinden, nur bei 5,2%. Im gegenteiligen Fall (interessantes Thema + gewinnbringendes Lernteam + keine Überforderung + gute Vorbereitung auf Masterarbeit + Ergebnisse an die Schule) liegt sie bei 98,0%.

Intraindividuelle Veränderungen im Längsschnitt

In der Längsschnittanalyse wird nun die intraindividuelle Entwicklung der erlebten Sinnhaftigkeit des Studienprojektes betrachtet. Es soll nun vertiefend analysiert werden, inwiefern und aus welchen Gründen Studierende ihre Einschätzungen zur Sinnhaftigkeit des Studienprojektes im Zeitverlauf verändern. Die offenen Angaben der Studierenden, warum sie das Studienprojekt jeweils als sinnvoll bzw. nicht sinnvoll empfunden haben, können dies veranschaulichen und zum Teil genaueren Aufschluss darüber geben, was die individuellen Gründe für den Wechsel bzw. die Konstanz der Einschätzungen waren (s.u.).

Im Aggregat sank der Anteil derjenigen, die das Studienprojekt als sinnvoll empfinden, von zunächst (t2) 37% auf 27% zu t3 ab, um dann nach den Modulabschlussprüfungen (t4) auf 53% anzusteigen. Bei der Verknüpfung der Antworten zu t3 und zu t4 zeigt sich: Nahezu alle (98,2%), die das Studienprojekt zum Zeitpunkt t3 als sinnvoll empfunden haben, finden es zum Zeitpunkt t4 ebenfalls sinnvoll. Von denjenigen, die es zu t3 nicht sinnvoll fanden, bewerteten es 67,7% weiterhin als nicht sinnvoll, während 32,3% es dann

12 Die Wahrscheinlichkeit p wurde nach der Formel $p = 1/1+e^{-z}$ berechnet, wobei z der Vorhersagewert der Regressionsgleichung ist (Bühl & Zöfel, 2005: 352f.).

rückblickend doch sinnvoll finden ($CV=0,603^{***}$). Es ist also letztlich eine positive Tendenz zu erkennen; jedoch sind es auch am Ende noch 47%, die das Studienprojekt nicht als sinnvoll bewerten.

Betrachtet man nun die intraindividuelle Entwicklung derjenigen, von denen zu allen drei Zeitpunkten Angaben zur subjektiven Sinnhaftigkeit vorliegen, so zeigt sich, dass die größte Gruppe diejenigen sind, die das Studienprojekt sowohl zu t2, t3 und t4 als nicht sinnvoll empfinden (40,8%). 24,6% betrachten das Studienprojekt konstant als sinnvoll (s. Abb. 4).

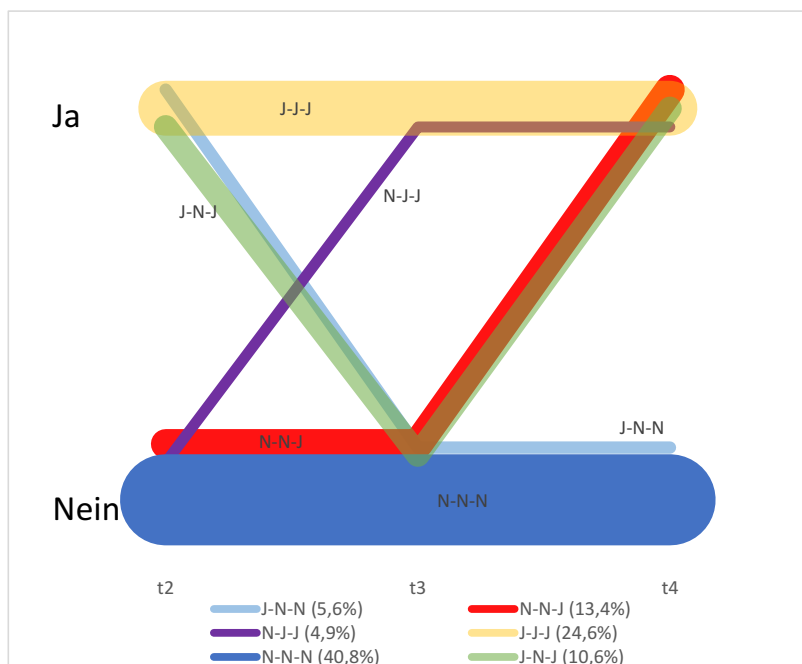


Abbildung 4: %-Anteile der Zustimmungsverlaufgruppen (n=142).

