

B. Hoeltje, R. Oberliesen, H. Schwedes, T. Ziemer

**Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung
der Universität Bremen**

Befunde, Problemfelder, Empfehlungen

Abschlussbericht der Evaluation

2000 bis 2003

Wir danken herzlich den Bremer Studierenden, MentorInnen und SchulleiterInnen für ihre Teilnahme an den Befragungen, ebenso den DozentInnen und den MitarbeiterInnen des Organisations- und Praxisbüros (OPL) der Universität für ihre Unterstützung.

Arbeitsgruppe Evaluation Halbjahrespraktikum der Universität Bremen

Projektleitung: Prof. Dr. Hannelore Schwedes (Fachbereich 01) Tel: 0421-218-3560
Prof. Dr. Rolf Oberliesen (Fachbereich 12) Tel: 0421-218-3358

Wissenschaftl. Mitarb.: Dr. Bettina Hoeltje (Fachbereich 12)
Thomas Ziemer (Fachbereich 01) Tel: 0421-218-2187

Zeitw. wiss. Mitarb.: Dipl. Soz. Arne Dekker (Hamburg)
Studentische Mitarb.: Stefanie Rudolph

Foto auf Umschlag: Unterrichts-Projekt im Halbjahrespraktikum: Student und Mentorin leiten gemeinsam eine SchülerInnengruppe an. Bremen, Wintersemester 2000/2001

Druck: Universitätsdruckerei
Auflage: 200

Inhalt

0	Kurzfassung zur Evaluation des Halbjahrespraktikums: Pilotphase, Durchgänge 2001/2002 und 2002/2003 – Befunde, Problemfelder, Empfehlungen	
	<i>Bettina Hoeltje – Rolf Oberliesen – Hannelore Schwedes – Thomas Ziemer.....</i>	7
1	Rahmenbedingungen und Konzept der Evaluation	
	<i>Rolf Oberliesen – Hannelore Schwedes</i>	25
2	Instrumente und Methoden	
	<i>Bettina Hoeltje</i>	33
3	Befragung der Studierenden (Durchgang 2001/2002)	
	<i>Bettina Hoeltje</i>	39
4	Exemplarische Auswertung von Praktikumsberichten	
	<i>Thomas Ziemer.....</i>	71
5	Befragung der schulischen MentorInnen und Schulleiter (Durchgang 2001/2002)	
	<i>Bettina Hoeltje</i>	99
6	Befragung der Lehrenden der Universität (Durchgang 2001/2002)	
	<i>Bettina Hoeltje</i>	115
7	Befragung der Studierenden (Durchgang 2002/2003)	
	<i>Bettina Hoeltje</i>	157
8	Anhang	

0 Kurzfassung zur Evaluation des Halbjahrespraktikums: Pilotphase, Durchgänge 2001/2002 und 2002/2003

Befunde, Problemfelder und Empfehlungen

Bettina Hoeltje – Rolf Oberliesen – Hannelore Schwedes – Thomas Ziemer

Vorbemerkung

Mit der neuen Lehrerprüfungsordnung (LPO) vom 15.12.1998 wurde für alle Lehramtsstudierenden¹ im Land Bremen ein Halbjahrespraktikum (HP) obligatorisch. Der Ausbildungsausschuss für Lehrerbildung erließ im Dezember 2000 Richtlinien für schulpraktische Studien (RiLi)², in denen die Durchführung des HP genauer festgeschrieben wird. Dieses Praktikum ist nach dem universitären Grundstudium zu absolvieren und soll den Studierenden durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung ermöglichen, das zukünftige Berufsfeld kennen zu lernen und hierbei ihre Berufsentscheidung zu überprüfen, Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen, sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen zu erfahren und in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln.

Die Einführung des Bremer HP muss im Zusammenhang mit der bundesweiten Debatte um die Zukunft der Lehramtsausbildung gesehen werden. In Anbetracht der Befunde von PISA, TIMSS³ und der seit langem geführten Klage über die Lage an den Schulen rückte in den vergangenen Jahren die Diskussion um eine Reform der LehrerInnen-Bildung immer mehr in den Blickpunkt des Interesses sowohl der Bildungspolitik als auch der Fachöffentlichkeit⁴. Dabei werden strukturelle und konzeptionelle Mängel der bisherigen LehrerInnen-Bildung thematisiert. Die Hamburger Kommission Lehrerbildung⁵ resümiert:

*„An der Lehrerbildung sind sehr verschiedene Anbieter beteiligt, die zum Teil konträr orientiert sind und die bislang kaum Gemeinsamkeiten entwickelt haben. Das führt zu erheblichen Koordinationsproblemen (...). Die Ausbildung ist kein zusammenhängender Studiengang, eine anschlussfähige Berufseingangsphase ist nicht vorhanden und die Personalentwicklung erfolgt weitgehend eklektisch. Soll sich das ändern, muss eine gemeinsame Überzeugung entwickelt werden, was Lehrerbildung ist und welche Ziele sie verfolgen soll“.*⁶

Es wird eine Sicht der LehrerInnen-Bildung als eine beide Phasen der Ausbildung sowie die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung umgreifende Aufgabe eingefordert; LehrerInnen-Bildung soll auf kulturellen und gesellschaftlichen Wandel reagieren und insofern als Entwicklungsaufgabe verstanden werden. Insbesondere wird das wenig aufeinander abgestimmte Hintereinander von erster und zweiter Phase der Ausbildung beklagt sowie – in der universitären Lehre der Fachwissenschaften – die mangelnde Berücksichtigung der Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Studierenden auf das Lehramt ausgerichtet studiert; weiter wird das Fehlen von gut ins Studium integrier-

1 Ausnahmen: Studiengänge der Primarstufe, der berufsbildenden Fächer und Fremdsprachen.

2 Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15. Dezember 2000 des Senators für Bildung und Wissenschaft und des Landesamtes für Schulpraxis und Lehrerprüfungen des Landes Bremen, s. Anhang 1.

3 Third International Mathematics and Science Study, durchgeführt von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Vgl. Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hg.) (2000): TIMSS/III. Leske + Budrich, Opladen.

4 Vgl. *Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.) (1996): Perspektive: Studium zwischen Schule und Beruf – Analysen und Empfehlungen. Luchterhand Verlag, Neuwied.

5 Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung (2000). Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

6 Ebenda, S. 23/24.

ten Praxisanteilen moniert, die ein Kennenlernen des Berufsfeldes als auch eine Überprüfung der Studien- und Berufsentscheidung zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums ermöglichen.

Die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (1997)⁷ fasst die Kritik an den bisher üblichen Praxisstudien zusammen: Die Schulpraktika seien im Studium vielfach ein „Fremdkörper“; ihre Isolierung ergebe sich „aus dem Mangel an Vorbereitung, wissenschaftlicher Begleitung und Nachbereitung“; die für sie zur Verfügung stehende Zeit sei zu gering.⁸ Die Kommission plädiert für eine Weiterentwicklung der Praxisstudien, weist aber darauf hin, „daß die bloße Anwesenheit von Lehramtsstudierenden in der Schule die Ziele der Praxisstudien nicht erfüllen kann“; sie nennt „Arbeitsformen, die für die Gestaltung der Praxisstudien bestimmend sein sollen“: „systematische Beobachtungen, Stützung oder Relativierung von Theorien durch Beobachtung und Tätigkeiten bis hin zu empirischen Untersuchungen, sowie Unterrichtsversuche zur Erprobung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Überprüfung didaktischer Theorien und Ansätze“ sowie „zur kritischen Analyse von Unterrichtsmedien“.⁹

Die Einführung des HP als neuer Baustein der Lehramtsausbildung in Bremen kann vor diesem Hintergrund als ein notwendiges Element der Reform der LehrerInnen-Bildung verstanden werden.

In einer Evaluation war allerdings zu überprüfen, inwieweit Konzeption und Durchführungsbedingungen des HP diesen Anspruch erfüllen können. Die Evaluation umfasste eine vorgeschaltete Pilotphase 2000/2001 mit einer kleinen Gruppe freiwillig teilnehmender Studierenden sowie die beiden ersten obligatorischen Regel-Durchgänge im Zeitraum 2001/2002 und 2002/2003.

An der Pilotphase beteiligten sich 11 Studierende, am ersten Durchgang 69, am zweiten Durchgang 129 Studierende. Es liegen Daten aus Befragungen der Studierenden, der schulischen MentorInnen, der Lehrenden an der Universität vor, aber auch qualitative Daten aus Interviews mit Studierenden, aus den Praktikumsberichten der Studierenden sowie aus teilnehmenden Beobachtungen in Schule und Universität.

Mittlerweile liegen folgende Evaluationsberichte vor:

- Explorative Pilotstudie¹⁰
- Ergebnisse des ersten Durchgangs 2001/2002 (Studierenden-Befragung)¹¹
- Ergebnisse des zweiten Durchgangs 2002/2003 (Studierenden-Befragung)¹²

0.0 Gesamtbewertung

Die im Folgenden beschriebenen Befunde, Problemfelder und Empfehlungen sind empirisch erschlossen, durch das Evaluationsteam gewichtet und mit darauf bezogenen Empfehlungen verknüpft. Die empirischen Daten zum ersten und zweiten Regel-Durchgang finden sich detaillierter in den folgenden Kapiteln.

Die Evaluation zeigte eine ganze Reihe von Problemfeldern, aber auch deutlich die Vorteile und den Gewinn der mit dem HP verknüpften neuartigen praktischen Erfahrungen:

- Für die Studierenden ergab sich eine frühe Erfahrung eigener Wirksamkeit im gewählten Berufsfeld.

⁷ Neuordnung der Lehrerausbildung. Kommission zu Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (1997). Leske + Budrich, Opladen.

⁸ Ebenda, S. 105.

⁹ Ebenda, S. 104.

¹⁰ Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T. (Juli 2002): Evaluation des Halbjahrespraktikums der Lehrerbildung der Universität Bremen. Explorative Studie zur Pilotphase 2000/2001. Universität Bremen, <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/schwedes/projekte/halbjahrespraktikum.htm>

¹¹ Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T. (Oktober 2002): Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnenbildung im Land Bremen. Erste Ergebnisse der ersten Hauptphase 2001/2002. Universität Bremen. <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/schwedes/projekte/halbjahrespraktikum.htm>

¹² Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T. (Juli 2003): Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnenbildung im Land Bremen. Erste Ergebnisse des zweiten Durchgangs 2002/2003. Universität Bremen. <http://didaktik.physik.uni-bremen.de/schwedes/projekte/halbjahrespraktikum.htm>

- Die Studierenden wuchsen über den geschlossenen Zeitraum von 20 Wochen in die Praxis von Schule und Unterricht hinein. Sie erlebten hierdurch Entwicklungen in Klassen und bei SchülerInnen sowie in Lehrerkollegien, die bei kürzeren Praxisphasen nicht beobachtbar wären.
- Sie hatten ausreichend Zeit, den Wechsel von der Schüler-Perspektive zur Lehrerperspektive zu vollziehen und erste Schritte in Richtung Professionalisierung im Lehrberuf zu tun.
- Die in den Richtlinien für schulpraktische Studien über „Unterricht“ hinaus vorgesehenen drei Praxisfelder „Schulleben, Organisation und Kooperation“ konnten im Halbjahrespraktikum in verschiedenen Ausprägungen kennen gelernt werden.
- Die über ein halbes Jahr erworbenen Erfahrungen führten die Studierenden zu einer am „Ernstfall“ orientierten Überprüfung der Studien- und Berufsentscheidung sowie der angewählten Schulstufen und -fächer. Die Praxiserfahrungen erbrachten für die Studierenden Hinweise für ihre weiteren Studienwegsplanungen.
- Als besonders günstig kann angesehen werden, dass die Studierenden im Verlauf des HP nach eigener Einschätzung einschlägige Kompetenzen in einem hohen Ausmaß dazu gewonnen haben.
- Die Schulen (MentorInnen, Schulleiter) schätzen die Studierenden und die Bereicherung durch „junge Leute“ und „neue Ideen“ und sehen auch die Reaktionen der SchülerInnen auf die PraktikantInnen als ganz überwiegend positiv. Das HP und die in den Schulen hierdurch im günstigen Fall ausgelösten Prozesse können im Sinne von Schulentwicklung genutzt werden.

Trotz dieser positiven Wirkungsmomente sind eine Reihe von Problemfeldern zu benennen. Die Empfehlungen sollen unverzichtbare qualitätssichernde Rahmenbedingungen benennen, Hinweise auf denkbare Entwicklungsrichtungen geben sowie Überlegungen zu einer konzeptionellen und organisatorischen Weiterentwicklung des HP skizzieren. Die im Folgenden genannten Bereiche sind z.T. nicht klar voneinander zu trennen, sondern überlagern sich unvermeidbar.

0.1 Kooperation und Arbeitsteilung Universität und Schule

Die Durchführung schulpraktischer Studien erfordert das Zusammenspiel zweier Institutionen, die hinsichtlich ihrer Aufgabenstellung, ihrer strukturellen Verfasstheit sowie Zeitabläufe sehr verschieden sind. Die Lehrenden an Universität und Schulen müssen sich auf die jeweils andere Institution einstellen und Kooperationsbeziehungen entwickeln. Von den Studierenden wird erwartet, dass sie die Anforderungen beider Institutionen erfüllen. Diese strukturelle Problematik stellt sich bei einem Praktikum, das sich über 20 Wochen erstreckt und ausdrücklich ein Eintauchen der Studierenden in den Schulalltag vorsieht, wesentlich schärfer als bei Praxisphasen, die kürzer sind und sich außerdem auf Teilnahme am Unterricht beschränken. Eine schulische Mentorin brachte diese Problematik mit einer Frage auf den Punkt: „Sind die Studierenden in der Systematik der Uni oder in der Systematik der Schule?“

Eine zentrale Ursache für eine Reihe von Problemen im HP scheint die ungeklärte und ungewohnte Arbeitsteilung zwischen Universität und Schule zu sein. Kooperation und Verzahnung gibt es erst in Ansätzen. Die Frage stellt sich auch, welche Institution im HP wofür genau Verantwortung trägt. Die Verantwortung für die Lehramtsausbildung der 1. Phase liegt grundsätzlich bei der Universität. Andererseits aber wird durch das HP an den Schulen und durch das Konzept der Betreuung durch schulische MentorInnen ein nicht unwichtiger Teil der Lehramtsausbildung der ersten Phase zeitweilig aus der Universität heraus verlagert. Den MentorInnen wird als nicht hierfür fortgebildeten Lehrkräften eine Verantwortung übertragen, die in ihrem Verhältnis und in der Abgrenzung zur Universität ungeklärt ist. Umfang und inhaltliche Bestimmung der MentorInnen-Tätigkeit ist in den Richtlinien für schulpraktische Studien nicht beschrieben und wird, damit es zu einer sinnvollen Arbeitsteilung zwischen Schule und Universität kommt, geklärt werden müssen.

Die Universität hat – bei weiter bestehender Verantwortung für diesen Teil der Lehramtsausbildung – auf die Tätigkeiten der Studierenden im Rahmen des HP an den Schulen sowie auf die Betreuung durch die MentorInnen allerdings wenig Einfluss und auch wenig Einsichtsmöglichkeiten. Eine geregelte Kooperation zwischen Universität und Schule bei der Durchführung des HP gibt es erst in Ansätzen.

Obwohl offenbar ein Prozess der Normalisierung des HP festzustellen ist, sei hier kurz daran erinnert, dass die Erprobung des HP und die Zusammenarbeit von Hochschule und Schule von Anfang an zusätzlich belastet war durch Widerstände an den Schulen sowie an der Universität (Lehrkörper und Studierende) gegen das HP, die vor dem Hintergrund mangelnder personeller Ressourcen angesichts zusätzlicher Aufgaben verständlich werden. Erst im Verlauf des ersten Durchgangs wurde z.B. den schulischen MentorInnen Entlastung zugesagt. Dieser Widerstand war im Verlauf des zweiten Durchgangs nur noch in Ausnahmen festzustellen. Allerdings sind nach wie vor vielfach gegenseitige Vorbehalte anzutreffen:

Die *Hochschullehrenden* formulierten Kritik „am Umgang schulischer Mentoren mit innovativen Ideen von Studierenden“ oder benannten Konflikte zwischen universitären Ansprüchen (z.B. Verwendung von aktivierenden Unterrichtsmethoden und Reflexionsmethoden im Unterricht) und der reduzierten Möglichkeit einer Umsetzung in der schulischen Realität. Auffällig war vor allem, dass eine praktische und persönliche Kooperation offenbar eher die Ausnahme bildete. So bot zwar eine ganze Reihe von Lehrenden der Begleitveranstaltungen Hospitationen in der Schule an, offenbar gab es dann aber oft Probleme bei der Durchführung. Lehrende äußerten den Eindruck, dass Gründe hierfür u.a. auch in Vorbehalten der Schulen/ Kollegien liegen, die Tore für die Universität zu öffnen. Ein Lehrbeauftragter gab an, dass Studierende geäußert hätten, dass Hospitationen durch Lehrende „in einigen Schulen nicht unbedingt erwünscht war“. Nur eine Minderheit der Lehrenden sprach von „ständigen Absprachen und Klärungen“.