Erläuterung: Die Breite der Linien entspricht im Verhältnis dem prozentualen Anteil der Gruppen

Insgesamt zwei Drittel der Studierenden (65,4%) ändern demnach ihre Einschätzung zum Studienprojekt im Zeitverlauf überhaupt nicht. Bei den anderen Verlaufgruppen finden Veränderungen in unterschiedlicher Richtung statt: 18,3% der Befragten empfanden das Studienprojekt während der Praxisphase (t2) zunächst als nicht sinnvoll, ändern jedoch am Ende des Praxissemesters (N-J-J: 4,9%) oder nach den Modulabschlussprüfungen (N-N-J: 13,4%) ihre Einschätzung. 10,6% empfinden das Projekt nur im Anschluss an die Praxisphase (t3) als nicht sinnvoll (J-N-J). Ein relativ geringer Anteil (5,6%) empfindet das Studienprojekt zwar während des Praxissemesters noch als sinnvoll, danach jedoch nicht mehr (J-N-N).

Die offenen Angaben der Studierenden, warum sie das Studienprojekt jeweils als sinnvoll bzw. nicht sinnvoll empfunden haben, können zum Teil genaueren Aufschluss darüber geben, was die individuellen Gründe für den Wechsel bzw. die Konstanz der Einschätzungen waren (s.u.).

Die folgende Grafik zeigt quantitative Merkmale der beiden Gruppen, deren Meinung zum Studienprojekt konstant positiv (J-J-J) bzw. konstant negativ geblieben ist (N-N-N), im Vergleich¹³:

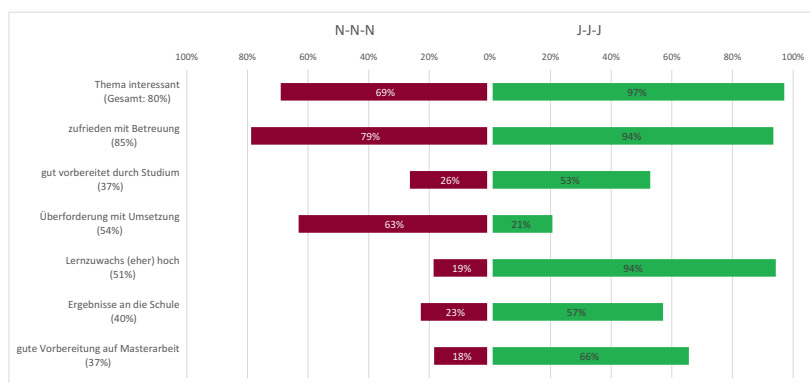


Abbildung 5: Ausgewählte Merkmale der Verlaufgruppen „N-N-N“ und „J-J-J“ im Vergleich, Anteile in %.

Die Gruppe derer, die das Studienprojekt zu allen drei Zeitpunkten als sinnvoll empfunden hat („J-J-J“), zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass nahezu alle (97,1%) zu t2 ein Thema gefunden hatten, das sie wirklich interessiert und dass fast alle (93,5%) zufrieden mit der Betreuung in Bezug auf das Studienprojekt waren. Der Anteil, der mit der Umsetzung des Studienprojekts teilweise überfordert war, ist in dieser Gruppe am geringsten bzw. stark unterdurchschnittlich (20,6% eher überfordert). Am Ende (t4) stuft diese Gruppe die Erkenntnis- und Kompetenzzugewinne sowie den Lernzuwachs durch das Studienprojekt am höchsten ein (94,3% eher hoch/hoch). Zudem ist der Anteil derjenigen, die die Ergebnisse ihres Studienprojekts an die Schule rückgemeldet haben,

¹³ Die Gruppen wurden per Definition anhand des Antwortverhaltens zur Sinnhaftigkeit des Studienprojekts gebildet, es wurde also keine Clusteranalyse mittels Algorithmen durchgeführt. Analog zum Vorgehen bei clusteranalytischen Verfahren, bei denen nach der Clusterbildung zur Validierung und Interpretation der Clusterlösung zusätzliche passive Variablen herangezogen werden (Backhaus et al. 2016: 508f.), wurden die Charakteristika der betrachteten Gruppen dann mit Hilfe von Mittelwertwertvergleichen und Kreuztabellierungen analysiert (Brandl-Bredenbeck et al. 2010: 128f.).

überdurchschnittlich (57,1%), ebenso wie der Anteil, der das Studienprojekt als gute Vorbereitung für die Masterarbeit bewertet (65,6%).

Eine Studentin (SoPäd, Praxissemester an einer Förderschule, Studienprojekt in einem Förderschwerpunkt), die das Studienprojekt durchweg als sinnvoll empfunden hat, schreibt zu Beginn des Praxissemesters (t2):

„Die Primarstufe der Schule war auf der Suche nach einem diagnostischen Inventar im Mathematikunterricht. Aufgrund dessen zeigen die Lehrer/innen ein großes Interesse an meinem Studienprojekt und sich daraus ergebenden Fördermaßnahmen.“

Nach der Modulabschlussprüfung (t4) zieht sie folgendes Fazit:

„Durch mein Studienprojekt:

- hatte ich die Möglichkeit zum Forschenden Lernen,
- konnte ich vorhandene diagnostische Inventare anwenden und kritisch betrachten,
- die Ergebnisse waren gewinnbringend für mich und die Schule.“

Hier kamen also einige der oben genannten Punkte zusammen. Die Studentin konnte ein Thema finden, das für die Schule von Interesse war, das sie selber als sinnvoll und wichtig und damit auch interessant einschätzen konnte. Durch die Bedeutung für die Schule hatte sie eine ihr zugewandte Betreuungsumgebung. Darüber hinaus konnte sie durch ihr Projekt die Relevanz für ihren späteren Berufsalltag erkennen.

Die Gruppe, die das Studienprojekt zu allen drei Zeitpunkten nicht als sinnvoll empfunden hat („N-N-N“, s. Abb. 5), fühlte sich zum einen durchschnittlich am schlechtesten durch ihr Studium auf das Studienprojekt vorbereitet (nur 26,4% Zustimmung). Zum anderen war bereits zu t2 der Anteil derjenigen, die kein Thema gefunden hatten, das sie interessiert, überdurchschnittlich hoch (31,0%). In der Befragung am Ende des Praxissemesters erreicht diese Gruppe zudem die höchsten Werte in Bezug auf Anstrengung mit der Umsetzung (84,5%), Überforderung mit dem Projekt (63,1%) und Zeitaufwand. Auch nach der Modulabschlussprüfung (t4) schätzt die überwiegende Mehrheit den Lernzuwachs durch das Studienprojekt als gering ein (81,4%: niedrig/eher niedrig). Lediglich 18,4% fühlen sich durch ihr Studienprojekt gut auf ihre Masterarbeit vorbereitet.

Die in den offenen Angaben genannten Ablehnungsgründe sind jedoch keineswegs bei allen Studierenden gleich. Es gibt zwar Lehramtsstudierende, die Forschendes Lernen im Schulkontext schlicht gar nicht als ihre (zukünftige) Aufgabe sehen und die das Studienprojekt daher grundsätzlich ablehnen. Vielfach sind es aber auch recht differenzierte Gründe, die zu einer negativen (aber durchaus auch teilweise positiven) Einschätzung führen.

Aspekte, die von dieser Gruppe häufig genannt wurden, beziehen sich auf die Vereinbarkeit mit Unterrichtspraxis (Zeit), die Bemängelung der geringen Bedeutung durch (vermeintlich) zu geringe Repräsentativität und der damit häufig verbundenen Kritik, dass das Studienprojekt dann nicht wissenschaftlich sein könne. Kritisiert wird auch die alleinige Benotung des Studienprojektes im Praxissemester.

Zwei der Studentinnen bringen viele der häufig genannten Aspekte zur Frage, warum sie das Studienprojekt nicht als sinnvoll empfunden haben, recht pointiert auf den Punkt.

Eine Studentin (GymGe, Praxissemester an einem Gymnasium, Studienprojekt in einem Fach/Lernbereich) schreibt zu Beginn des Praxissemesters (t2):

„Ich erachte es als nicht sinnvoll, einen Schwerpunkt auf quantitative/ qualitative Forschung in einem Studienprojekt zu setzen, da die Randbedingungen dafür einfach nicht gegeben sind. Im Schulalltag ist es fast unmöglich, richtige Forschung zu betreiben bzw. die Vorbereitung darauf (u.a. mit Angaben, welche Abstriche hinsichtlich des Forschungsschwerpunkts des Projekts aufgrund der begrenzten Bedingungen als Praktikant in einer Schule vertretbar sind) hätte viel intensiver ablaufen müssen. Es ist eine Sache, z.B. theoretisch zu wissen, wie eine Umfrage gemacht wird und eine ganz andere, eine eigene Umfrage zu konzipieren und diese in einer Schule durchzuführen und dabei bezogen auf den echten Forschungscharakter des Projekts einwandfrei korrekt zu bleiben.“

Am Ende des Praxissemesters (t3) schreibt sie:

„Es wäre viel sinnvoller als Studienprojekt, eine Unterrichtsreihe zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.“

Und nach der Modulabschlussprüfung (t4):

„[Ich empfand das Studienprojekt als nicht sinnvoll,] weil der Arbeitsaufwand in keinem Verhältnis zum Ergebnis stand. Zudem wäre es als Lehrämter sehr viel sinnvoller

gewesen, eine Unterrichtseinheit zu entwickeln, durchzuführen und zu reflektieren.“

Hier konnte also offensichtlich keine Relevanz für ihre Ausbildung, die Schule, ihre weitere Ausbildung oder ihren späteren Beruf hergestellt werden. Auch scheint es an guter Betreuung gemangelt zu haben, da sie sowohl bei der Erstellung des Forschungsdesigns als auch bei der Auswahl der Methoden offensichtlich keine gute Beratung und Hilfestellungen hatte. Auch eine Beratung, ein Reflexionsgespräch über die Bedeutsamkeit ihrer Ergebnisse, scheint nicht stattgefunden zu haben.