Von den *MentorInnen* wurde Unzufriedenheit über Absprachen und Zusammenarbeit mit der Universität geäußert: Die überwiegende Mehrheit der Antwortenden zeigte sich hierüber sehr unzufrieden, wobei ein Drittel – möglicherweise aus Rücksicht – diese Frage gar nicht beantwortete. In freien Antworten wird die Unzufriedenheit konkret formuliert: Eine „vorweg stattfindende Kooperation mit Uni“ sei nicht gewährleistet, Studierende seien „auf sich allein gestellt und ausschließlich auf MentorInnen angewiesen“, eine „fehlende Verzahnung zwischen Uni und Schule“ wird beklagt, diese lasse sich „leider nicht durch Fragebogen ersetzen“; während des gesamten Praktikums seien die Studierenden von Dozenten an den Schulen oft gar nicht besucht worden.

Bei den *Studierenden* trat das Problem, sich zwischen den unterschiedlichen Anforderungen von Universität und Schule positioniert zu sehen und dieses als unproduktiven Druck zu erleben, mittlerweile in den Hintergrund. Dieses scheint im Zusammenhang damit zu stehen, dass sich die Studierenden anders als zu Beginn (Pilotphase, erster Durchgang) an den Schulen überwiegend positiv aufgenommen und in die Kollegien integriert fühlen. Allerdings ist die Unzufriedenheit der Studierenden mit der Universität gewachsen: Inzwischen äußert eine deutliche Mehrheit der Studierenden massive Kritik an den erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen zum HP hinsichtlich der Bezogenheit auf die Erfordernisse im HP; auch an den fachdidaktischen Veranstaltungen wird Kritik geübt, hier liegt der Anteil allerdings „nur“ bei etwa einem Drittel.

Hier zeigt sich Klärungsbedarf, sowohl vom Grundsatz her ggfs. durch eine Festlegung von Zuständigkeiten in den Richtlinien, als auch in den konkreten Abstimmungsprozessen zwischen den das HP vorbereitenden bzw. begleitenden Hochschullehrenden und der Schule bzw. den MentorInnen.

Empfehlungen

- Es muss eine Kooperation zwischen Universität und Schule zur Durchführung des HP institutionalisiert werden. Eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, die die universitäre und schulische Begleitung der Studierenden im HP tragen, erscheint in hohem Maße wünschenswert
- Seitens der Universität sollte ein Katalog von Qualitätsstandards hinsichtlich der Betreuung der Studierenden erarbeitet werden, der Festlegungen sowohl zu Methoden der Heranzie-

hung der Studierenden enthält (z.B. Co-Teaching, Methoden der kleinschrittigen Einbeziehung von Studierenden beim Unterrichten) als auch zu Inhalten und Methoden der studentischen Unterrichtsversuche (z.B. Kennen lernen und Erproben verschiedener Unterrichtsformen).

- An der Universität muss hochschuldidaktische Entwicklungsarbeit geleistet werden, da auch die Hochschullehrenden nicht auf die Anforderungen des HP – insbesondere auf die Anforderung eines verstärkten Praxisbezuges – vorbereitet sind und es bisher noch kein ausgewiesenes Curriculum für die HP-Lehrveranstaltungen gibt.
- Außerdem müsste die Universität Fortbildung für die MentorInnen anbieten, dieses auch in einer wohlverstandenen Verantwortung der Universität für die MentorInnen, die hier eine wichtige Funktion als Ausbildungs-Lehrkräfte im Rahmen der ersten Phase der LehrerInnen-Ausbildung übernehmen.
- Zur Realisierung dieser Aufgabenbereiche sollte unbedingt auf die Kenntnisse und Qualifikationen des Landesinstituts für Schule (LIS) insbesondere aus der zweiten Phase der LehrerInnen-Ausbildung zurückgegriffen werden. Eine Einbindung des LIS in die Durchführung des HP ist wünschenswert.
- Zur Qualitätssicherung ist zentral, dass Information und Kommunikation zwischen allen Beteiligten gesichert wird. Hierzu sollte die Universität vor Beginn der praktischen Phase, am besten noch im Verlauf des Sommersemesters, eventuell auch im Rahmen der genannten Fortbildung, die MentorInnen und Schulleitungen zu einer Informationsveranstaltung einladen u.a. zu den Themen
 - die Ziele der Richtlinien und deren Realisierung im HP (insbesondere Erweiterung der Praxisfelder im Unterschied zu den traditionellen Unterrichtseinheiten),
 - Methoden der Heranziehung der Studierenden zum Unterrichten,
 - Weisungsrecht der Schule gegenüber den Studierenden (RiLi 6.7),
 - Formulierung von Anforderungen an die Betreuung der Studierenden,
 - das Problem des Vertretungsunterrichtes (s.u.).

0.2 Zuweisung zu den Praktikumsschulen

Für die Vorbereitung der praktischen Phase im Sommersemester ist es ausgesprochen wichtig, dass die Zuweisung an Praktikumsschulen rechtzeitig erfolgt, da Schulen, Studierende und Hochschullehrende sich dann bereits während des Vorbereitungssemesters, insbesondere was die Unterrichtsvorbereitung angeht, aufeinander einstellen können. Die Richtlinien sehen vor, dass die Zuweisung „in der Regel bis zum 31. März, spätestens aber bis zu Beginn der Sommerferien“ erfolgen soll (RiLi 6.5). Eine rechtzeitige Zuweisung an Praktikumsschulen muss auch die Benennung von MentorInnen durch die Schulen umfassen, da sich erst hieraus das konkrete Tätigkeitsfeld (Klasse der MentorInnen) ergibt. Die Bestimmung in den Richtlinien („6.6 Vor Beginn des Praktikums benennt die Praktikumsschule dem Praxisbüro einen Ansprechpartner für die Studierenden als Mentorin bzw. Mentor“) erscheint zeitlich zu unbestimmt, um eine rechtzeitige Kontaktaufnahme zu ermöglichen.

Die Befragung der Studierenden ergab, dass eine ganze Reihe von Studierenden vor Beginn der schulischen Sommerferien nicht wussten, an welcher Schule sie eingesetzt werden würden (erster Durchgang: 18%; zweiter Durchgang: 9%), bzw. die Schule nicht kennen gelernt hatten (erster Durchgang: 35%; zweiter Durchgang: 25%). Allerdings ist auch festzuhalten, dass sich diese Zahlen von ersten zu zweitem Durchgang verbesserten. Nicht wesentlich verbessert hat sich dagegen der Prozentsatz der Studierenden, die keine Gelegenheit hatten, die zuständigen Mentoren bereits vor den schulischen Sommerferien kennen zu lernen (erster Durchgang: 65%; zweiter Durchgang: 63%).

Auffällig war, dass viele Studierende an Schulen vereinzelt arbeiteten. Diese Studierenden hatten keine PartnerInnen mit denen sie ihre schulischen Erfahrungen reflexiv austauschen und bearbeiten konnten. Gespräche mit den Studierenden und Beobachtungen in universitären Veran-

staltungen ergaben, dass nicht wenige Studierende ihren Praktikumsplatz nach Wohnortnähe oder nach schulischer Bekanntheit wählen und nicht nach ausbildungsrelevanten Kriterien. Dieses unterstützte vielfach die Vereinzelung der Studierenden und der damit eingeschränkten Ausbildungsqualität.

Empfehlungen:

- Es sollte in den Richtlinien eine Zuordnung von Studierenden zu Praktikumschulen bis zum 31. März verbindlich fest geschrieben werden.
- PraktikantInnen sollten mindestens zu zweit einer Praktikumschule zugewiesen werden.
- Für die Benennung von MentorInnen durch die Praktikumschulen sollte ein Zeitpunkt zu Beginn des Sommersemesters (April) festgelegt werden.
- Seitens der Universität und der Schulen muss im Interesse der Studierenden und einer optimalen Vorbereitung auf das HP eine in diesem Sinne rechtzeitige Zuweisung sichergestellt werden.
- Es sollte behördlich angeregt und unterstützt werden, dass sich Schulen im Rahmen der Ausgestaltung von Schulprofilen zu Ausbildungsschulen entwickeln. Hier würden MentorInnen-Teams kooperativ über einen längeren Zeitraum für die Betreuung von Studierenden zur Verfügung stehen und eine Kontinuität von Qualifizierung und Erfahrung anbieten können.
- Das Absolvieren des Halbjahrespraktikums in anderen Bundesländern sollte wegen der erschwerten Anbindung an die Universität nur in Ausnahmen zugelassen werden.

0.3 Zeitliche Lage des Halbjahrespraktikums

Durch die unterschiedlichen Zeitabläufe in Universität und Schule ergeben sich Probleme. Die Tatsache, dass das HP an den zeitlichen Rhythmus der Schule gebunden ist (Beginn mit dem ersten Schulhalbjahr), führt dazu, dass die Studierenden mehrere Wochen ohne universitäre Begleitung sind, da die Lehrveranstaltungen erst mit dem Wintersemester beginnen.

Empfehlungen

- Die zeitliche Lage der praktischen Phase des HP sollte dem Zeitrahmen der Universität angepasst werden. Es wird empfohlen, das Praktikum an den Schulen am 1. Oktober beginnen und Mitte März enden zu lassen. Das hätte den Vorteil, dass die universitäre Begleitung von Anfang an gewährleistet werden kann. Weiter würde dieses einen größeren zeitlichen Spielraum für die von der Mehrheit der Studierenden abzulegende Zwischenprüfung unmittelbar vor dem Praktikum schaffen. Ein weiterer Vorteil der vorgeschlagenen Verschiebung besteht darin, dass die Studierenden auf diese Weise in den Prozess der Zeugnisvergabe am Schulhalbjahresende und den Halbjahreswechsel eingebunden wären, und weiter die Möglichkeit besteht, dass das zweite Unterrichtsvorhaben entspannt im neuen Schulhalbjahr durchgeführt werden könnte.

0.4 Anwesenheit in der Schule

Problematisch erscheint, dass gut die Hälfte der Studierenden offenbar weniger als 16 Stunden an der Praktikumschule verbrachte (hierzu liegen nur Daten aus dem zweiten Durchgang vor). Die Richtlinien sehen vor, dass die Studierenden an unterrichtlichen und schulbezogenen Tätigkeiten im zeitlichen Umfang von 20 Stunden an der zugewiesenen Schule teilnehmen sollen. Hierbei war aber auch klar gestellt worden, dass Vorbereitungszeiten sowohl in der Schule als auch zu Hause stattfinden können, ohne dieses zu quantifizieren.

Die große Mehrheit der Studierenden – über 70% – ist an 4 bzw. 5 Tagen in der Schule. Hier zeigte sich ein Unterschied in den Schulstufen: Sek1-Studierende gaben häufiger an als die Sek2-Studierenden, dass sie 5 Tage in der Woche in der Schule verbracht haben (31% gegen 21%).

Empfehlungen

- In den RiLi sollte eine Mindest- und Maximalzeit der Anwesenheit an der Schule formuliert werden: die Empfehlung liegt bei mindestens 16, höchstens 22 Stunden (mittlere wöchentliche Präsenz in der Schule).
- Die Anwesenheit sollte flexibel gehandhabt werden. Vorbereitungszeiten können sowohl in der Schule als auch zu Hause stattfinden. Besondere schulische Aktivitäten (z.B. Exkursionen) außerhalb der normalen Schulzeit sollten angerechnet werden.
- Die Studierenden erarbeiten (nach Absprache mit den MentorInnen) einen (wöchentlichen / monatlichen) schriftlichen Plan, aus dem ihre Anwesenheiten ersichtlich sind.

0.5 Halbjahrespraktikum und Schulstufen

Fast die Hälfte der Studierenden, die den Schwerpunkt Sek2 studieren, absolvierten ihr HP an einer Sek1-Schule. Diese Studierenden bewerteten ihre Erfahrungen an der Sek1 überwiegend positiv.

Im ersten Durchgang des HP fielen Unterschiede zwischen den Einsatzorten Sek1 und Sek2 bezüglich der Anwesenheit der Studierenden an den Schulen auf. Um diesen Eindruck zu überprüfen, wurden im zweiten Durchgang weitere Daten erhoben. Es zeigte sich die Tendenz, dass Studierende mit dem Studienschwerpunkt Sek2 zeitlich weniger an ihren Praktikumsschulen präsent sind als Studierende mit dem Schwerpunkt Sek1. Gleiches gilt auch für den tatsächlichen Einsatzort des HP: Studierende sind an Sek1-Schulen durchschnittlich länger anwesend.

Empfehlungen

- Es ist wünschenswert, dass möglichst viele Studierenden praktische Erfahrungen in der für sie angrenzenden Schulstufe machen.
- Insbesondere sollte gezielt dafür gesorgt werden, dass Studierende mit dem Studienschwerpunkt Sek2 ihr HP in der Sek1 absolvieren können, da sie hier am besten erfahren, was Schule und Lehrerberuf bedeuten, und hier mit der ganzen Bandbreite pädagogischer Fragen und Probleme konfrontiert werden.

0.6 Belastung und Entlastung der MentorInnen

Die MentorInnen beklagten am HP vor allem folgende Problembereiche: Den – bereits genannten – Mangel an Kooperation und Absprache zwischen Universität und Schule sowie eine defizitäre Betreuung der Studierenden durch die Universität. Auch die große Belastung der schulischen Ebene wird benannt, dieser Aspekt trat aber im Verlauf des evaluierten Zeitraums hinter die vorgeannten Problembereiche eher zurück. Allerdings wurde in Gesprächen deutlich, wie zeitintensiv die Betreuung der Studierenden ist. Das „Mitlaufen“ der Studierenden über den ganzen Schulalltag bedeutet, dass die Betreuung zeitlich kaum eingrenzbar ist und insofern auch als ständige aktuelle Anforderung erlebt wird (Aussage eines Mentors: „Die fressen einen auf mit ihren Fragen“). Dazu kommt, dass die Betreuung sich nicht auf enge fachliche Fragen beschränkt, sondern auch den Bereich der persönlichen Eignung und persönlichen Beziehungen des Studierenden zum schulischen Umfeld mit einschließt.

Nach dem zeitlichen Bedarf für die Betreuung eines/r Studierenden befragt, waren rund 60% der Meinung, eine Stunde in der Woche sei ausreichend, ca. 40% halten mehr als eine Stunde für erforderlich.

Die vom Senator für Bildung und Wissenschaft während der Pilotphase im November 2000 bereits angebotene Entlastung der MentorInnen (Unterrichtsbefreiung von einer Wochenstunde für je

zwei Studierende pro MentorIn während der Zeit der realen Anwesenheit der Studierenden in der Praktikumschule) erscheint vor dem Hintergrund der beschriebenen Belastung unzureichend.

Empfehlungen:

- Eine Entlastung der MentorInnen von einer Wochenstunde Unterrichtsbefreiung für die Betreuung eines Studierenden für das Schulhalbjahr, in dem die praktische Phase stattfindet, scheint angemessen zu sein. Die Betreuung könnte allerdings entschieden effektiviert werden, wenn ein/e MentorIn jeweils zwei Studierende betreute.
- Eine zusätzliche Entlastungsstunde sollte für Kooperation und Fortbildung an der Universität angesetzt werden.
- Die MentorInnen sollten in Fortbildungsmaßnahmen lernen, PraktikantInnen gezielt auch zu ihrer eigenen Entlastung einzusetzen.

0.7 Vertretungsunterricht

Die große Mehrheit der Studierenden (fast drei Viertel) leisten im Rahmen des HP Vertretungsunterricht (u.a. in Fällen von Erkrankung von Lehrkräften) und z.T. in erheblichem Ausmaß (immerhin 8% mehr als 20 Stunden, Daten aus dem zweiten Durchgang). Durch die Konzeption des HP im Sinne eines Hineinwachsens der Studierenden in den Schulalltag und durch die hohe Motivation der Studierenden, selbst Unterricht zu übernehmen, ist zu vermuten, dass auch in weiteren Durchläufen des HP Vertretungsunterricht von den Studierenden erteilt werden wird. Sie könnten auch durch eine entsprechende Bedarfslage an den Schulen oder Einstellung auf Seiten der MentorInnen dazu ermuntert werden.

Die hier bestehende Ambivalenz zwischen der Möglichkeit berufsnaher positiv motivierender Erfahrung, die Studierende im Rahmen von Vertretungsunterricht machen können, und den Gefahren – Frustration durch Erfahrung von Scheitern, Verhinderung einer theoriegeleiteten, reflexiven Praxis zur Entwicklung eines professionellen Selbst – muss gesehen und bearbeitet werden.

Empfehlungen

- Die hier genannte Problematik müsste insbesondere in den universitären Begleitveranstaltungen bearbeitet werden.
- Vor dem Hintergrund der geschilderten Motivationslage von Studierenden, sich im HP zu bewähren und möglichst viel Unterricht zu übernehmen, muss in ihrem Interesse von allen Beteiligten darauf geachtet werden, dass diesen Wünschen angesichts schulischer Bedarfe und Engpässe nicht leichtfertig nachgegeben wird.
- Ebenso sollte dieses Problemfeld Gegenstand der Kommunikation zwischen Universität, Schulleitungen und MentorInnen sein, um ein Verständnis für die Problematik zu entwickeln.
- Studierende sollten zu Vertretungsunterricht nur auf freiwilliger Basis herangezogen werden.
- Die Entwicklung und Bewertung von in der Praxis verwendbaren Unterrichtsmaterialien für Vertretungsunterricht sollte Gegenstand von vorbereitenden Lehrveranstaltungen sein.