Eine weitere Studentin (SoPäd, Praxissemester an eine Förderschule, Studienprojekt im Förderschwerpunkt), die das Studienprojekt auch zu allen drei Befragungszeitpunkten für nicht sinnvoll erachtet hat, schreibt zu Beginn des Praxissemesters (t2):

„Die Zeit, die ich in die Forschung stecke, bei der aufgrund der geringen Zeit nichts Sinnvolles herauskommen wird, könnte ich besser in gute Teamarbeit mit meinem Mentor investieren, von dem ich was für meine spätere Zukunft lernen könnte.“

Nach der Modulabschlussprüfung (t4) schreibt sie:

„Meiner Meinung nach hat das Studienprojekt nicht zu einem besseren Verständnis der Institution Schule geführt und hat davon abgehalten wertvolle Erfahrungen im Unterricht zu sammeln.“

Bei beiden Studentinnen wird der Schulpraxis erheblich mehr Relevanz zugeschrieben als dem Schulforschungsteil. Auch die wichtige Bedeutung des Mentors, auch gerade im Vergleich mit Schulforschung, wird deutlich angesprochen.

Diejenigen Studierenden, bei denen die Sinnhaftigkeit des Studienprojekts am Ende der Praxisphase sinkt („J-N-N“) zeichnen sich dadurch aus, dass sie zu Beginn (t2) durchschnittlich am wenigsten Erfahrung mit empirischen Erhebungen (25%) angegeben haben, sich aber dennoch zu diesem Zeitpunkt überdurchschnittlich gut durch ihr Studium auf das Studienprojekt vorbereitet fühlten (62,5%) und auch ihre Kenntnisse in Bezug auf Forschungsmethoden überdurchschnittlich einschätzten (75%). Zu diesem Zeitpunkt waren sie auch noch überdurchschnittlich zufrieden mit der Betreuung in Bezug auf das Studienprojekt (87,5% sehr zufrieden). Am Ende des Praxissemesters (t3) waren diese Studierenden über-

durchschnittlich angestrengt in Bezug auf die Umsetzung des Studienprojekts (75%) und gaben nach der Modulabschlussprüfung (t4) an, überdurchschnittliche Schwierigkeiten, Überforderung (87,5%) und Anstrengung (75%) mit der Auswertung des Studienprojektes erlebt zu haben. Möglicherweise haben einige aus dieser Verlaufsgruppe ihre Kompetenzen zunächst über- und den Arbeitsaufwand unterschätzt bzw. ihr Projekt daraufhin zu aufwendig angelegt.

Eine Studentin (GymGe, Praxissemester am Gymnasium, Studienprojekt im Fach/Lernbereich) schreibt zu Beginn des Praxissemesters (t2):

„Ich gewinne Erkenntnis darüber, ob es sinnvoll ist, das Lesetagebuch im Unterricht als Unterrichtsmethode einzusetzen und inwiefern ich es später in meinem eigenen Unterricht modifizieren kann.“

Unmittelbar nach dem schulpraktischen Teil (t3) schreibt sie dann jedoch zur Belastung durch das Studienprojekt:

„(...) sehr zeitaufwendig, sehr belastend, man kann sich nicht voll und ganz auf die Schule konzentrieren“

Nach der Modulabschlussprüfung (t4) resümiert sie:

„Es hat sehr viel Zeit gekostet das Projekt auszuwerten. Ich habe über zwei Monate an der Dokumentation gearbeitet, so dass ich teilweise depressive Phasen erlebt habe.“

Hier wird deutlich, dass die Studentin sehr hoffnungsvoll an ihr Projekt gegangen ist. Sie hatte ein Thema gefunden, das sie wirklich interessiert, konnte ein Bezug zu ihrem späteren Beruf und der Unterrichtspraxis herstellen. Allerdings scheint sie sich mit der Methodik und/oder der Auswertung übernommen zu haben. Sie war von der Auswertung und der Darstellung ihres Projektes sogar so sehr überfordert, dass es negative Auswirkungen auf ihr psychisches Wohlergehen hatte.

Für die Gruppe derer, die das Projekt nur unmittelbar im Anschluss an die Praxisphase (t3) als nicht sinnvoll bewerten (J-N-J), konnten nur wenige Erklärungsansätze gefunden werden. Zu t2 waren sie überdurchschnittlich stark am Thema interessiert (93,3%) und zu t4 dann mit der Auswertung und Dokumentation des Studienprojekts im Gruppenvergleich am wenigsten überfordert. Der Rückgang der Sinnhaftigkeit zu t3 konnte jedoch weder durch die quantitativen noch durch die qualitativen Analysen weitergehend interpretiert werden.

Die Studierenden, die erst nach der Modulabschlussprüfung eine Sinnhaftigkeit des Studienprojektes erlebt haben (N-N-J), zeigen in den quantitativen Daten ebenfalls kaum statistisch signifikante Auffälligkeiten. In den qualitativen Daten zeigt sich hingegen, dass hier besonders häufig nicht das Studienprojekt als solches abgelehnt wird, sondern vielmehr die Rahmenbedingungen und die Vielzahl der Anforderungen problematisiert werden.

Eine Studentin (GymGe, Praxissemester am Gymnasium, Studienprojekt im Fach/Lernbereich) schreibt zu Beginn des Praxissemesters (t2):

„Dass man nicht für sich und seine eigene Entwicklung als LehrerIn Unterricht beobachten kann und Lösungen für sich findet, sondern dass man an die Note denkt, die dabei herauskommen muss und man somit alles fein säuberlich verschriftlichen muss. Das ist ein Druck, der ohne diese starke Gewichtung genommen würde.“

Hier bewertet sie zwar das Studienprojekt nicht als sinnvoll, die Relevanz für Beobachtungen und Reflexion scheinen jedoch absolut ersichtlich. Hingegen wird sowohl die Dokumentation als auch die Benotung des Studienprojektes kritisiert. Nach der Modulabschlussprüfung (t4) schreibt die Studentin dann:

„Weil ich mich mit einer Frage, die mich persönlich interessiert hat, ausführlich und reflektiert befasst habe.“

Hier scheint bei der Beurteilung der Sinnhaftigkeit des Studienprojektes vor allem das Studienprojekt als solches im Fokus der Beurteilung gestanden zu haben. Vielleicht auch, da nun bereits die anfangs kritisierte Dokumentation fertig war und auch der Druck der Benotung nicht mehr präsent war.

Eine andere Studentin (GS, Praxissemester in der Grundschule, Studienprojekt im Fach/Lernbereich) schreibt zu Beginn des Praxissemesters (t2):

„Momentan müssen viele Vorhaben parallel verlaufen (Unterrichtsplanung, Durchführung, Projekt etc.), so dass es eher ein schnelles Abhaken der Punkte ist. Zurzeit sehe ich das Projekt im Hinblick auf den schulischen Alltag als sehr hinderlich an, da immer wieder Absprachen getroffen werden müssen, die das Projekt in die Länge ziehen.“

Hier scheint die Vielfalt der Anforderungen zu einer Ablehnung zu führen. Nach der Modulabschlussprüfung (t4) resümiert die Studentin:

„[Ich empfinde das Studienprojekt als sinnvoll,] da wir uns mit dem forschenden Lernen so effektiv auseinandergesetzt und einen anderen Blick auf das Thema Schule erhalten haben. Dass das Projekt sinnvoll ist, habe ich jedoch erst bei der Auswertung gemerkt.“

Auch hier wird nun vor allem das Studienprojekt als solches bewertet und die Studentin scheint einen Lernzuwachs durch reflektierende Schulforschungsaspekte erlebt und eine reflektierende Haltung entwickelt zu haben.

Die beiden letzten Fallbeispiele sind also auch Beispiele dafür, dass Lernerfahrungen des Studienprojekts nach der Auswertungs- und Reflexionsphase bzw. (erfolgreich) absolvierter Modulabschlussprüfung positiv wirken können. Mit 13,4% ist diese Gruppe zwar ein nicht unerheblicher, aber dennoch relativ kleiner Teil der Studierenden.

Sie zeichnen sich auch durch eine schon zu Beginn grundsätzliche Offenheit gegenüber Forschendem Lernen im Praxissemester aus.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Sinnhaftigkeit ihres Studienprojekts ist für die Studierenden sehr eng verknüpft mit einem persönlichen Lernzuwachs. Die Studierenden verstehen Lernzuwachs durch ihr Studienprojekt in der Regel im Sinne eines Erkenntnisgewinns für sich persönlich, ihre Ausbildung und für die Schule. Am Ende ist es knapp über die Hälfte der befragten Studierenden, die ihr Studienprojekt als sinnvoll erlebt haben. Bei der Betrachtung der intraindividuellen Verläufe wurde deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden ihre Einschätzung im Zeitverlauf nicht ändert, sondern bei ihrer positiven bzw. negativen Bewertung der Sinnhaftigkeit ihres Studienprojekts bleibt.