0.8 Vorfindbare Praxis und innovativer Anspruch

Die Studierenden formulierten eine starke Orientierung auf selbstorganisiertes gruppenbezogenes Lernen als Unterrichtsform in der Schule. Allerdings zeigte sich, dass sie sowohl den im HP beobachteten Unterricht der MentorInnen als auch die eigene Unterrichtspraxis eher als Frontalunterricht einschätzten, wobei sie ihre eigene Unterrichtsweise als etwas weniger frontal charakterisierten (diese Tendenz ist im ersten Durchgang stärker gewesen als im zweiten).

Vergleicht man darüber hinaus die Charakterisierung des Unterrichts der MentorInnen in Abhängigkeit zum eigenen, entsteht der Eindruck, dass es zwischen diesen Einstufungen Zusammenhänge gibt. Die Studierenden, die ihren eigenen Unterricht eher als Frontalunterricht einschätzen, charakterisieren den Unterricht ihrer MentorIn auch eher als frontal, zum anderen gibt die Gruppe der Studierenden, die ihren eigenen Unterricht durch eine hohe Ausprägung freierer Unterrichtsformen charakterisieren, für den Unterricht der MentorInnen Bewertungen entlang der ganzen Einschätzungsskala ab, d.h. von Frontalunterricht über zunehmende Schüleraktivitäten bis hin zu selbstorganisiertem Lernen und Unterricht. Dies kann so interpretiert werden, dass die Studierenden sich hinsichtlich traditioneller Unterrichtsformen stark an den MentorInnen orientieren. Andererseits scheint es für Studierende, die selbst andere Modelle von Unterricht kennen und schätzen gelernt haben, auch möglich zu sein, in gewissem Umfang „gegen den Strom“ zu schwimmen. Es gibt jedoch auch Monita von Studierenden, in denen beklagt wird, dass sie ihre Vorstellungen von Unterricht nicht umsetzen konnten oder durften.

Hier deutet sich ein problematischer Punkt an, der in folgenden Durchgängen des HP weiter beobachtet und bearbeitet werden muss. Denn es kann sein, dass die Studierenden – eine längere Zeit in die Alltagsroutine gestellt und unter Druck, unter den vorfindlichen Bedingungen zu funktionieren – sich an Beispielen weitgehend frontal erteilten Unterrichts orientieren und die an der Universität behandelten innovativen Methoden als wenig brauchbar, da in der beobachteten Realität nicht gut zu verwenden, auf die Seite schieben.

Empfehlungen

- Soll in der Schule von morgen lebenslanges Lernen angebahnt und Unterricht so gestaltet werden, dass er die Heterogenität von Lerngruppen berücksichtigt und positiv aufgreift, so müssen die Kompetenzen dazu in der Lehrerausbildung angelegt werden, d.h. es sollte angestrebt werden, dass PraktikantInnen im HP ausreichend Gelegenheit haben, selbständig lernende Schülerinnen zu beobachten, Beispiele für den Umgang mit Heterogenität kennen zu lernen und von ihren MentorInnen darüber aufgeklärt zu werden. Alle innovativen Unterrichtskonzepte, die das Lernen jeder einzelnen SchülerIn im Fokus haben, gehören dazu, wie z. B. die Initiierung von Phasen selbstorganisierten Lernens, Formen innerer Differenzierung, Projektunterricht, Fördermaßnahmen, (arbeitsteilige) Gruppenarbeit, Freiarbeit usw.
- PraktikantInnen sollten ermutigt und unterstützt werden, eigene Unterrichtsideen oder solche, die in Seminaren der Universität entwickelt wurden, selbst zu erproben. Es ist wünschenswert, wenn bei der Umsetzung das Know-how der Mentorin für Unterrichtsprozesse einfließt, empfehlenswert ist auch die Durchführung in Form von Co-Teaching.
- Insbesondere in den Vorbereitungs- und Begleitseminaren zum HP könnten MentorInnen mit ihren späteren PraktikantInnen innovative Unterrichtsideen erarbeiten und später gemeinsam durchführen, und sich zugleich dabei selbst fortbilden.
- Insgesamt sollten MentorInnen kontinuierlich darin fortgebildet werden, in ihrem eigenen Unterricht routinemäßig immer wieder Phasen selbstorganisierten Lernens ihrer SchülerInnen zu initiieren und der Heterogenität ihrer Lerngruppen gerecht zu werden.

0.9 Universitäres Ausbildungskonzept

Für das universitäre Ausbildungskonzept der LehrerInnen-Bildung gibt es bisher weder eine gemeinsame Verantwortung für die curricularen Inhalte noch ein akzeptiertes Leitbild, das etwa eine durchgehende Struktur legitimierte. Die curriculare Gestaltung des Halbjahrespraktikums (Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung) mit einer ausdrücklichen Orientierung auch auf andere Praxisfelder als Unterricht sowie auf Überprüfung der eigenen Berufsentscheidung erfordert allerdings die Entwicklung eines besonders auf diese Erfahrungsbereiche der Studierenden zugeschnittenen Ausbildungsgesamtkonzepts. Hochschuldidaktisch ist daher eine inhaltliche Koordination und Akzentuierung von besonderer Bedeutung: Inhalte von Erziehungswissenschaft, allgemeiner Didaktik, der Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken müssen aufeinander abgestimmt sein, im besten

Fall integriert in eine handlungsanleitende und reflexive Lern- und Studienkultur, orientiert auf die von den Studierenden erfahrene Praxis von Unterricht und Schule. Die Pilotphase zeigt, dass die Studierenden stärker als in anderen Seminaren mit ihrer ganzen Person in die Lernprozesse involviert waren. Hier sind z.B. universitäre Lernorganisationen nachgefragt, die stärker auch den gruppendynamischen Prozessen Raum geben, Teamfähigkeit entwickeln sowie die Verbindung von Inhalten und Methoden praktizieren.

Empfehlungen

- Es ist sicher zu stellen, dass die vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen eine curriculare Einheit darstellen (z.B. auf der Fächerebene), das gilt sowohl für das inhaltliche Angebot als auch hinsichtlich der teilnehmenden Studiengruppe.
- Es erscheint dringend geboten, ein den Anforderungen des HP entsprechendes über drei Semester laufendes inhaltliches Gesamtlehrkonzept zu entwickeln und abzustimmen. Inhalte und Zielsetzungen sind dabei an im Grundstudium erworbenen Erfahrungen und Orientierungen anzuknüpfen. An der inhaltlichen Abstimmung, die auch und insbesondere priorisierte Themenschwerpunkte und Bereiche ausweist, sollten alle FächervertreterInnen beteiligt werden. Dazu gilt es, geeignete Kooperations- und Leitungsstrukturen zu schaffen, die hierauf bezogen Initiativen entwickeln und entsprechend Qualität zu sichern vermögen. Die nachstehenden Komplexe erscheinen als besonders relevant:
 - Instrumente, Verfahren und Orientierungen bezogen auf eine forschende Erschließung von Schulrealität;
 - Methoden und Verfahren zur Selbstevaluation und Selbstreflexion: Rolle als Noch-Nicht-LehrerIn, als Nicht-Mehr-SchülerIn;
 - Konzept der Fähigkeit zu Unterrichten, zusammengesetzt aus Teilkompetenzen, die einzeln und kleinschrittig gelernt werden können;
 - Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts;
 - Widersprüche frontal organisierter Lernprozesse und selbstorganisierter Unterrichts;
 - Formen der Lernstandserhebung und Leistungsbewertung;
 - Schutz vor eigener Überforderung;
 - Forschungs- und Evaluationsmethoden und Pädagogisches Tagebuch.
- Es sollten Formen von über drei Semester orientierten Lehrveranstaltungsangeboten entwickelt und erprobt werden, in der optimalen Variante als fächerübergreifender, kerncurricular orientierter Lehrverbund, an dem sich verschiedene Fächer und die Erziehungswissenschaften mit mehreren Hochschullehrenden beteiligen, mit gemeinsam geplanten und durchgeführten Auswertungsphasen (in den angebotenen Studienmodulen der Pilotphase waren dort im Sinne eines kerncurricularen Angebots inhaltliche Fragen leitend, die für die Praxis von Schule und Schulentwicklung heute als von besonderer Bedeutung erscheinen, wie z.B. Umweltbildung und Arbeits- und Berufsorientierung). Darin eingebunden sollten auch Lehrveranstaltungen sein, die sich unmittelbar auf das professionelle Selbstkonzept richten (z.B. in Form von Trainee-Angeboten).
- Schulstandortbezogene Lernwerkstätten sollten von PraktikantInnen intensiv genutzt und dabei möglichst von HochschullehrerInnen unterstützt werden, da sie in der Regel innovative Konzepte und Impulse für Schule und Unterricht entwickeln, erproben und eine kooperative Struktur aufweisen.
- Aufgabe bleibt, das HP und das damit verbundene Lehrangebot weiterhin im Rahmen eines Gesamtkonzepts der LehrerInnen-Ausbildung und einer darin eingebundenen Lehre weiterzuentwickeln. Das gilt insbesondere hinsichtlich der Abstimmung von Grundstudium und Hauptstudium, aber auch insbesondere hinsichtlich einer zu leistenden Revision des Gesamt-Curriculums.

0.10 Fachdidaktische Begleitung

Die Begleitung des HP im zweiten Fach ist in den Richtlinien nicht vorgesehen. Andererseits sollen die Studierenden im HP „in jedem der beiden gewählten Fächer(...) eigene Unterrichtsversuche planen und durchführen“ (RiLi 3.3). Die Studierenden waren in der Lösung der sich hieraus ergebenden Fragen weitgehend auf sich gestellt: Etwa ein Drittel der Studierenden nahm aus eigener Entscheidung an einer zweiten fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil. Zwei Drittel der befragten Studierenden im ersten Durchgang haben keine Unterstützung bei der Unterrichtseinheit im zweiten Fach an der Universität erhalten, im zweiten Durchgang war es die Hälfte. So war die Begleitung im zweiten Fach eher individuell und eher zufällig gegeben. Die mangelnde Betreuung im zweiten Fach wurde zum Teil durch günstige Bedingungen an den Schulen ausgeglichen. Diese Situation empfanden die Studierenden insgesamt jedoch als unbefriedigend.

Wünschenswert wäre, wenn der Besuch einer fachdidaktischen Begleitveranstaltung im zweiten Fach als obligatorisch festgelegt würde. Allerdings muss bedacht werden, dass das HP dann zu viele fachdidaktische Veranstaltungen bindet und im weiteren Verlauf des Studiums kaum noch fachdidaktische Veranstaltungen besucht werden müssten. Die ursprüngliche Annahme, dass dieses Problem der fachdidaktischen Begleitung im zweiten Fach durch ein Team von Hochschullehrenden bewältigt werden könnte, hat sich für Routinebetrieb als nicht realisierbar erwiesen.

Empfehlungen

- Es ist wünschenswert, dass den Studierenden je zwei fachdidaktische Veranstaltungen sowohl in der Vorbereitung als auch in der Begleitung angeboten werden. Die Studienordnungen der Fächer müssten überprüft werden, inwieweit dieser Anspruch realisierbar ist.
- Es muss organisatorisch sichergestellt sein, dass immer zwei fachdidaktische Veranstaltungen besucht werden können.

0.11 Planung, Analyse und Durchführung von Unterricht

Hier besteht Klärungsbedarf: Einerseits ist das HP als Ablösung der traditionellen Unterrichtseinheiten in den beiden gewählten Fächern gedacht. Andererseits ist der Gedanke der UEs in den RiLi nach wie vor erhalten, wenn von „*Unterrichtsversuchen in jedem der beiden gewählten Fächer*“ (RiLi 3.3) gesprochen wird, die im Rahmen des HP geplant und durchgeführt werden sollen. Obwohl nicht ausdrücklich ausgeführt, ist davon auszugehen, dass es nach wie vor Aufgabe der Universität ist, Studierende bei der Planung und Durchführung dieser Unterrichtsversuche anzuleiten. Über diese Unterrichtsversuche hinaus ist aber daran gedacht, dass die Studierenden eine Lehrkraft „*durch ihren Schulalltag (begleiten)*“ und im Unterricht unterstützen: „*sie übernehmen einzelne Unterrichtsbestandteile; sie planen und führen eigenen Unterricht durch; sie beteiligen sich an Aufgabenstellungen und an der Bewertung von Leistungen ...*“ (RiLi 3.1 a.). Dieses zielt darauf ab, und war auch Praxis im Rahmen des HP, dass die Studierenden weit über den Umfang der bisherigen UEs ins Unterrichten einbezogen werden bzw. selbst unterrichten, und dass dieses nicht so sehr von einer Planung vorweg bestimmt wird, sondern von den aktuellen Gegebenheiten des Schulalltags.

Die Frage allerdings, wo, wann und von wem diese Unterrichtserfahrungen mit den Studierenden vor- und nachbereitet werden sollen, ist nicht geklärt. Unbestritten ist, dass diese standortnah erfolgen sollte. Die MentorInnen sind für eine anspruchsvolle Anleitung zur Reflexion, wie sie in neueren Lehrerausbildungskonzepten gefordert werden, allerdings nicht fortgebildet. Die Universität kann diesem Anspruch wegen zeitlicher und örtlicher Ferne nicht gerecht werden. Bearbeitet werden können hier nur dokumentierte Erfahrungen (Berichte, Video- und/oder Audiodokumentationen u.a.). Soweit uns Praxisberichte vorlagen, ist festzustellen, dass die dort vorfindbaren dokumentierten Reflexionen vielfach unzureichend waren.

Weiter ist unzureichend geklärt, in welchem Verhältnis diese ad-hoc-Erfahrungen unter der Regie der MentorInnen dann zu den an der Universität geplanten und ggfs. auch von der Universität in der Durchführung begleiteten Unterrichtsversuchen stehen. Der Druck des Schulalltags, die un-

zureichende Kooperation mit der Universität, die bei den Lehrenden der Universität wenig ausgeprägte Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Unterrichtspraxis wirklich einzulassen, sowie die weitgehend fehlende Qualifikation der schulischen MentorInnen für Aufgaben der LehrerInnen-Ausbildung wird vermutlich zu dem eher ungünstigen Ergebnis von vielfachen unreflektierten ad-hoc-Erfahrungen führen.

Die vorgefundene Inkongruenz von Intentionen fachdidaktischer Lehrerausbildung (Planung, Durchführung von innovativem Fachunterricht) einerseits und den Ansprüchen der Selbsterprobung und -erfahrungen in dem zukünftigen Berufsfeld führt vielfach zu überdeckten Konfliktlagen. Universitäre Lehrveranstaltungen sollten dieses thematisieren bzw. reflektieren. Zudem sollte dieses auch zum Gegenstand der MentorInnenfortbildung gemacht werden.

Empfehlungen:

- Studierende sollten vor Antritt des HP den Nachweis erbringen, dass sie Kompetenzen in der Analyse und Planung von Unterricht erworben haben. Neben den Fachdidaktiken sollen insbesondere auch die Erziehungswissenschaften dazu geeignete Lehrveranstaltungen anbieten.
- Es ist erforderlich, Kriterien und Verfahren bezogen auf die Selbstevaluation der eigenen Unterrichtstätigkeit zu kennen und zu erproben, insbesondere im Hinblick auf ein verändertes Rollenverständnis von LehrerInnen (LernanregerInnen). Die vorbereitenden und begleitenden fachdidaktischen Lehrveranstaltungen des HP unterstützen hinsichtlich der jeweiligen Gegenstandsbereiche die Planung von Unterrichtsversuchen und geben Anregungen für die eine forschende Unterrichtspraxis der Studierenden.
- Zur Entwicklung eines universitären Curriculums, das die genannten Elemente enthält und das einen verbindlichen Kanon von Lehrinhalten für die vorbereitenden und begleitenden Veranstaltungen formuliert, sollten Erfahrungen und Konzepte der zweiten Ausbildungsphase mit einbezogen werden.
- Die MentorInnen leiten die PraktikantInnen in der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Unterrichtspraxis an in Kooperation und Abstimmung mit den betreuenden HochschullehrerInnen. Diese Aufgabe ist auch besonders Gegenstand der fachdidaktischen MentorInnen-Fortbildung, zu der ebenfalls auch die Kompetenzen aus der zweiten Ausbildungsphase und der Lehrerfortbildung herangezogen werden sollten..
- Damit die Universität sich an der Planung, Analyse und Durchführung von Unterricht angemessen beteiligen kann, sollten die Betreuungsrelationen der vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Lehrveranstaltungen hierauf abgestimmt sein.