Einige der Faktoren, bei denen sich sowohl in den Querschnittsanalysen deutlich positive Zusammenhänge mit der subjektiven Sinnhaftigkeit des Studienprojekts gezeigt haben, wurden auch in den qualitativ analysierten offenen Angaben zu den Gründen, warum die Studierenden ihr Projekt als sinnvoll (bzw. nicht sinnvoll) erlebt haben, wiederholt genannt. Als besonders relevante Faktoren erwiesen sich dabei:

- ein Thema, das die Studierenden wirklich interessiert

- Interesse der Schulen an dem Studienprojekt und Unterstützung von der Schule

- gute Betreuung und Lernteamarbeit, die Überforderung entgegenwirken können

Das persönliche Interesse am Thema des Studienprojekts konnte als eine der notwendigen Bedingungen für eine positive Sinnhaftigkeit identifiziert werden. Es ist jedoch keine hinreichende Bedingung, wie Fallbeispiele Studierender zeigen konnten, bei denen trotz großem inhaltlichem Interesse am Thema ihres Studienprojekts die Sinnhaftigkeit zum Ende der Praxisphase sinkt, weil sie mit der konkreten Umsetzung oder Auswertung ihres Projekts überfordert waren.

Wenn es den Studierenden jedoch bereits zu Beginn nicht gelingt, ein Thema zu finden, das sie wirklich interessiert, so ist die Chance, dass das Studienprojekt gelingen kann, in dem Sinne, dass es als sinnvoll empfunden wird und mit einem subjektiven Erkenntnisgewinn verbunden ist, nur äußerst gering. Der konkreten Themenfindung kommt damit eine besonders wichtige Bedeutung zu.

Während einige Aspekte wie der frühe Zeitpunkt der Themenwahl aus den organisatorisch bedingten Zeitläufen nur eingeschränkt veränderbar sind, sollten unter anderem in Bezug auf Möglichkeiten einer kooperativeren Art der Themenfindung Weiterentwicklungen angestrebt werden. Denn die Ergebnisse haben gezeigt, dass Studienprojekte, die (auch) von der Schule als relevant beziehungsweise interessant angesehen werden, eine größere Chance haben, als sinnhaft erlebt zu werden. Zum einen ist Drittwirksamkeit ein möglicher Faktor, der die Sinnhaftigkeit des Projekts für die Studierenden direkt positiv beeinflusst, zum anderen erleben die Studierenden auch in größerem Maße Unterstützung durch die Schule bei der konkreten Umsetzung ihres Projekts, wenn die Ergebnisse auch für die Schule selbst hilfreich sein können. Das Einbringen von Themenwünschen beziehungsweise Forschungsfeldern durch die Praktikumsschule sollte jedoch nicht im Sinne einer „Auftragsforschung“ verstanden werden, sondern als ein möglicher Weg für ein gelingendes Studienprojekt.

Ansätze und konkrete Empfehlungen wie beispielsweise ein Themenpool für Projektthemen wurden während des vom ZfL Köln jährlich veranstalteten „Forum der Ausbildungsbeauftragten und AusbildungslehrerInnen im Praxissemester“, bei dem sich VertreterInnen der Schulen (n=147) mit BetreuerInnen von Uni-(n=30) und ZfsL-Seite (n=23) austauschen konnten, entwickelt und initiiert: So können mögliche Themenvorschläge für Studienprojekte

durch die jeweiligen Schulen (mit-)entwickelt und kommuniziert werden, um möglichst frühzeitige Absprachen und eine bessere Anbindung der Projekte an die Schulpraxis bzw. an die schulspezifischen Gegebenheiten und Interessen zu ermöglichen.

Die Analysen der Evaluationsstudien haben jedoch auch gezeigt, dass ein relativ großer Teil von etwa 40% der Studierenden das Studienprojekt zu keinem Zeitpunkt als sinnvoll bewertet und dass - wie die Analyse der qualitativen Antworten gezeigt hat - ein Teil davon auch grundsätzliche Vorbehalte hat gegenüber dem Konzept, Forschendes Lernen als Bestandteil des Praxissemesters anzusehen.

Ein Ansatzpunkt, um mittelfristig die grundsätzliche Akzeptanz von Forschendem Lernen in Praxisphasen zu erhöhen, kann eine frühere Einführung von forschungswissenschaftlichen Bezügen in der LehrerInnenbildung sein. Forderungen, hochschuldidaktische Konzepte des Forschenden Lernens bereits im Bachelor anzusiedeln und studienbegleitend z.B. thematisch verknüpfend an Unterrichtsdidaktik, eine forschende Haltung der Studierenden kontinuierlich entwickeln zu lassen (Obolenski & Meyer, 2006: 32; Kleinespel & Lütgert, 2015; Schüssler, 2014: 142), wurden in der Ausbildungsregion Köln in der Neukonzeption der Bachelor-Praxisphasen (EOP und BFP) bereits aufgegriffen. Diese durchlaufen aktuell eine Einführungsphase, die ebenfalls begleitend evaluiert wird.