0.12 Hochschullehrende im Praxisfeld Schule und Unterricht

Die Zielsetzungen des Halbjahrespraktikums können nur erreicht werden, wenn die Hochschullehrenden in die Praxisfelder von Schule und Unterricht selbst intensiv mit eingebunden sind. Hochschullehrende waren zwar z.T. in verschiedenen Formen im Praxisfeld des Halbjahrespraktikums präsent, angefangen von der Beratung und Anleitung von Unterrichtspraxis an den jeweiligen Schulstandorten bis hin zur Begleitung von einzelnen Arbeitssequenzen und Projekten an den Schulstandorten. Allerdings fanden solche Betreuungsformen noch zu selten statt. Auch scheint hier ein Umdenken an der Universität notwendig zu sein, das die LehrerInnenausbildung stärker praxisbezogen konzipiert und davon Abstand nimmt, die Wissenschaftlichkeit des Lehramtsstudiums mit Praxisferne gleichzusetzen. Dazu kommt auch, dass eine solche Präsenz für Hochschullehrende insgesamt sehr arbeits- und zeitaufwändig und vielfach nur schwer zu realisieren ist. Offenbar ist wenig bekannt, dass Praxisbegleitung – also auch Hospitationen – im Lehrdeputat angerechnet werden können.

Empfehlungen:

- Hochschullehrende sollten die Arbeitsprozesse und das forschende Lernen der Studierenden vor Ort anleiten.
- Es sollten Gruppenhospitationen erprobt werden, um eine Feedback-Kultur in der Gruppe der Studierenden einzuüben, in der prototypisch unter Anleitung von Hochschullehrenden die Reflexion von Unterricht durchgeführt wird.
- Weiter sollten die Studierenden vor Ort in die praktische Arbeit mit der Videokamera eingewiesen werden sowie in Methoden der wissenschaftlichen Videoanalyse; hierdurch können Anschauungsmaterialien aus der eigenen Praxis für die angeleitete Reflexion im Seminar erstellt werden sowie Methoden der Diagnostik von Unterricht eingeübt werden.
- Die das Halbjahrespraktikum betreuenden HochschullehrerInnen sollten entsprechend der damit verbundenen spezifischen Anforderungen hochschuldidaktisch qualifiziert bzw. fortgebildet sein.

0.13 Halbjahrespraktikum und Studienverlauf / Regelstudienzeit

Die Konzeption des HP sieht den Besuch von Lehrveranstaltungen über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen hinaus während des Praktikums nicht vor. Da der Verzicht auf den Besuch von Lehrveranstaltungen während dieses Semesters es den Studierenden allerdings sehr erschwert, die Regelstudienzeit von 9 Semestern einzuhalten, wird hier z.T. der Druck bestehen, trotz hoher Belastung Veranstaltungen parallel zum HP zu besuchen.

Zwei Drittel der Studierenden besuchten neben den Begleitveranstaltungen zum Halbjahrespraktikum weitere Lehrveranstaltungen der Universität z.T. in erheblichem Umfang. Man kann davon ausgehen, dass der Besuch von Lehrveranstaltungen parallel zum HP und über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen hinaus in einem gewissen Umfang möglich ist. Die Grenze scheint uns bei zusätzlichen 6 Wochenstunden zu liegen, die ja auch eine entsprechende Vor- und Nachbereitung erfordern. Die Befragung der Studierenden ergab, dass rund 20% mehr als 6 Wochenstunden absolviert haben, z.T. in einem Maße, bei dem weder ein effektives Absolvieren des HP, noch ein ernsthaftes Studieren praktikabel erscheint.

In einer Revision der Studienordnungen muss geprüft werden, ob und in welcher Form der Besuch einiger weniger Lehrveranstaltungen während des HP empfohlen werden kann.

Eine Einhaltung der Regelstudienzeit (acht Semester + ein Prüfungssemester) kann nur durch Reduzierung von Pflichtveranstaltungen, Nutzung von Synergieeffekten und systematischen Einbau des Halbjahrespraktikums in den Gesamtstudienverlauf erreicht werden. Alternativ müsste die Regelstudienzeit an der Universität um ein Semester verlängert werden, dies ließe sich wahrscheinlich nur rechtfertigen, wenn sich damit die Gesamtausbildungszeit für LehrerInnen nicht verlängerte, d. h. wenn das Halbjahrespraktikum als vorgezogener Teil des Referendariats verstanden würde, das Referendariat also auf anderthalb Jahre verkürzt würde. Dieser Lösungsweg wurde in Baden-Württemberg beschritten, allerdings liegt dort die Gestaltung und Durchführung des Halbjahrespraktikums im Wesentlichen in den Händen der Ausbildungsinstitutionen der zweiten Phase.

Der Studienrhythmus ist nach dem Halbjahrespraktikum nicht mehr identisch mit dem der übrigen Studierenden des Magister- und Diplomstudiums, die nach der Zwischen- bzw. Vordiplomprüfung weiter an der Universität studieren, ohne ein Halbjahrespraktikum absolvieren zu müssen. Ein Problem sind insbesondere die Veranstaltungen, die zweisemestrig angeboten werden. Durch die Dauer des HP über drei Semester kann es sich ergeben, dass solche Veranstaltungen erst mit größerer Verspätung angegangen werden können.

Empfehlungen

- Es ist nicht vertretbar, dass eine de facto Verlängerung des Studiums ohne offizielle Anerkennung bleibt und unter der Hand zu Lasten der Studierenden stattfindet. Die Studienordnungen für Lehramtsfächer sind zu überarbeiten, evtl. auch die Prüfungsordnungen.

- Es ist zu überprüfen, was von den Studierenden in der vorgegebenen Zeit tatsächlich geleistet werden kann, der Kanon der Anforderungen wäre entsprechend zu kürzen bzw. das HP gezielter für die Erfüllung weiterer Studienanforderungen zu nutzen.
- Es ist darauf hinzuwirken, dass die für Lehramtsstudierende vorgesehene Lehrveranstaltungen auch dann und in der gedachten Reihenfolge angeboten werden, wenn die Lehramtsstudierenden das Praktikum absolviert haben.
- Die Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge sind zu überarbeiten und auf die Anforderungen des Halbjahrespraktikums abzustimmen, mit dem Ziel einer organischen Integration in das Gesamtstudium abzustimmen.

0.14 Universitäre Lerngruppen

Es hat sich als positiv herausgestellt, den Prozess des HP in einer *stabilen Lerngruppe* an der Universität vorzubereiten, zu begleiten und auszuwerten. Dieses hängt auch damit zusammen, dass die Studierenden stärker als in anderen Seminaren in ihren praktischen Erfahrungen, die die ganze Person berühren, in das Thema der Seminare involviert sind. Aus diesem Grund dürften auch gruppendynamische Prozesse in den HP-Seminaren von größerer Relevanz sein. Als zeitaufwändig hat sich herausgestellt, dass die Studierenden auf eine Vielzahl von Schulen verteilt waren und viele Themen und Probleme, die behandelt werden mussten, nur für wenige Studierende relevant waren. Dies bedeutete einen zusätzlichen Kommunikationsaufwand.

Empfehlungen

- In der organisatorischen Abwicklung des HP durch die Universität sollte soweit als möglich darauf geachtet werden, dass bei der Zuordnung der Schulen bereits bestehende Arbeitszusammenhänge unter den Studierenden, was die gemeinsame Vorbereitung angeht, nicht auseinandergerissen werden.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass pro Schule immer mehrere Studierende eingeteilt werden, um einen Austausch vor Ort zu ermöglichen. Weiter wäre es wünschenswert, wenn solche schulbezogenen Studierendengruppen dieselbe erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung besuchen und hierzu auch die MentorInnen dieser Schule einbezogen werden.
- Bei der Planung der universitären Veranstaltungen sollte gewährleistet werden, dass Hochschullehrende, die eine Vorbereitung auf das HP durchführen, ihrer Studierendengruppe auch die Begleitung sowie die Auswertung anbieten.
- Es sollten standortbezogene Lehrveranstaltungen (z.B. in Form von Lernwerkstätten) erprobt werden. EW-Veranstalter könnten standortbezogene Angebote bereits vor dem Beginn des HP veröffentlichen.
- Bereits in den vorbereitenden Veranstaltungen sollten sich die einer Schule zugewiesenen Studierenden zu festen Gruppen zusammen schließen und gemeinsam ihre EW-Seminare besuchen. Dieses sollte von der Universität unterstützt werden.

0.15 Probleme der Studierenden als Lehrende

Für die Studierenden ergibt sich im HP ein Rollenkonflikt: Als Lernende sollen sie zu einem relativ frühen Zeitpunkt ihres Studiums den SchülerInnen gegenüber zumindest zeitweise bereits in die LehrerInnen-Rolle schlüpfen. Die Studierenden waren im HP im Schulalltag fast durchweg mit weitgehenden Rechten (z.T. inklusive Disziplinalgewalt) den SchülerInnen gegenüber ausgestattet. Einerseits also ausgestattet mit den Befugnissen einer Lehrkraft als Voraussetzung für zeitweilig eigenverantwortlich durchgeführten Unterricht mit Lernkontrollen, Pausenüberwachung etc., andererseits aber „*Noch-Nicht-Lehrer*“ und im Rahmen der Universität wieder Lernende. Es erwies sich

z. T. als schwierig für die Studierenden, im Rahmen der universitären Begleitveranstaltungen wieder auf die Rolle des Lernenden umzuschalten.

Die hohe Zustimmung der Studierenden zu Items, die Angst vor Kontrollverlust in der Konfrontation mit der Klasse formulieren, zeigt eine entsprechende Sorge, sich in dem so abgesteckten Feld zu behaupten. Nach den Beobachtungen in den Seminaren ergab sich, dass die Studierenden vielfach eher nach Standardlösungen ihrer vorgeblichen Disziplinprobleme fragen und erst nachrangig deren Ursachen verfolgen.

Empfehlungen:

- Diese Thematik (LehrerInnen-Rolle heute, Probleme des Wechsels der Seiten – vom Schüler zum Lehrer etc.) sollte in den einführenden erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen theoretisch und praktisch bearbeitet werden.
- Da sich aus Angst vor Kontroll- bzw. Autoritätsverlust die Neigung zu stark reglementierter Unterrichtsführung ergibt, sollte dieses Thema ausdrücklich Gegenstand der universitären HP-Seminare sein.
- Diese Problematik sollte auch Gegenstand von universitären Trainee-Veranstaltungen für BerufsanfängerInnen im Lehramt sein.

0.16 Unterrichtsorientierung der Studierenden

Die meisten der Studierenden zeigten einen großen Wunsch, möglichst schnell eigenständig zu unterrichten, sich selbst als Lehrende zu erproben, die Situation in der Klasse allein zu meistern. Ein hoher Prozentsatz (mehr als 80%) äußerte den unrealistischen Wunsch, zum Ende des HP gelernt zu haben, guten Unterricht zu machen. Diese Unterrichtsorientierung scheint von unterschiedlichen Motiven geleitet zu sein: dem Bedürfnis, möglichst schnell aus der Rolle des Noch-Nicht-Lehrenden den SchülerInnen gegenüber heraus zu kommen; zu zeigen, was man schon kann; den Mentor / die Mentorin zu entlasten; das Gefühl der Blamage, wenn man Unterstützung holt. Der starken Orientierung zu Unterrichten wurde von den MentorInnen z. T. zu wenig entgegengewirkt, sie wurde eher noch aufgrund des eigenen Rollen- und Berufsverständnisses verstärkt.

Empfehlungen

- Die Gefahr von überhöhten Erwartungen der Studierenden an sich selbst sollte in den das HP vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Es geht hierbei vor allem darum, ein Verständnis für den Prozess des Unterrichten-Lernens zu wecken, der sinnvoll nur kleinschrittig und durch die Übernahme, Erprobung von Teilaufgaben sowie der Reflexion der Durchführung zu bewerkstelligen ist.
- Hochschullehrende und MentorInnen sollen verstärkt vermitteln, dass erste Unterrichts-kompetenz nur *ein* Anspruch des HP ist und die Bearbeitung der übrigen in den Richtlinien benannten Inhaltsfelder des HP einfordern.

0.17 Rückmeldung an Studierende durch die Schule

Es hat sich gezeigt, dass es für die Studierenden außerordentlich wichtig ist, eine persönliche Rückmeldung über ihre Tätigkeit im Praxissemester zu erhalten, die über das tägliche aktuelle Feedback hinaus geht und auch die Frage nach der Eignung für den LehrerInnen-Beruf berührt. Aufgrund der täglichen Erfahrung mit den Studierenden wäre dieses eine Aufgabe der MentorInnen. Da eine solche Rückmeldung eine sensible Angelegenheit ist – insbesondere, wenn Kritik angebracht oder Zweifel an einer Eignung aufgetaucht sind – und eine hohe Qualifikation in der Beurteilung der Studierenden und ihrer Lernfortschritte erfordert, müssen die MentorInnen in dieser Beziehung fortgebildet werden.

Empfehlungen

- Die Richtlinien sollten um den Punkt erweitert werden, dass die Praktikumschulen bzw. die mit der Betreuung beauftragten MentorInnen am Ende des HP für den einzelnen Studierenden eine schriftliche Beurteilung abgeben sollen.
- Diese Beurteilung sollte der persönlichen Orientierung des Studierenden dienen, Hilfe zur Selbstevaluation geben und zum Aufbau einer Feedback-Kultur beitragen.
- Die Beurteilung sollte von den Studierenden nicht im Rahmen der Anerkennung des HP vorgelegt werden müssen.
- Diese Beurteilungstätigkeit muss Gegenstand der Fortbildung der MentorInnen zu Ausbildungs-Lehrkräften sein. Hierzu sollte auf die Kompetenzen des LIS zurückgegriffen werden.

0.18 Praktikumstagebuch / -bericht

In den Richtlinien für Schulpraktische Studien ist vorgesehen, dass die Studierenden „einen Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches“ (Richtlinien, 5.4) erstellen, der nach Abschluss der praktischen Phase des HP abgegeben werden muss. Diese Formulierung ist missverständlich und hat zu Unklarheiten geführt. Die zitierte Formulierung ist sinnvoller Weise so zu verstehen, dass die Studierenden ein Praktikumstagebuch – als Vorstufe für den Praktikumsbericht – führen sollen, in das sie möglichst zeitnah ihre praktischen Erfahrungen, Fragen etc. notieren bzw. Materialien sammeln. Auf dieser Grundlage sollen sie nach Abschluss des Schulpraktikums einen Praktikumsbericht erstellen, der diese Erfahrungen einordnet, reflektiert und strukturiert. Vom Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung (OPL) erfolgte hierzu im Oktober 2002 in einer kleinen Informationsbroschüre für die Studierenden zum HP eine entsprechende Klarstellung.¹³

Problematisch war außerdem, dass es keineswegs selbstverständlich war, dass die Gestaltung des Praktikumstagebuchs in den Begleitveranstaltungen angesprochen wurde. Auf dieser Grundlage erstaunt nicht, dass fast zwei Drittel der Studierenden Unklarheit über die Anforderungen für die Abfassung des Praktikumstagebuches äußerten. Es erscheint wünschenswert, den Studierenden in den Begleitveranstaltungen eine Orientierung zu geben für die Sammlung von Informationen im Laufe des HP, für das Niederschreiben der eigenen Erfahrungen sowie auch, relativ früh Form und Inhalte des später zu erstellenden Praktikumsberichtes zu klären, da sich hieraus die Anforderungen an das Praktikumstagebuchs verdeutlichen lassen.

Die Unklarheiten in der Abfassung von Praktikumstagebuch und Praktikumsbericht wurden in einer neuerlichen Beschlussfassung des Ausbildungsausschusses (Mai 2003) auf der Ebene der Richtlinien geklärt. In der Vergangenheit erwies es sich als schwierig, den Praktikumsbericht „als pädagogisches Tagebuch“ bis zur Auswertungsveranstaltung fertig zu stellen (so vorgesehen in den Richtlinien, 5.4), sofern diese unmittelbar und in einem Block – wie in der Pilotphase – an die praktische Phase in der Schule anschließt. Zum einen lassen die Belastungen durch das laufende HP wenig Zeit zur Abfassung, zum anderen zeigte sich, dass gerade Auswertungsseminare Reflexionsebenen und Theoriebezüge sowie notwendige Gliederungshilfen geben können. Dieses mag bei einer anderen zeitlichen Planung (Auswertungsveranstaltung zu einem späteren Zeitpunkt oder als Veranstaltung über das ganze Sommersemester) und einer Erarbeitung der Gestaltung des Berichtes bereits in der Begleitveranstaltung anders zu handhaben sein.

Eine „fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs“, wie in den Richtlinien in 5.4.a als Teil des Praktikumsberichtes gefordert, ließ sich nicht realisieren. Stattdessen scheint die exemplarische Darstellung und Reflexion ausgesuchter Erfahrungen sinnvoller zu sein. Die ansonsten in 5.4 genannten Inhalte sind dagegen als praktikabel anzusehen.

¹³ Das OPL stellt im Netz (www.erziehungswissenschaft.uni-bremen.de/opl/info) jeweils aktualisierte Hinweise für die Durchführung des HP und die Erstellung des Praktikumsberichtes unter dem Stichwort „Praxisbuch HJP“ zur Verfügung.