Literatur

- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.
- Bastian, J., Combe A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Roggatz, Ch. (2002). Forschungswerkstatt Schulentwicklung - Schulbegleitforschung in der Hamburger Lehrerbildung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung (S. 129 - 141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bernard, R. & Ryan, G. (2010). Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches. Los Angeles: Sage.
- Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (S. 827-854). Wiesbaden: VS.
- Boesken, G., Dahlmanns, C., Hirtz, R. & Schwager-Büschges, G. (2014). Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende. Köln: ZfL. Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_Studienprojekt_Band_6.pdf [30.08.2017]
- Boesken, G., Dahlmanns, C. & Schwager-Büschges, G. (2015). Forschendes Lernen im Praxissemester: Konzept für die Ausbildungsregion Köln. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortsmanns (Hrsg.), Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet - Werkstattberichte (S. 50-60). Verfügbar unter: http://www.zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [30.08.2017]
- Brandl-Bredenbeck, H.-P., Brettschneider, W.-D., Keßler, C. & Stefani, M. (2010). Kinder heute: Bewegungsmuffel, Fastfoodjunkies, Medienfreaks? Eine Lebensstilanalyse. Aachen: Meyer & Meyer.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2005). SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson.

- Dahlmanns, C., Felde, L. & Keßler, C. (2017). Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln. Ausgewählte Ergebnisse aus der Prozessevaluation des Praxissemesters. Köln: ZfL. Verfügbar unter: www.zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf [29.08.2017]
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation. (2008). Standards für Evaluation (4. Auflage). Köln: DeGEval.
- Dörr, G., Kucharz, D. & Küster, O. (2009). Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 127-160). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dresel, M. & Tinsner, K. (2008). Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. Methodeneffekte bei der Onlineevaluation von Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Evaluation* 7 (2), 183-211.
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Verfügbar unter: www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf [11.07.2017]
- Fichten, W. (2017). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung in R. Schüssler, V. Schwier, G. Klewin & S. Schicht (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 30-38), Kempten: Verlag Julius Klinkhardt.
- Fröhlich, M. & Pieter, A. (2009). Cohen's Effektstärken als Maß der Bewertung von praktischer Relevanz - Implikationen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 57 (H4), 139-142.
- Göbel, K., Ebert, A. und Stammen, K.-H. (2016). Auswertung der landesweiten Studierendenbefragung im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen 2016. Tabellenband zur Auswertung. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Auswertung-Studierendenbefragung.pdf> [29.08.2017]

- Gröschner, A. (2015). Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortsmanns (Hrsg.), Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet - Werkstattberichte (S. 41-49). Verfügbar unter www.zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [29.08.2017].
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5 (1), 39-45.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & Schneider, F. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: UVW.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2005). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests* (5. Auflage). Berlin: Springer.
- Kleinespel, K. & Lütgert, W. (2015). Das Praxissemester - Erfahrungen, Fragen und Anmerkungen - das Kölner Modell aus Jenaer Sicht. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortsmanns (Hrsg.), *Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet - Werkstattberichte* (S. 28-40). Verfügbar unter www.zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [29.08.2017].
- Kuckartz, U., Stefan R., Ebert, T. & Schehl, J. (2010). *Statistik. Eine verständliche Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Kultusministerkonferenz/KMK (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [29.08.2017]
- Kuhn, H.-W. (2004). Basiskompetenz: Unterricht interpretieren. In Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.), *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung*. (S. 67-90) Herbolzheim: Centaurus.

- Lawan, Kerstin (2018). Forschendes Lernen im Praxissemester der Ausbildungsregion Köln? - Eine multiperspektivische Interviewstudie. Köln: Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Obolenski, A. & Meyer, H. (2006). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung (2. Auflage). Oldenburg: didaktisches Zentrum der Uni Oldenburg.
- Oelkers, J. (2000). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. Verfügbar unter: www.sowi-online-journal.de/lehrerbildung/oelkers.htm [02.11.2013]
- Pöge, A. (2008). Persönliche Codes "reloaded". Methoden - Daten - Analysen. Zeitschrift für Empirische Sozialforschung, 2 (1), 59-70.
- Pötschke, M. (2009). Potentiale von Online-Befragungen: Erfahrungen aus der Hochschulforschung. In N. Jakob, H. Schoen & T. Zerback (Hrsg.), Sozialforschung im Internet. Methodologie und Praxis der Online-Befragung (S. 75-89). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. & Boecker, K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8 (2), 112-134.
- Schnell, R., Bachteler, T. & Reiher, J. (2006). Die Anwendung statistischer Record-Linkage-Methoden auf selbst-generierte Codes bei Längsschnitterhebungen. ZA-Information, 59, 128-142.
- Schön, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schreier, M. (2016). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15 (1), Art. 18. Verfügbar unter: www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185 [29.08.2017].

- Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (2014). Das Praxissemester im Lehramtsstudium. Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steigleder, S. (2008). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktivkritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum.
- Tinsner, K. & Dresel, M. (2007). Onlinebefragung in der Lehrveranstaltungsevaluation: Ein faires, verzerrungsfreies und ökonomisches Verfahren? In A. Kluge & K. Schüler (Hrsg.), Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschule: Methoden und Ergebnisse (S. 59-69). Lengerich: Pabst Science.
- Urban; D. & Mayerl, J. (2008). Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung. (3. Auflage). Wiesbaden: VS
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern. Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.). Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung (S. 49-60). Opladen: Budrich.
- Weyland, U. (2010). Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2010). Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Berlin: DIPF. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild_Bd30_D_A.pdf [06.07.2017]

Glossar

AusbildungsbeauftragteR (ABB)	Lehrkraft einer Schule, die/der verantwortliche AnsprechpartnerIn für Studierende im Praxissemester ist.
AusbildungslehrerIn (ABL)	Lehrkraft einer Schule, die für die Ausbildung der Studierenden im Fach und für die Begleitung der Unterrichtsvorhaben während des Praxissemesters zuständig ist.
Modulabschlussprüfung (MAP)	Der von der Hochschule verantworteten Schulforschungsteil (Studienprojekt) wird von den Studierenden mit einer benoteten Modulabschlussprüfung abgeschlossen (zusammenfassende Dokumentation des Studienprojekts und Kolloquium).
Profilgruppe	Die Profilgruppe geht gegen Ende des 1. Mastersemesters aus einem der Vorbereitungsseminare hervor. In der Profilgruppe werden die Studierenden während des Praxissemesters durch Lehrende der Hochschule bei der Planung und Durchführung ihres Studienprojektes betreut und begleitet.
Praxissemesterbeauftragte (PSB)	AusbilderInnen am ZfsL, die das Praxissemester organisieren. Äquivalent gibt es an der Hochschule in jedem Fach Praxissemesterbeauftragte.
SeminarausbilderInnen (SAB)	AusbilderInnen am ZfsL, die die Studierenden im Praxissemester begleiten und beraten.
Studienprojekt	Systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundung und Reflexion des Handlungsfelds Schule unter einer klar formulierten Fragestellung. Ziel ist es, eine wissenschaftliche Frage und Beobachtungshaltung gegenüber Praxiserfahrung einzunehmen. Erfolgt in Absprache mit allen beteiligten AkteurInnen und Institutionen. Das Studienprojekt wird federführend von den Hochschulen respektive der/dem Profilgruppen-Lehrenden verantwortet und von Schule und ZfsL unterstützt.
t1-Befragung	Befragungszeitraum vor Beginn des Praxissemesters.
t2-Befragung	Befragungszeitraum während des Praxissemesters.
t3-Befragung	Befragungszeitraum nach dem Praxissemester.

t4-Befragung	Befragungszeitraum nach der Modulabschlussprüfung.
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)	Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität zu Köln, die u.a. für die Organisation des Praxissemesters zuständig ist.
Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)	Staatliche Institution der Lehrerausbildung des Landes NRW.

Über die Autorinnen

Catie Keßler

Catie Keßler arbeitet in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal im Bereich „Praxis für die Lehrerbildung“. Bis Dezember 2017 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am ZfL Köln im Bereich Evaluation des Praxissemesters tätig. Zuvor arbeitete Sie in verschiedenen bildungswissenschaftlichen Projekten an der Sporthochschule Köln und an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie ist promovierte Sozialwissenschaftlerin.

Kerstin Lawan

Kerstin Lawan war von Juni 2015 bis Oktober 2017 als wissenschaftliche Hilfskraft und später Mitarbeiterin am ZfL tätig. In dieser Zeit hat sie u.a. eine qualitative Begleitstudie zum Studienprojekt im Praxissemester durchgeführt. Sie ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet momentan in Hamburg.

Katja Metzmacher

Katja Metzmacher war von September 2014 bis Mai 2018 als studentische Mitarbeiterin am ZfL tätig. In dieser Zeit hat sie vor allem in der Prozessevaluation des Praxissemesters mitgearbeitet. Sie studiert Ethnologie.