Empfehlungen

- Anregungen, wie ein Praxistagebuch geführt werden kann, sowie die Gestaltung und der Charakter des Praktikumsberichtes sollten bereits in den Vorbereitungsveranstaltungen verbindlich angesprochen und geklärt werden, sowie Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Begleitseminars sein. Das Praxistagebuch soll insbesondere dazu dienen, den Erfahrungs- und Lernprozess der Studierenden zu dokumentieren und einer weiteren Reflexion zugänglich zu machen.
- Das Praxistagebuch sollte in der Verfügung der Studierenden bleiben und nicht vorgelegt werden müssen.
- Zu den Inhalten des abzugebenden Praktikumsberichtes sollte festgelegt werden: Rahmenbedingungen der Schule, eine tabellarische Übersicht über den Verlauf des Praktikums; eine exemplarische detaillierte Darstellung und erziehungswissenschaftliche Reflexion ausgesuchter Erfahrungen; Darstellung der Planung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtsvorhaben in beiden Fächern.
- Die Auswertung des Praktikumsberichtes sollte sich im Gegensatz zur Beschlusslage des Ausbildungsausschusses (Mai 2003) auf beide Unterrichtseinheiten beziehen. Dabei ist es sinnvoll, je eine einzelne Unterrichtsstunde im Kontext der durchgeführten Unterrichtseinheiten vertieft auszuwerten.
- Die Studierenden sollten dazu angeregt werden, den Praktikumsbericht als Instrument für eine individuelle Schwerpunktsetzung ihrer Praxisreflexion zu verwenden.
- In den Richtlinien sollte den Hochschullehrenden freigestellt werden, den Zeitpunkt (zur Auswertungsveranstaltung oder danach) festzulegen, zu dem der Praktikumsbericht abgegeben werden soll. Allerdings müsste eine Endfrist (Ende September) festgelegt werden.
- Der Praktikumsbericht soll von den Veranstaltenden (möglichst Dozenten-Teams) des besuchten Auswertungsseminars bewertet werden.
- Die Studierenden sollten einen Anspruch auf eine differenzierte Rückmeldung (schriftliche Korrektur und Gespräch) zu ihrem Praktikumsbericht durch die Hochschullehrenden haben.
- In der Lehrveranstaltungsplanung sollte von Anfang an vorgesehen werden, wo die Studierenden ihr Auswertungsseminar machen können, so dass die Betreuung des Praktikumsberichtes von Beginn an festgelegt werden kann (insbesondere, damit die Gestaltung und die Anforderungen an den Praktikumsbericht mit den Lehrenden rechtzeitig abgestimmt werden können und damit die Person, die den Praktikumsbericht bewertet, frühzeitig festgelegt werden kann). Die Bewertung des Praktikumsberichtes und eine diesbezügliche Beratung soll damit explizit an das Auswertungsseminar gekoppelt werden.

0.19 Beratung von Studierenden

Mehr als zwei Drittel der Studierenden bejahten die Notwendigkeit einer universitären Beratungsinstitution für Lehramtsstudierende hinsichtlich Studienentscheidung, Erfahrungen im HP und Studienablauf. Die Dringlichkeit von Zeit und Raum für Beratung und Begleitung des Prozesses, in dem Lehramtsstudierende sich befinden, wurde besonders auch in den intensiven Gesprächen in und am Rande der Begleitseminare deutlich. Nicht alle Erfahrungen und Probleme können in Universitätsseminaren bearbeitet werden. Hierzu ist eine professionelle Beratung erforderlich, die auch einen vertraulichen Ort erfordert, der es ermöglicht, die Beurteilung zum Beispiel durch die Schule/MentorInnen einzubeziehen.

Empfehlungen

- Es sollte im Rahmen der Universität für Lehramtsstudierende eine Beratung implementiert werden, die vertraulich und personell unabhängig von Stellen arbeitet, die mit Fragen der Anerkennung des HP bzw. von Leistungsnachweisen befasst sind. Hier sollten MitarbeiterInnen tätig sein, die über Erfahrungen in Beratung und Supervision verfügen.

- Beratung sollte hier verstanden werden als Unterstützung zur Selbstevaluation hinsichtlich der Dimensionen Eignung für den LehrerInnen-Beruf, der dazu erforderlichen psychischen Dispositionen und Kompetenzen (Selbstwertgefühl, Kommunikationsfähigkeiten etc.) sowie der weiteren Studienwegsplanung nach dem HP.
- Weiter müsste für eine entsprechend einschlägige Beratungsqualifikation auch bei den MentorInnen gesorgt werden. Dieses sollte Gegenstand der genannten Fortbildung der MentorInnen sein.
- Die Benennung der Notwendigkeit von ausbildungsbegleitender einschlägiger Beratung von Studierenden hinsichtlich von Eignung, Studienwahlentscheidung etc. müsste im Rahmen der Überarbeitung der Studienordnungen der Fächer berücksichtigt werden.

1 Rahmenbedingungen und Konzept der Evaluation

Rolf Oberliesen – Hannelore Schwedes

1.1 Rahmenbedingungen

Im Zuge der durch TIMSS und PISA wieder erstarkenden Bildungsdiskussion in Deutschland gerieten nicht nur Schulen und Lehrer sondern im Gefolge auch die Lehrerbildung ins Visier der Kritik und ihre Reform wurde erneut angemahnt. In dem seit einiger Zeit laufenden intensiven Diskussionsprozess gibt es trotz unterschiedlicher Konzepte zur Verbesserung doch eine gewisse Übereinstimmung im Hinblick auf Änderungsbedarf in folgenden Fragen (vgl. z. B. KMK-Pressemitteilung vom 18.10.02):

- Stärkere Praxisorientierung während der Ausbildung in der Universität
- Bessere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen
- Begleitung und Unterstützung der LehrerInnen in der Berufseingangsphase

Die Forderung nach mehr Praxisbezug wurde auch durch Gremienbeschlüsse unterstützt (z. B. HRK 1998, WR 1991). Festzustellen ist allerdings ein gravierendes Defizit in der Lehrerbildungsdebatte, und dies besteht in unzureichenden empirisch gesicherten Erkenntnissen über den genauen Zustand und die Wirkung von Lehrerbildung.¹⁴

In der Lehrerbildungsforschung wurden in den letzten Jahren im deutsch- aber auch angloamerikanischem Sprachraum eine Reihe von theoretischen Arbeiten als auch die Ergebnisse einiger empirische Untersuchungen veröffentlicht¹⁵ zum Teil auch mit der Perspektive der Evaluation der Lehrerbildungssysteme. Angesichts der sich gegenwärtig schnell ändernden Ausbildungsbedingungen auch im Hochschulsystem und der neuen Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen von LehrerInnen wird eine fehlende Grundlagenforschung angemahnt.¹⁶ Dies gilt auch für einzelne Ausbildungs-Elemente, insbesondere gibt es kaum empirische Untersuchungen über die Lerneffekte von Schul- bzw. Unterrichts-Praktika, obwohl sie ja vermehrt gefordert bzw. empfohlen werden. Wesentliche Fortschritte könnten erzielt werden, wenn aufgeklärt würde, wie man Unterrichten eigentlich lernt, wie und in welcher Reihenfolge Lehrerkompetenzen aufgebaut und weiter entwickelt werden können und wie man Lernende dabei unterstützen kann oder muss.

Hinsichtlich der Bedeutung einer reflexiven Praxis als integraler Bestandteil der Lehrerausbildung und der dafür geltenden Bedingungen – insbesondere in einem Umfang, wie es das Konzept eines Halbjahrespraktikums vorsieht – konnte ebenfalls auf keine empirische Vorarbeit zurückgegriffen werden. In den Forschungsarbeiten zur Lehrerbildung konnte diesbezüglich nur das Fehlen von empirischen Wirkungsstudien festgestellt werden¹⁷.

14 Terhart, E. (2003): Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zu 20. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich, Opladen, S. 163-180 (S. 176).

15 Vgl. etwa den Überblick bei Koch-Priewe, B. (2002): Grundlagenforschung in der Lehrerbildung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002, H. 49, S. 1-9; oder auch Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung – Strukturwandel und Innovation in europäischen Kontexten. Leske + Budrich, Opladen; und auch Kolbe, F.U. (2003): Innovation in der Lehrerbildung – Zur aktuellen Auseinandersetzung um Reformen der Lehrerbildung. In: Gogolin, I./Tippelt, R. (Hrsg.): Innovationen durch Bildung, Beiträge zum 18. Kongress der DGFE. Leske + Budrich, Opladen.

16 Terhart, E. (2003): Erziehungswissenschaft zwischen Forschung und Politikberatung. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2003) 1, S. 74-90.

17 Vgl. etwa Oelkers, J. (1997): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung – Strukturwandel und Innovation in europäischen Kontexten. Leske + Budrich, Opladen; oder Oelkers, J.: Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. Sowi-online-journal.de 18.7.2000 (1.7.2001).

Andererseits erfahren Praxisbezüge durch Studierende und jüngere Lehrerinnen, die in Befragungen eine Erhöhung der Anteile schulpraktischer Studien wünschen, eine hohe Wertschätzung.¹⁸

Es gibt bundesweit sehr unterschiedliche Modelle für die zeitliche Lage und Dauer, Zielstellung und Betreuung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Tagespraktika über ein Semester oder Blockpraktika von vier bis sechs Wochen in den Semesterferien sind die häufigsten Formen. Tagespraktika verfolgen häufig in der Universität entwickelte, forschende Fragestellungen, die der Klärung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den Erziehungswissenschaften nachspüren, während die Blockpraktika meist der Erkundung des späteren Berufsfeldes und ersten Erprobungen des Unterrichts und des Lehrer-Seins dienen. Praktika werden in der Regel vor- und nachbereitet und mit einem Praktikumsbericht abgeschlossen. In der Schule werden die Studierenden von Mentorinnen (erfahrenen LehrerInnen) betreut, der Kontakt zwischen Universität und Schule bzw. Mentorinnen ist eher lose bis gar nicht vorhanden.

Für die Universität Frankfurt haben Amrhein et al.¹⁹ ermittelt, dass Studierende und betreuende LehrerInnen die konzentrierten Erfahrungen während eines (universitär nicht begleiteten) fünfwoöchigen Blockpraktikums positiv sehen, aber den Zugang zum Berufsfeld als zeitlich noch zu knapp und oberflächlich einschätzen. Tagespraktika über ein Semester ermöglichten im Vergleich dazu längerfristige Beobachtungen und einen reflexiveren Zugang. Sie bieten aber nach Aussagen der Studierenden zu wenig intensiven Kontakt zu Klassen und Schulalltag.

Ende der 90er Jahre wurde dann die Idee eines Halbjahrespraktikums in verschiedenen Bundesländern und ihren Kultusministerien diskutiert, in Hessen und Niedersachsen wurde sie wieder verworfen, in Nordrhein-Westfalen gab es 1998 das Dortmunder Modell, einen Pilotversuch für ein berufspraktischen Halbjahres für Primarstufenstudierende, die freiwillig an dem Projekt teilnahmen,²⁰ in Baden-Württemberg wurde 2000 ein Schulpraxissemester für die Gymnasiallehrerbildung (wirksam ab 2002/03) eingeführt. Berichte über deren Evaluation stehen allerdings noch aus. In Bremen wurde das Halbjahrespraktikum mit der neuen Lehrerprüfungsordnung im Dezember 1998 verpflichtend für alle Lehramtsstudierenden eingeführt, und zwar als geschlossene Praxisphase im Umfang von 20 Wochen (mit 20 Stunden Anwesenheit pro Woche an der Schule), wirksam ab 2001/2002.

Die verpflichtende Einführung des Halbjahrespraktikums mit der neuen Lehrerprüfungsordnung für das Land Bremen wurde von allen Beteiligten (Universität, Studierende, Dozenten, Schulen, GEW und dem LIS) als ein Oktroy verstanden und erzeugte vielfältigen politischen Widerstand²¹, der sich in offenen Protesten, Resolutionen, Boykottandrohungen oder passivem Widerstand (nur auf genaue Anweisungen handeln) ausdrückte. Der Widerstand in der Universität wurde noch dadurch verstärkt, dass mit der Einführung des HP die Praxislehrerstellen²² gestrichen wurden. Während es über die übrigen Paragraphen der LPO in der Universität eine lange und breite Diskussion gegeben hatte und alle Fachbereiche um Stellungnahmen gebeten wurden, erschien das HP – zu dem mit Vertretern von Universität, LIS und Behörde lediglich ein Arbeitsgruppenpapier erstellt worden war – sozusagen über Nacht als verpflichtender Bestandteil des Lehramtsstudiums in der LPO. Der daraus verständlicher Weise resultierende Widerstand gegen das HP belastete Studieren-

18 *Merzyn, G.* (2002): Stimmen zur Lehrerbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 112, 117f.; *Spindler, D./Scheinichen, F./Wollnitz, V.* (1999): „Räderwerk und Eigensinn – Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern.“ Oldenburger VorDrucke 412, Universität Oldenburg, S. 52f.

19 *Amrhein, O./Nonnenmacher, F./Scharlau, M.* (1998): Schulpraktische Studien aus der Sicht der Beteiligten. Universität Frankfurt/M., S. 85f., S. 109f.

20 *Glumpler, E./Wildt, J.* (2000): „Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium“. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B., Wildt, J. (Hrsg.): *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?* Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

21 Vergleiche auch Anhang 11: Informationen der GEW Bremen (Flugblatt vom 31.10.2000).

22 Praxislehrer waren von Bremer Schulen an die Universität abgeordnete Lehrer (mit einem Deputat von 4 – 6 Unterrichtsstunden). Sie nahmen an Projekten für Lehramtsstudierende teil und brachten ihre Expertise als Lehrer in die Lehrveranstaltungen ein. Sie unterstützten Studierende bei der Planung von Unterricht und stellten die Verbindung zwischen Schule und Universität her.

de und Dozenten der Piloterprobung und des ersten verpflichtenden Durchgangs.²³ Die LehrerInnen an den Schulen wehrten sich gegen die absehbare Mehrbelastung durch ihre Ausbildungsfunktion als MentorIn für die PraktikantInnen, im Konkreten gab es dann doch in geringem Umfang Entlastungsstunden und vor allem setzte sich die Einsicht durch, das die Schulen dringend junge LehrerInnen braucht und die müssen ihren Beruf schließlich erlernen, möglichst praktisch und früh, wie sie es selbst häufig für sich gewünscht oder gefordert hatten.

Mit der Einführung des für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtenden Halbjahrespraktikums wurde im Land Bremen für alle Beteiligten erhebliches Neuland betreten. Das Bremer HP ist ein in dieser Form völlig neues Studienelement, das sich auch nicht an Vorbildern orientieren kann. Das Zusammenspiel mehrerer Institutionen und der ihnen angehörenden Personen war zu erproben und es waren Regeln dafür zu finden bzw. Absprachen dafür zu treffen. Kommunikation mit den Schulen und MentorInnen war zu pflegen. Inhalte der Vorbereitungs-, Begleit- und Auswerteveranstaltung mussten neu konzipiert werden. Bedürfnisse der Studierenden, die sich aus der Konfrontation mit der Schulrealität ergaben, mussten aufgegriffen werden. Für die PraktikantInnen mussten in der Schule sinnvolle Aufgaben, Einsatzfelder und Tätigkeiten gefunden werden, die MentorInnen waren gefordert PraktikantInnen anzuleiten und sie bei deren eigenen Ideen und Initiativen zu unterstützen. Schulleiter waren involviert, MentorInnen zu finden und für eine freundliche Aufnahme der PraktikantInnen im Schulkollegium einzutreten. All diese Anstrengungen sollten schließlich dem Ziel dienen, einen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerausbildung im Schnittfeld von universitärer Ausbildung und der Praxis von Schule und Unterricht, im Verbund der Lernorte Hochschule und Schule zu leisten.

1.2 Evaluationskonzept

Die vorliegende Studie evaluiert das Bremer Halbjahrespraktikum (HP), das mit der neuen Lehrprüfungsordnung als Regelstudienelement für die Lehrerausbildung im Land Bremen eingeführt wurde. Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die zwei ersten, für die Studierenden verpflichtenden Regel-Durchgänge durch das HP, d. h. auf die Zeiträume SS 2001 – SS2002 und SS 2002 – SS 2003. In die Auswertung einbezogen werden auch die Ergebnisse der Pilotstudie zum Halbjahrespraktikum, das mit 11 Studierenden, die sich freiwillig dazu bereit erklärten, in der Zeit vom SS 2000 – SS 2001 durchgeführt wurde.

Die Durchführungsbestimmungen und Ziele für das HP finden sich in den Richtlinien für Schulpraktische Studien, die im SS 2000 durch den Ausbildungsausschuss beschlossen und dann vom Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst genehmigt wurden. Erstmals verpflichtend war das Halbjahrespraktikum für Studierende, die ihr Studium im WS 1999/2000 begonnen haben. Für sie begannen im SS 2001 Vorbereitungsveranstaltungen, im WS 2001/02 folgten die Durchführung an den Schulen und die Begleitveranstaltungen und daran anschließend eine Auswerteveranstaltung.

Die Evaluationsstudie soll in erster Linie Anhaltspunkte für eine verbesserte organisatorische und inhaltliche Durchführung der weiter folgenden Durchgänge durch das HP bereitstellen. Dazu sollen die relevanten Rahmenbedingungen untersucht werden, wie z. B. Ausmaß, Art und Qualität der Betreuung in den Schulen, die Arbeitsbelastung der MentorInnen durch die Betreuung der PraktikantInnen, aber auch ob PraktikantInnen bei guter Anleitung und geschicktem Einsatz entlastende Funktionen für die betreuenden MentorInnen wahrnehmen können. Auf dem Prüfstand stehen aber auch die Kooperationen und Abstimmungen zwischen Bildungsbehörde, Schule, und Universität, z. B. die Zuweisung von Praktikumsplätzen.

Insbesondere sollen die Richtlinien für Schulpraktische Studien unter die Lupe genommen werden, d.h. es sollen die dort formulierten Ziele und Inhalte auf ihre Realisierbarkeit und Sinnhaftigkeit hin überprüft werden, d. h. ermöglicht das HP den Studierenden (durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung) die folgenden Ziele zu erreichen, nämlich:

- das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;

23 Bei dem zweiten verpflichtenden Durchgang hatten sich die Probleme deutlich reduziert.

- Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren
- in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln.
- ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl und Studienplanung zu überprüfen und ihr weiteres Studium vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen sinnvoll zu strukturieren.

Tragen die in den Richtlinien für schulpraktische Studien vorgeschriebenen Aufgaben zur Erreichung dieser Ziele bei und in welchem Ausmaß tun sie das? Wie organisieren die Studierenden oder die Schulen die Aktivitäten in den vorgeschriebenen Feldern Unterricht, Schulleben, Organisation und Kooperation, woran beteiligen sich die Praktikanten und welche Aktivitäten werden von ihnen übernommen? Inwieweit kann der Anspruch eingelöst werden, die angrenzenden Schulstufen kennenzulernen?. Wie beurteilen die Studierenden alle diese Aufgaben hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit und wie gut fühlen sich die Studierenden durch Mentorinnen bzw. durch die universitären Veranstaltungen für diese Aufgaben vorbereitet bzw. unterstützt?

Es gibt natürlich seit langem das Referendariat und herkömmliche Schulpraktika von 4 –6 Wochen Dauer (in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit) sowie Unterrichtsversuche von Studierenden, die häufig im Rahmen dieser Praktika durchgeführt werden. Bei diesen wird die Planung des Unterrichts häufig in der Universität angeleitet, oft mit innovativen Inhalten oder Methoden. Unterrichtseinheiten wurden bislang auch an der Universität Bremen im Rahmen von Projekten und unter starker Beteiligung der Fachdidaktiken entwickelt. Die Studierenden mussten in jedem ihrer Fächer eine Unterrichtseinheit von 3 – 6 Wochen durchführen und eine schriftliche Ausarbeitung über Planung, Durchführung und Auswertung (in der Regel als Gruppenarbeit) abliefern. In der Schule anwesend waren die Studierenden allerdings nur, um ihren geplanten Unterricht durchzuführen einschließlich der dafür notwendigen Absprachen.

Während des Halbjahrespraktikums sind die Studierenden nun jedoch nach Maßgabe der Richtlinien für schulpraktische Studien 20 Wochen lang 20 Stunden pro Woche an unterrichts- und schulbezogenen Tätigkeiten an der Schule. Als Termin für die Durchführung des HP wurde in der LPO das fünfte Semester festgesetzt, nach dem Grundstudium und der Zwischenprüfung vor dem Hauptstudium. Das HP wird nicht auf das Referendariat angerechnet und seine Durchführung soll nicht zu einer Verlängerung der Studienzeit führen. Das Halbjahrespraktikum wird damit als Teil des Studiums angesehen und es sollte folgerichtig andere, bisherige Studienanforderungen ersetzen.

Die Verantwortung für das Halbjahrespraktikum liegt nun zwar bei der Universität, über große Teile der tatsächlichen Tätigkeiten von PraktikantInnen hat die Universität jedoch weder Einfluss noch Einsichtsmöglichkeiten. Geregelte Kooperationen zwischen Schule und Universität gibt es vorläufig nicht. Die Anleitung von PraktikantInnen im Alltagsgeschäft der Schule soll von dafür weder fortgebildeten noch (hinreichend) entlasteten LehrerInnen vorgenommen werden. (Die Proteste der Schulen und Lehrerkollegien richtete sich vor allem gegen die Zuweisung dieser neuen MentorInnen-Aufgabe ohne eine ausreichende zeitliche Stundentlastung).

Orientiert an den Problemlagen des Halbjahrespraktikums und seinen Zielen sowie an den Fragen, die eine flächendeckende Durchführung des Halbjahresschulpraktikums für die LehrerInnen-ausbildung der ersten Phase aufwirft, wurden für die Evaluationsstudie folgenden Hauptuntersuchungsfelder benannt, die über folgende Einzelfragestellungen aufgeschlüsselt wurden:

1.2.1 Die Durchführung des HP an den Schulen

- Wie verlief Kontakt und Aufnahme der Studierenden an den Schulen?
- Welche Wünsche hatten die Studierenden in Bezug auf das HJP? Haben sich diese Wünsche erfüllt?
- Wie verlief die Betreuung der Studierenden durch die MentorInnen (äußerer Rahmen und Inhalte)?
- Wie groß war der Zeitaufwand der MentorInnen für die Betreuung?
- Wie zufrieden waren die Studierenden mit der Betreuung durch die MentorInnen?

- Was waren die Erwartungen, Befürchtungen der MentorInnen?
- Wie fand eine Entlastung der MentorInnen statt?
- Welche Erwartungen hatten die Schulleitungen hinsichtlich Gewinn oder Problemen durch das HJP für die Schule?
- Welche Vorstellungen hatten die Schulleitungen hinsichtlich der Notwendigkeit einer Entlastung der MentorInnen?
- Wurde das Lehrerkollegium von den MentorInnen als unterstützend empfunden?

1.2.2. Die Durchführung des HJP an der Universität

- Konnten die Studierenden die vorbereitenden Veranstaltungen für ihr HJP nutzen?
- Konnten die Studierenden die das HJP begleitenden Veranstaltungen nutzen?
- Nahmen die Studierenden an weiteren universitären Veranstaltungen parallel zum HJP teil?
- War das Praxistagebuch bzw. der Praktikumsbericht Gegenstand der Lehrveranstaltungen?
- Wurden eigene praktische Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen reflektiert
- Erfuhren die Studierenden eine Betreuung in beiden Fächern?
- Wie sind die Praktikumsberichte gestaltet?

1.2.3 Lernfortschritte der Studierenden

- Wie schätzen die Studierenden die Entwicklung ihrer Kompetenzen im Rahmen des HJP ein?
- Welche Unterrichtsmethoden haben die Studierenden kennen gelernt?
- Wie schätzen die Studierenden ihren eigenen Unterricht hinsichtlich der Dimension Frontalunterricht versus selbstorganisierter Unterricht ein?
- Wie reflektieren die Studierenden durch das HJP deutlicher gewordene eigene Schwächen/Stärken?
- Welche Praxiserfahrungen haben die Studierenden im HJP über Unterricht hinaus gemacht?
- Haben die Studierenden Praxiserfahrungen über Unterricht hinaus als Bereicherung erlebt?

1.2.4. Die Bedeutung des HJP für die Studienplanung

- Wurde das HJP vor oder nach der Zwischenprüfung absolviert?
- Führt das HP zu einer Überprüfung der eigenen Studienwahlentscheidung?
- Festigte sich für die Studierenden die Entscheidung, LehrerIn werden zu wollen?
- Planen die Studierenden, das Referendariat zu absolvieren?
- Wollen die Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen im HJP ihre Studienschwerpunkte verändern?
- Verändert sich für die Studierenden der Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie?

1.2.5 Die Realisierbarkeit der Ziele des HJP (Richtlinien, erweiterte Praxiserfahrungen)

- Haben die Studierenden in den von den Richtlinien vorgesehenen Praxisfeldern (Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation) Erfahrungen an ihrer Schule machen können?
- Wie ist die Akzeptanz der Ziele des HJP hinsichtlich erweiterter Praxisfelder an den Schulen?
- Erscheint das HJP im Vergleich zu den traditionellen Praxiserfahrungen vorbereiteter Unterrichtserprobungen geeigneter, Studierenden frühzeitig eine realistische Vorstellung vom Lehrerberuf zu vermitteln?

- Hat das HJP im Vergleich zu jenen traditionellen Praxisformen Nachteile in Bezug auf die Vermittlung reflektierter Unterrichtserfahrungen?
- Ist die vorgesehene Anwesenheit (20 Wochenstunden über 20 Wochen) der Studierenden an den Schulen realistisch und sinnvoll?
- Wie kann im Interesse einer Realisierung der Ziele der Richtlinien die Vorbereitung und Anleitung der MentorInnen sowie eine Qualitätskontrolle der Betreuung der Studierenden gewährleistet werden?

Die Studie sucht in den zwei Haupterhebungen spezifische Qualitäten und insbesondere förderliche und ungünstige Rahmenbedingungen bei der Einführung des Halbjahresschulpraktikums als Regelstudienelement der Lehrerbildung im Land Bremen zu identifizieren. In die Untersuchung eingeschlossen sind sowohl die erforderlichen hochschuldidaktischen und hochschulbezogenen organisatorischen Fragestellungen der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Praktikums als auch insbesondere jene der schulischen Rahmenbedingungen und Organisation unter Berücksichtigung der erforderlichen Qualifikationen, Weiterbildungsbedarfe und Gestaltungsalternativen.

Die Studie wurde angesichts der bisherigen Forschungslage zu schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung als prozessbegleitende Wirkungsstudie mit zum Teil explorativem Charakter angelegt die in der Pilotphase eher nach dem Aktionsforschungsdesign gestaltet war und in der Hauptuntersuchung eher dem Feldforschungsansatz folgte. In den Mittelpunkt der Erfassung der Realitäten wurden dabei die Sichtweisen, Erwartungen, Erfahrungen und Lernergebnisse der betroffenen Studierenden gestellt, ergänzt und kontrastiert durch jene der anderen unmittelbar beteiligten Personengruppen, wie HochschullehrerInnen, MentorInnen und Schulleitungen. Die Studie hat damit den Charakter einer Personenevaluation. Es ging nicht in erster Linie darum, Organisationsstrukturen und Abläufe zu untersuchen, dennoch wurden Fragen nach unterstützenden und hinderlichen Rahmenbedingungen nicht ausgeschlossen. Es wurde davon ausgegangen, dass das individuelle Wissen der Beteiligten und Betroffenen und deren subjektive Theoriebildung bedeutende Indikatoren für die Qualität der untersuchten Felder abgeben. Ein Untersuchungsdesign, das von den Erfahrungen der Beteiligten ausgeht (selbstbezüglich-biografischen Wissens und professionsethische Orientierung) findet sich auch in einer Reihe neuerer, wenn auch unterschiedlich akzentuierter Forschungszugänge zum Aufbau beruflichen Wissens und beruflicher Kompetenz von LehrerInnen²⁴, z.B. etwa bei Oser / Oelkers (2001), Amrhein u.a.(1998) oder aber auch Nölle (2002). Die systematische Untersuchung der Wirkungen von Maßnahmen der Lehrerbildung auf die Struktur und Bedingungen der Aneignungsprozesse, kennzeichnet zugleich eine Form der Lehrerbildungsforschung.

Die Befragung der Studierenden über einen Fragebogen²⁵ mit qualitativen und quantitativen Fragekonstruktionen steht als Instrument der empirischen Sozialforschung im Mittelpunkt der Studie. Der Fragebogen wurde in der Pilotphase der Studie konzipiert und mit einer kleinen Studiengruppe pilotiert. Die anderen Untersuchungsinstrumente zur schriftlichen Befragung der MentorInnen, HochschullehrerInnen und Schulleitungen wurden ebenfalls in der Pilotphase entwickelt. Ergänzend wurden Informationen gewonnen aus Sitzungsprotokollen (Lehrveranstaltungen, MentorInnentreffen, HochschullehrerInnentreffen) aber auch unmittelbaren Beobachtungen im Feld (Schulen, Lehrerkollegien, Universität, Gremien). Diese Fragebogenerhebung wird ergänzt durch eine Reihe von halbstrukturierten Interviews mit Studierenden, die im Rahmen eines Dissertationsvorhabens²⁶ erhoben und weiter ausgewertet werden. Einzelne Vorabergebnisse aus dieser Arbeit fließen in diese Evaluationsstudie mit ein.

24 Vgl. *Oser, F./Oelkers, J.* (Hrg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Verlag Rüegger, Chur; aber auch *Amrhein, O./Nonnenmacher, F./Scharlau, M.* (1998): Schulpraktische Studien aus der Sicht der Beteiligten. Universität Frankfurt/M.; sowie *Nölle, K.* (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002, H.48, S. 48-67.

25 Vgl. Anhang 2.

26 *Ziemer, T.*: „Das Bremer Halbjahrespraktikum aus der Perspektive von Studierenden auf dem Weg zum Lehrerberuf: eine empirische Untersuchung zu Lenen im Praxisfeld“ (Arbeitstitel)

Weitere methodische Überlegungen und Angaben zum Charakter der Evaluation finden sich im folgenden Kapitel.

2 Instrumente und Methoden

Bettina Hoeltje

Es seien hier noch einmal kurz die Fragestellung der vorliegenden Evaluationsstudie zum Halbjahrespraktikum (HP) zusammen gefasst und die Untersuchungsperspektiven benannt, um dann zu methodischen Überlegungen zu kommen und die eingesetzten Erhebungsinstrumente zu nennen.

Ziel der Evaluation war es zum einen, die Richtlinien für Schulpraktische Studien (RiLi) hinsichtlich der dort formulierten Ziele und Inhalte auf ihre Realisierbarkeit hin zu überprüfen. Es sollte also untersucht werden, inwieweit das HP den Studierenden ermöglicht, „*durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung (...)*

- *das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;*
- *Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;*
- *sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren;*
- *in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln;*
- *ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl und Studienplanung zu überprüfen und ihr weiteres Studium vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen sinnvoll zu strukturieren“ . (RiLi)*

Weiter ging es darum, zu überprüfen, ob die in den Richtlinien vorgeschriebenen Aufgaben der Studierenden im HP – Aktivitäten in den vorgeschriebenen Feldern Unterricht, Schulleben, Organisation und Kooperation – zu realisieren sind, sowie die positiven und negativen Erfahrungen der beteiligten Personengruppen mit dem HP, ihre Einstellungen zu diesem neuen Studienelement im Lehramtsstudium und die relevanten Rahmenbedingungen der praktischen Durchführung möglichst umfassend zu erheben (z.B. Art und Qualität der universitären Veranstaltungen, Art und Qualität der Betreuung an den Schulen, die Arbeitsbe- und ggfs -entlastung der MentorInnen durch die Betreuung der PraktikantInnen, Kooperation und Abstimmungen zwischen Bildungsbehörde, Schule und Universität, z. B. die Zuweisung von Praktikumsplätzen etc.).

Die Evaluationsstudie soll Anhaltspunkte für eine verbesserte organisatorische und inhaltliche Durchführung der weiter folgenden Durchgänge durch das HP bereitstellen.

Für die Untersuchungsperspektive lassen sich drei unterschiedliche Dimensionen identifizieren:

Örtlich:

- die Schulen,
- die Universität.

Personell:

- die Studierenden,
- die SchülerInnen,
- die schulischen MentorInnen,
- die SchulleiterInnen,
- die in der Schulverwaltung Beschäftigten,
- die HochschullehrerInnen,
- die in der Hochschulverwaltung Beschäftigten,
- die mit der Evaluation Beauftragten.

Inhaltlich-konzeptionell:

- die Inhalte und Methoden der das HP vorbereitenden, begleitenden sowie auswertenden Lehrveranstaltungen,

- die bei Studierenden, schulischen MentorInnen, HochschuldozentInnen vorhandenen positiven oder kritischen Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf Funktion und Aufgabe des HP,
- die mentalen Konzepte der Beteiligten von der angestrebten Lehrerrolle, von gutem Unterricht etc.,
- die mehr oder weniger explizit formulierten Inhalte und Methoden der Anleitung der Studierenden durch die MentorInnen etc.,
- die konzeptionell-inhaltliche Ausrichtung der Schule (Schulprofil etc.),
- Hoffnungen, Befürchtungen und Wünsche in bezug auf das HP bei den Studierenden und MentorInnen.

Betrachtet man die oben zusammengetragenen Fragen dieser Untersuchung im Lichte der Literaturdiskussion über Evaluation und ihre Methoden, dann ergeben sich hieraus bestimmte methodische Feststellungen.

Wittmann²⁷ definiert Evaluation als den „Prozeß der Beurteilung des Wertes eines Produkts, Prozesses oder eines Programms“.²⁸ Die in der frühen sozialwissenschaftlichen Literatur beschriebenen Evaluationen beziehen sich u.a. auf soziale, sozialpolitische, pädagogische oder gesundheitspolitische Reform- oder Interventionsprogramme und deren Wirkung hinsichtlich definierter Ziele. Es wird hierbei zwischen formativer und summativer Evaluation unterschieden. Die formative Evaluation findet prozessbegleitend (Programm-Monitoring) statt und dient der Verbesserung eines Programms gemessen an vorläufig formulierten und modifizierbaren Zielen. Ziel ist dabei, „in diese Prozesse steuernd eingreifen zu können“.²⁹ Die Wirkungsanalyse geschieht im Rahmen einer formativen Evaluation überwiegend mit qualitativen Methoden (z.B. Fallstudien, Interviews). Bei der summativen Evaluation (Programm-Evaluation) andererseits dient die Wirkungsanalyse – in der Regel nach Abschluss eines Programms – der Überprüfung der Effektivität eines fertigen Programms gemessen an definierten Ziel- und Qualitätskriterien. Die summative Evaluation zielt überwiegend auf Aussagen über repräsentative Gruppen und arbeitet mit quantitativen Methoden (Prä-post- bzw. Kontrollgruppen-design).

Seit Anfang der 90er Jahre finden Evaluationsverfahren zunehmend Anwendung auf den universitären Bildungssektor. 1995 empfahl die Hochschulrektorenkonferenz die Einführung qualitätssichernder Maßnahmen und machte Verfahrensvorschläge für die Evaluation im Hochschulbereich. Hier haben sich seitdem für den Bereich typische Verfahren herausgebildet, die – in der Regel in einer Mischung aus Selbst- und Fremdevaluation (Peerevaluation, externe Gutachter) – der Erhebung des Ist-Zustandes von Forschung und Lehre (Schwächen und Stärken) dienen sowie zur Zieldefinition, Profilentwicklung und Qualitätssicherung. Studentische Kritik an der Lehre, die Forderung nach Rechenschaftslegung vor dem Hintergrund niedrigerer Bildungsbudgets und Umsteuerung der Verwendung von Mitteln mit mehr Autonomie der Hochschulen, die Notwendigkeit der Entwicklung von Kriterien für Mittelzuweisung und nicht zuletzt für die Akkreditierung von Studiengängen – all diese Entwicklungen unterstrichen die Bedeutung evaluativer Verfahren.

Die in der Selbstevaluation eingesetzten Verfahren bewegen sich überwiegend im Bereich der formativen Evaluation, da der Prozess der Diskussion über einzusetzende Verfahren der Datenerhebung, die Entwicklung von Beurteilungskriterien und Zielsetzungen nicht ohne Rückwirkungen auf die Beteiligten und ihr Handeln in ihrem Berufsfeld bleibt und diese in der Regel ja auch erwünscht sind. Fischer-Bluhm³⁰ fasst zusammen: „Evaluationen dienen in größeren zeitlichen Abständen (...) der Selbstvergewisserung über die eigene Praxis im Verhältnis zu den Standards für Qualität. Sie sind sozusagen eine Momentaufnahme in dem kontinuierlichen Prozeß der Bemühun-

27 Wittmann, W. W. (1985): Evaluationsforschung. Lehr- und Forschungstexte Psychologie 13. Hrsg.: Albert, D./Pawlik, K./Stapf, K.-H./Stroebe, W., Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo

28 Ebenda, S. 17.

29 Bülow-Schramm, M. (1994): Planen – beurteilen- analysieren – anwenden. Einführung in die Evaluation der Lehre. In: Handbuch Hochschullehre Juni 1994. Raabe-Verlag, Bonn, D 1.1, S. 4.

30 Fischer-Bluhm, K. (1998): Evaluation im Verbund norddeutscher Universitäten. In: Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland – Stand und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/1998, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 25-33.

gen um Verbesserungen und bilden eine Plattform für die Weiterentwicklung eines Fachbereichs“.³¹

Veranstaltungsbewertungen durch die Studierenden – in der Regel Fragebogenerhebungen mit Ratingskalen ergänzt durch einige offene Fragen – sind in aller Regel Teil der Evaluation von Fachbereichen. Diese Befragungen sind im 1998 novellierten Hochschulrahmengesetz ausdrücklich verankert: Studierende sind danach an der Bewertung der Qualität von Lehre zu beteiligen. Daniel³² unterstreicht die Urteilsfähigkeit der Studierenden hinsichtlich der fachlichen Kompetenz der Lehrenden.³³ Studierenden-Befragungen sind, wenn sie nicht prozessbegleitend stattfinden, sondern nach Abschluss einer Veranstaltung, im Bereich der summativen Evaluation anzusiedeln. Deren Ergebnisse bewirken dann weniger Veränderungen der konkreten bewerteten Lehrveranstaltung, stattdessen möglicherweise – bei Rückmeldung der Ergebnisse – auf vermittelte Weise eine Veränderung der Lehrkultur im evaluierten Fachbereich.

Wo sind nun vor dem Hintergrund dieser Definitionen die im Rahmen der Evaluation des HP durchgeführten Datenerhebungen und eingesetzten Verfahren zu verorten?

Erstens: In Bezug auf die universitären Lehrveranstaltungen zum HP (Vorbereitung, Begleitung, Auswertung) kann nicht von einem klar umrissenen oder eindeutig definierten „Produkt“ oder „Programm“, das evaluiert werden soll, gesprochen werden. Gerade ein solches „Programm“ – also ein Curriculum für die auf die Praxisphase an der Schule bezogenen universitären Veranstaltungen sowie dazu passende didaktische Methoden – soll und muss erst entwickelt werden. Hierzu sollten die ersten Erfahrungen mit der Durchführung des HP Hinweise geben. Vor diesem Hintergrund muss davon ausgegangen werden, dass mehr oder weniger unterschiedliche Konzepte für die Veranstaltungen entwickelt wurden, die von den Überzeugungen der jeweiligen Lehrenden darüber geprägt waren, was für Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Praxisphase im HP gut und effektiv sein könnte.

Zweitens: Diese Aussagen können ebenso für die Lernsettings in den Praktikumsschulen getroffen werden. Auch hier – und vielleicht noch ausgeprägter als im Rahmen der Universität, da hier noch die Unterschiede zwischen den Schulen dazu kamen – gab es kein vorab abgestimmtes und definiertes schulisches Programm mit Mindeststandards für die Begleitung und Unterstützung der PraktikantInnen in ihren praktischen Erfahrungen und keine Einweisung der schulischen MentorInnen in diese für sie neue Tätigkeit. Zum Teil erfuhren die als MentorInnen bestimmten Lehrkräfte sehr kurzfristig von ihrer neuen Aufgabe, ein kleiner Teil der als MentorInnen fungierenden Lehrkräfte formulierte darüber hinaus sogar Kritik an Einführung und Konzept des HP. Auch hier war es den einzelnen Lehrkräften überlassen, die Betreuung inhaltlich und organisatorisch zu gestalten.

Drittens: Vor diesem Hintergrund lag auf der Hand, dass es nur begrenzt möglich sein würde, Aussagen über die Auswirkung „des HP“ im Allgemeinen zu machen, denn die Vergleichbarkeit der Bedingungen beschränkt sich mehr oder weniger auf eine mehrwöchige Anwesenheit der Studierenden an einer Schule, auf ihre praktische Einbindung in Unterricht und Schulalltag und insofern auf einen mehrwöchigen Kontakt zu den SchülerInnen. Was an den Schulen im Einzelnen geschah und wie dieses an der Universität bearbeitet wurde, war nicht klar definiert und unterschied sich insofern sehr.

Viertens: Anders als in der Pilotphase³⁴ war im ersten und zweiten Durchgang des HP konzeptionell nicht vorgesehen, die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bei den Studierenden, den Lehrenden der Universität, den schulischen MentorInnen und Schulleitungen im Sinne einer formativen Evaluation in den Prozess zeitgleich einzubringen – etwa zur Veränderung der Betreuung an den

31 Ebenda, S. 26.

32 Daniel, H.-D. (2000): Methoden und Instrumente der Evaluation von Studium und Lehre. In: Im Aufbruch. Evaluation an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2000, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 37-48.

33 Ebenda, S. 46.

34 In der Pilotphase waren alle Studierenden zusätzlich zur Fragebogenerhebung individuell interviewt worden. Weiter nahmen in der Pilotphase beide wissenschaftliche Mitarbeiter im Sinne einer teilnehmenden Beobachtung an den erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitseminaren sowie z.T. an Unterrichtsstunden in der Schule teil.

Schulen oder der Lehrveranstaltungen. Der zeitlich und personell beschränkte Rahmen der Evaluation sowie die im ersten und zweiten obligatorischen Durchgang des HP größere Personengruppe machte eine Beschränkung auf ökonomische Erhebungsformen (überwiegend Fragebogenerhebungen) nötig.

Fünftens: Formative Effekte sind auf vermittelte Weise zwar durch zwischenzeitliche Veröffentlichung von Teilergebnissen (Rückmeldung der Ergebnisse der Befragung der Lehrenden im Jahr 2001, Pilotbericht im Juli 2002 sowie Vorabinformationen über die Ergebnisse der Studierendenbefragungen im Oktober 2002 und Juli 2003) zu vermuten. Allerdings kann eine Aussage über die Wirkung dieser Informationen nicht getroffen werden.

Sechstens: Die Erhebung der Erfahrungen der beteiligten Personen mit dem HP kann in einem weiten Sinne als summativ bezeichnet werden, denn es war zwar – wie oben bereits dargestellt – kein vorab klar definiertes „Programm“ zu evaluieren; andererseits kann man das HP als neues Studienelement aber in einem weiteren Sinne als Programm bezeichnen, das im Unterschied zur sonstigen Ausbildung an der Universität durch eine mehrwöchige Anwesenheit an einer Schule, durch längerfristige unmittelbar praktische Erfahrungen und den Kontakt zu Schulleben und SchülerInnen gekennzeichnet ist. Aus Kapazitätsgründen war allerdings kein Prä-post-design möglich. Weiter konnte, da es sich bei dem HP um ein obligatorisches Element der Lehramtsausbildung handelt, nicht mit einer Kontrollgruppe gearbeitet werden.

Siebtens: Die zur Evaluation gehörende Wirkungsanalyse kann ihre Aussagen vor allem aus der subjektiven Selbsteinschätzung der am HP beteiligten Personen in Bezug auf neue Erfahrungen, gewonnene praktische Kompetenzen und Lernfortschritte, veränderte Einstellungen etc. gewinnen. Zum Teil ist es möglich, solche Aussagen (etwa der Studierenden über die praktischen Bereiche, die sie erfahren haben) über die subjektive Perspektive hinaus durch die Einschätzungen Anderer (etwa der MentorInnen) zu validieren. Nicht möglich ist hingegen, da die Datenerhebung keine Feldbeobachtung einschloss, eine Wirkungsanalyse im Sinne einer im Forschungsprozess gewonnenen Feststellung veränderten praktischen Verhaltens als Folge der Erfahrungen im HP. So ist zwar grundsätzlich anzunehmen, dass die Erfahrung aller am HP Beteiligten eine Veränderung des eigenen Verhaltens bewirkt – bei den Studierenden beispielsweise etwa zu einem besseren Zeitmanagement im Unterricht führt, zu größerer Gelassenheit im Umgang mit SchülerInnen oder auch zur Stärkung eines autoritären Verhaltensstils – hierzu liegen allerdings keine Beobachtungsdaten vor.

Achtens: Weiter ist nicht von einer Unabhängigkeit der Evaluationsperspektive auf die zu evaluierenden Abläufe auszugehen: Auftraggeberin dieser Studie ist die Universität. Gleichzeitig besteht das Evaluations-Team aus Angehörigen des Lehrkörpers sowie aus wissenschaftlichen Angestellten der Universität. Dieses impliziert unvermeidbar eine Mischung verschiedener Perspektiven der Evaluation: Die Aussagen zu Bedingungen und Aktivitäten an der Universität ergeben sich quasi aus einer internen oder Selbstevaluation, während der Blick auf den Bereich der Schule eine externe oder Fremdevaluation beinhaltet. Zudem führten Mitglieder der Evaluationsgruppe z.T. auch Seminare (Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung) im Rahmen des HP an durch. Somit entstand zumindest partiell die Situation, dass die genannte Selbstevaluation nicht nur beinhaltete, die eigene Institution (Universität) zu bewerten, sondern z.T. sogar, die Bewertung der eigenen Lehrtätigkeit durch die Studierenden entgegen zu nehmen.

Ursprünglich war die Erhebung der Erfahrungen nur für den ersten obligatorischen Durchgang des HP im Zeitraum SoSe 2001 (Vorbereitung), WiSe 2001/2002 (Begleitung und praktische Phase in den Schulen) bis SoSe 2002 (Auswertung, Praktikumsberichte) geplant. Anfang 2003 regte die Evaluations-Arbeitsgruppe bei der Universitätsleitung an, eine weitere Befragung der Studierenden, die den zweiten obligatorischen Durchgang des HP von SoSe 2002, WiSe 2002/2003 bis SoSe 2003 absolvierten, durchzuführen. Dieser Vorschlag ging von folgenden Überlegungen aus: Der für die Befragung der Studierenden entwickelte Fragebogen hatte sich bewährt und konnte ohne größere zusätzliche Anstrengung in einer weiteren Befragung eingesetzt werden; die Ergebnisse einer zweiten größeren Befragung würde die Ergebnisse des ersten Durchgangs absichern; außerdem war davon auszugehen, dass auf diese Weise eher „der Normalbetrieb“ abgebildet werden könnte, während sich im ersten Durchgang noch Anfangsschwierigkeiten sowie eine anfängliche Zurückhal-

tung zeigten, die auch die vergleichsweise geringere Zahl der Studierenden wohl erklärt (am ersten HP-Durchgang nahmen nur 69 Studierende teil, am zweiten 129).

Die Mittel für eine derartige Erweiterung des ursprünglichen Untersuchungsauftrags, der auf den ersten obligatorischen HP-Durchgang beschränkt war, wurden Anfang 2003 bewilligt, so dass eine zweite Befragung der Studierenden im Januar und Februar 2003 durchgeführt werden konnte.

Zwei Personengruppen wurden aus Kapazitätsgründen nicht gesondert befragt:

Zum einen die SchülerInnen der Klassen, in denen die Studierenden ihre praktischen Erfahrungen machten. Eine Befragung der SchülerInnen hätte bei im ganzen 136 befragten Studierenden (erster Durchgang N=56; zweiter Durchgang N=80) den Rahmen der Evaluation gesprengt.

Zum zweiten musste davon abgesehen werden, die in der Schulverwaltung als auch in der Hochschulverwaltung Beschäftigten zu befragen. Angemerkt werden soll hier allerdings, dass im Bereich der Universität eine enge Zusammenarbeit zwischen Evaluationsteam und dem OPL (Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung), das u.a. für die organisatorische Gestaltung der HP-Lehrveranstaltungen zuständig ist, gesucht und praktiziert wurde.

In den folgenden Kapiteln werden die Erhebungsinstrumente und die entsprechenden Ergebnisse im Einzelnen dargestellt:

- Befragung der Studierenden im ersten Durchgang 2001/2002.
- Exemplarische Auswertung einiger Praktikumsberichte im ersten Durchgang 2001/2002.
- Befragung der schulischen MentorInnen und Schulleiter im ersten Durchgang 2001/2002.
- Befragung der Lehrenden der Universität im ersten Durchgang 2001/2002.
- Befragung der Studierenden im zweiten Durchgang 2002/2003.

3 Befragung der Studierenden (erster Durchgang 2001/2002)

Bettina Hoeltje

Vorbemerkung:

Am ersten obligatorischen Durchgang des Halbjahrespraktikums vom Sommersemester 2001 bis Sommersemester 2002 nahmen insgesamt 69 Studierende teil. Die Befragung der Studierenden zu ihren Erfahrungen im HP fand im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare im Januar und Februar 2002 am Ende der schulpraktischen Phase statt. Hier füllten insgesamt 49 Studierende den Fragebogen aus. Weitere 19 Fragebögen wurden per Post an diejenigen Studierenden verschickt, die in der Veranstaltung nicht anwesend waren. Drei davon waren nicht zustellbar, von den übrigen 16 wurden sieben ausgefüllt zurück gesandt und gingen in die Untersuchung ein. Die Befragung war als Vollerhebung angelegt, d.h. die komplette Grundgesamtheit wurde um eine Bearbeitung des Fragebogens gebeten – eine Stichprobenziehung fand nicht statt.

Konstruktion des Fragebogens und Formulierung der Items gingen von folgenden Überlegungen aus:

- Ziel war es, Aussagen über die Realisierbarkeit der Ziele des HP (z.B. erweiterte Praxiserfahrung im Rahmen des Studiums, Reflexion der Praxis, Überprüfung der Studienentscheidung) zu gewinnen,
- Ziel war weiter, Aussagen über Gewinn und/oder Problematik des HP als integralem Bestandteil der LehrerInnen-Bildung (z.B. Integration der traditionellen Unterrichtseinheiten in das HP, notwendige Neuorientierung der universitären Lehrveranstaltungen) zu gewinnen,
- Weiter sollten Daten über Gewinn und/oder Problematik der Betreuung der Studierenden durch die schulischen MentorInnen erhoben werden,
- Last not least ging es darum, die Lernprozesse der Studierenden im bzw. durch das HP in den Blick zu nehmen.

Der Fragebogen umfasste folgende Komplexe:

- Angaben zur Person (Alter, Geschlecht, Schulstufe, Fächer)
- Kontaktaufnahme zur Schule, an der das HP absolviert wurde
- Wünsche vor Beginn des HP in bezug auf die zu erwartenden Lernprozesse und Erfahrungen
- Eintreffen/Nichteintreffen dieser Wünsche im HP
- Betreuung durch die schulischen MentorInnen: Intensität, Inhalte, Zufriedenheit
- Betreuung durch die DozentInnen an der Universität: Intensität, Inhalte, Zufriedenheit
- Praxistagebuch/Reflexion eigener Unterrichtsbeispiele
- Auswirkungen des HP auf Berufsentscheidung und weitere Studienwegsplanung
- Reflexion von eigenen Stärken und Schwächen im Rahmen des HP
- Erfahrungsbereiche im HP außer Unterricht
- Erfahrungen im Unterrichten
- Persönliche Rahmenbedingungen (Erwerbsarbeit, Besuch weiterer Veranstaltungen)
- Veränderung der Schwerpunkte im weiteren Studium
- Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie
- Kompetenzerwerb im Rahmen des HP
- Beratungsbedarf

Die Formulierung und Auswahl der Items wurde nicht im Sinne der klassischen Testkonstruktion (Prüfung von Schwierigkeitsgrad, Differenzierung, inhaltlichen Faktoren, Skalierung etc.) vorgenommen. Dieses war nicht möglich, da es sich bei dem Halbjahrespraktikum um einen qualitativ

ganz neuen Erfahrungsbereich für Lehramtsstudierende handelt (Praktikum in Vollzeit über ein halbes Jahr, in der Mitte des Studiums), so dass nicht auf Vergleichsgruppen zurück gegriffen werden konnte. Auch standen keine in der Forschung bereits erprobte einschlägige Fragebögen zur Verfügung. Dieses ist nicht verwunderlich, da es nach wie vor an einer „gemeinsamen Überzeugung“ darüber, „was Lehrerbildung ist und welche Ziele sie verfolgen soll“ fehlt,³⁵ es insofern keinen verbindlichen Katalog von zu erwerbenden Kompetenzen gibt³⁶ und auch die Wirkung schulpraktischer Studien, die über 3–6 Wochen Dauer hinausgehen, bisher wenig erforscht ist.³⁷ Aus diesen Gründen wurde bei der Formulierung der Items vor allem auf das Expertenwissen der an der Evaluation beteiligten Hochschullehrenden und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen über die Lernprozesse und die spezifischen Probleme des Theorie-Praxis-Transfers im Lehramtsstudium zurückgegriffen.

Der Einsatz des Fragebogens in der Pilotphase³⁸ hatte gezeigt, dass er – trotz seiner Länge – von den Studierenden angenommen wurde und geeignet ist, systematische Informationen über ihre Erfahrungen im HP zu erheben. An einigen wenigen Stellen wurde dieser Fragebogen für seinen Einsatz im ersten obligatorischen Durchgang aufgrund der Erfahrungen in der Pilotphase leicht verändert. So wurde die Frage nach der Zwischenprüfung detaillierter gestellt, ebenso diejenige nach der Art der Unterstützung durch die MentorInnen. Ergänzt wurde eine Frage danach, inwieweit sich die Studierenden vor Beginn des HP bereits in universitären Veranstaltungen mit Fragen der Planung von Unterricht auseinandergesetzt haben. Eine zusätzliche Frage wurde aufgenommen danach, ob im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen die Praxisfelder Elternarbeit, Schulorganisation, Verwaltung, Schulentwicklung etc. Thema waren. Dort wo in der Pilotphase nur generell nach Hospitation und fachfremdem Unterrichten gefragt war, wurde im veränderten Fragebogen darum gebeten, die Zeitanteile zu quantifizieren. Weiter wurde aus der freien Antwortmöglichkeit auf die Frage, welche Unterrichtsformen kennen gelernt wurden, eine mit vorgegebenen Kategorien, da dieses die Auswertung erleichterte. Dafür entfielen einige Fragen, die sich als zu detailliert erwiesen hatten (so zur individuellen Gewichtung der eigenen Wünsche). Die Skalierung für die Einschätzung von Unterricht auf der Dimension Frontalunterricht versus selbstorganisierter Unterricht wurde verändert: Statt einer 10er-Skala erschien eine siebenstufige günstiger, um die Tendenz zur Mitte zu vermeiden. Außerdem wurde die Skala grafisch nicht mehr durch eine durchgehende Linie dargestellt, um zu vermeiden, dass Studierende diese als Kontinuum wahrnehmen und ihre Markierungen – wie in der Pilotphase geschehen – zwischen die vorgegeben Stufen setzen.

Von 56 Studierenden liegt ein ausgefüllter Fragebogen vor, was einer hohen Teilnahmequote von rund 81% entspricht und die Einflüsse systematischer Verweigererfehler minimieren sollte.

Zur Darstellung sei vorweg angemerkt, dass wir die Prozentangaben der besseren Lesbarkeit wegen auf ganze Zahlen auf- bzw. abgerundet haben. Dieses hat zur Folge, dass sich die Ergebnisse nicht immer genau auf 100% addieren.

35 Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung (2001). Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 23-24.

36 Eine Ausnahme bildet der Systematisierungsversuch von Standards professionell ausgebildeter Lehrpersonen in Form von Kompetenz-Listen, die wir z.T. bei der Itemformulierung genutzt haben, in: Neuordnung der Lehrerausbildung, Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997). Leske + Budrich, Opladen, S. 57 ff.

37 Vgl. Reform der Lehrerbildung in Hamburg, Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung (2001). Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 58.

38 Vgl. Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schwedde, H./Ziemer, T. (Juli 2002): Evaluation des Halbjahrespraktikums der Lehrerbildung der Universität Bremen. Explorative Studie zur Pilotphase 2000/2001. Universität Bremen.

Ergebnisse³⁹

Es antworteten 35 Frauen und 20 Männer. Eine/r der Befragten verweigerte – vermutlich aus Sorge um den Datenschutz – die soziodemographischen Angaben; der Rest dieses Fragebogens ist jedoch verwertbar, solange nicht nach Geschlechtern differenziert wird.

Die Altersspanne der Befragten reicht von 21 Jahren bis zu 44 Jahren und entspricht damit in etwa jener in der Pilotbefragung. Der Altersdurchschnitt ist mit 24,6 Jahren jedoch deutlich geringer (Pilotphase: 27,6 Jahre). Mehr als die Hälfte der Studierenden ist jünger als 24. 18% der Befragten studiert Sekundarstufe 1 mit Primarstufe, 82% studieren Sekundarstufe 2 mit Sekundarstufe 1. Eine Übersicht über die Verteilung der Studierenden auf die beteiligten Schulen findet sich im Anhang.

Der Großteil der TeilnehmerInnen (84%) war zum Zeitpunkt der Befragung im fünften Semester des Lehramtsstudiums, nur drei Personen (5%) hatten weniger als fünf Semester studiert, sechs (11%) länger. Rund ein Fünftel der Befragten (18%) studiert Sekundarstufe 1 mit Primarstufe, die übrigen (82%) studieren Sekundarstufe 2 mit Sekundarstufe 1. Ein nicht unerheblicher Teil (17, entspricht 31% bei 2 missing values) hat das Praktikum an einer weiteren Schule absolviert. Nachgefragt, in welchem zeitlichen Umfang dies stattgefunden hat, machten die genannten 17 Studierenden folgende Angaben:

Zeitungsumfang an der zweiten Schule in Stunden	Anzahl der Studierenden
8	1
12	3
24	1
30	1
45	1
48	1
50	3
80	1
100	1
180	1
320	1
missing values	2
Gesamt	17

20 Studierende (36%) hatten ihre Zwischenprüfung zum Zeitpunkt der Befragung vollständig absolviert, weitere 24 (43%) ein oder zwei der geforderten Prüfungsgegenstände. 12 Befragte (21%) hatten noch nicht mit ihrer Zwischenprüfung begonnen, obwohl alle nach der neuen Lehrerprüfungsordnung studierten, die dieses eigentlich vorsieht.

Kontakt zu den Schulen / Aufnahme in der Schule

Die Kontaktaufnahme der Studierenden mit den Schulen verlief für die Mehrheit der Studierenden wohl zufrieden stellend: 83% der Studierenden fühlten sich (über ihren Mentor hinaus) vom Kollegium an ihrer Schule positiv aufgenommen, 17% (9 Studierende) empfanden Ablehnung. Dieses

³⁹ Diplom-Soziologe Arne Dekker führte die Erstellung der deskriptiven Statistik sowie die Berechnung statistischer Zusammenhänge durch und verglich die Ergebnisse mit denen der Pilotphase.

legt die Annahme nahe, dass diese 9 Studierenden damit eher schlechte Startbedingungen für das HP hatten.

Der Kontakt zur Schule erfolgte für eine große Gruppe erst sehr spät. Dieses erschwerte natürlich rechtzeitige Abstimmung zwischen den Beteiligten: 18% der Studierenden wussten vor Beginn der schulischen Sommerferien noch nicht, in welcher Schule das Praktikum stattfinden würde; rund ein Drittel (35%) hatte die Schule vor Beginn der Sommerferien noch nicht selbst kennen gelernt. Dazu kam, dass die große Mehrheit der Befragten (65%) keine Gelegenheit hatte, die zuständigen Mentoren bereits vor den schulischen Sommerferien kennen zu lernen.

Wünsche und Erwartungen an das HP

In diesem Fragenkomplex ging es darum, die Wünsche und Erwartungen der Studierenden an das HP zu erheben, um damit Hinweise zu erhalten, welche Wünsche überhaupt und in welcher Gewichtung bei den Studierenden vorlagen, sowie ob ggf. ungünstige (weil unrealistische) Erwartungen gehegt wurden, aus denen ggfs. Enttäuschung oder Unzufriedenheit mit dem HP resultieren könnten. Es wurden insgesamt 23 Wunsch-Items vorgegeben, die folgende Bereiche umfassten:

- Unterrichtsorientierung
- Disziplinerorientierung
- Kontakt zu SchülerInnen
- Zusammenarbeit mit MentorIn
- Teilkompetenzen Unterrichtsanalyse
- Orientierung auf selbstorganisiertes Lernen
- Teilkompetenzen Unterrichtspraxis
- Schulleben

Die Studierenden wurden gebeten „sich in die Zeit unmittelbar vor Beginn Ihrer praktischen Arbeit an der Schule zurück zu versetzen“ und zu überlegen: „Welche der folgenden Statements treffen Ihre Wünsche, die Sie vor Beginn Ihres Halbjahrespraktikums hatten an das, was Sie im HP erwarten würde?“ Die Items waren mit der Formulierung „Ich habe mir gewünscht –“ eingeleitet und hatten jeweils vier Antwortmöglichkeiten: 1 = sehr gewünscht, 2 = gewünscht, 3 = eher nicht gewünscht, 4 = überhaupt nicht gewünscht.

Diesem Fragenkomplex lagen folgende Hypothesen zugrunde:

- Spezifische Wünsche der Studierenden an das HP strukturieren neben anderen Faktoren die darin gemachten Erfahrungen, da sie Aufmerksamkeit, Interesse, Energie, Handlungsimpulse beeinflussen, Enttäuschungen sowie Zufriedenheit im Verlauf der praktischen Erfahrungen vor programmieren, was wiederum Aufmerksamkeit, Interesse, Energie, Handlungsimpulse strukturieren und die weiteren Erfahrungen beeinflussen wird etc.
- Diese Erwartungen/Wünsche an das HP werden strukturiert von verschiedenen mentalen Konzeptionen der/des Studierenden: Konzepte von der Aufgabe des HP, vom Lernprozess im HP, von der angestrebten Lehrerrolle, von den SchülerInnen, von gutem Unterricht etc.
- Bestimmte mentale Konzepte von Aufgabe und Lernprozess im HP sowie damit verknüpfte spezifische Wünsche sind günstig bzw. ungünstig für bestimmte Lernmöglichkeiten. Konkret also z.B.: Die Vorstellung, dass es im HP hauptsächlich darum geht, das eigenständige Unterrichten zu lernen, wird eher zu einer Enttäuschung der entsprechenden Erwartung führen. Oder etwa: Sehr hochgesteckte Wünsche sind eher geeignet enttäuscht zu werden. Erwartungen, die sich auf kleinschrittige Teilziele beziehen, sind günstiger für Lernerfahrungen im HP.

Anzumerken ist, dass hier strenggenommen folgendes methodisches Problem vorliegt: Die Wünsche vor dem HP wurden ex post – also nach dem HP – erhoben, waren also unvermeidbar bereits reflektiert und verändert durch die Erfahrung, ob diese Wünsche in Erfüllung gegangen sind oder nicht. Es war anzunehmen, dass es nicht in jedem Fall möglich war, die Erwartungen zum Zeitpunkt vor dem HP wieder zu reproduzieren, sowie, dass einige Studierende dieses vielleicht eher können, andere weniger (dieses erfordert eine gewisse Fähigkeit der Reflexion auf sich selbst).

Trotz dieses Problems für die Interpretation der Ergebnisse wollten wir auf diesen Fragenkomplex nicht verzichten, da wir uns von den Antworten so oder so Hinweise darauf erhoffen, auf welche Motivationskonstellationen bei den Studierenden sich Lehrende bei der Vorbereitung und Begleitung des HP einstellen müssen.

Zum Teil wurden unrealistische Erwartungen der Studierenden in bezug auf die Möglichkeiten im HP deutlich.

- So bejahten 80% die Aussage: „Ich habe mir gewünscht, dass ich zum Ende meines HP gelernt habe, guten Unterricht zu machen“. Eine solche Überschätzung könnte leicht in Enttäuschung über sich selbst münden oder dazu führen, dass Studierende aufgrund der Konzentration auf ein schwer erreichbares Ziel andere Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten außer acht lassen.
- 45% der Studierenden wünschten sich zudem, „dass ich möglichst oft ohne Beisein des Mentors allein unterrichten kann“. Ein solcher vollständiger Einstieg in den schulischen Alltag kann von den Studierenden weder zufrieden stellend geleistet werden, noch erwiese er sich für die mit dem HP angestrebten Studienziele als förderlich. Dies sollte insbesondere deshalb stets in Erinnerung bleiben, weil auch den Kollegien vor Ort die schnelle Übertragung von Unterricht auf die Praktikanten als außerordentlich entlastend erscheinen könnte.

Diese Ergebnisse sind mit denen der Pilotstudie vergleichbar.

Andererseits kann man auch Einstellungen finden, die vermutlich der skizzierten Gefahr entgegenwirken:

- 88% verneinen den Wunsch, „dass ich meinem Mentor viel Arbeit abnehmen kann“.
- 80% bis 90% der Befragten bejahten Items, die ein Verständnis davon formulieren, dass Unterricht aus verschiedenen Teiltätigkeiten zusammengesetzt ist und insofern auch das Erlernen von Teilkompetenzen erfordert: Ich habe mir gewünscht,
 - o „dass ich lerne, gelungene und weniger gelungene Unterrichtsphasen zu identifizieren“
 - o „dass ich lerne, Unterricht zu analysieren“
 - o „dass ich lerne, Ursachen für Unterrichtsstörungen aufzuklären“

Wir finden also eine paradoxe Situation vor, in der sich die Studierenden einerseits sehr wohl der Bedeutung der Teilkompetenzen des Unterrichtens bewusst sind, andererseits aber auf ein Erlernen des „guten Unterrichtens im Ganzen“ durch das HP hoffen. Auf diese widersprüchlichen Vorstellungen zum Unterrichten werden wir weiter unten noch näher eingehen.

Ebenso bedeutsam wie das Erlernen der Teilkompetenzen war den Studierenden der psychosoziale Kontakt zu den Personen in der Schule. Dazu zählt das persönliche Verhältnis zu MentorInnen ebenso wie der Kontakt zu und die Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler. Wiederum jeweils mehr als 80% der Befragten stimmten den folgenden Items zu: „Ich habe mir gewünscht,

- o *dass ich mich mit meinem Mentor persönlich gut verstehe*“
- o *dass ich mit Schülern und SchülerInnen schnell in Kontakt komme*“
- o *dass mich die SchülerInnen mögen*“
- o *dass ich das Vertrauen der SchülerInnen gewinne*“

Es zeigte sich eine starke Orientierung der Studierenden auf den Disziplinbereich. So wünschten sich 88%, „dass ich mitkriege, wie ein Lehrer seine Schüler unter Kontrolle hat“ und 86%, „dass ich lerne, auch schwierige Disziplinprobleme im Unterricht zu meistern“. Andererseits ist auch ein deutliches Interesse an selbstorganisiertem Lernen festzustellen: 91% wünschten sich, „dass ich lerne, wie man die Eigeninitiative von SchülerInnen fördert“. Sogar 93% bejahten den Wunsch, „dass ich lerne Schülerarbeit in Gruppen zu initiieren“. Diese Befunde entsprechen den der Pilotstudie.

Insgesamt 15 Befragte (27%) äußerten im Rahmen freier Antworten weitere Wünsche an das HP. Deutlich wird in den Antworten zunächst die noch immer gespannte Situation in einigen Schulen angesichts der Kontroverse um das HP: „Ich hätte mir gewünscht, besonders am Beginn des

Praktikums eine nicht so hohe Ablehnung von Seiten der Schule und der dafür vorgesehenen Mentoren zu erleben“, erklärte eine Studentin. In dem von einem Studenten geäußerten Wunsch, die Lehrer zu entlasten, wird aber auch Verständnis für die durch das HP an den Schulen entstehenden Probleme deutlich. Gewünscht wurden außerdem eingehende Beratungen und Nachbesprechungen mit LehrerInnen. Eine Studierende schrieb: „Ich hätte mir einen Mentor gewünscht“. Auf das Fehlen zuständiger MentorInnen wird weiter unten noch eingegangen werden.

Nach der Realisierung der Wünsche – im Ganzen gesehen – befragt, gab es folgende Antworten: 43 der TeilnehmerInnen (80%) geben an, ihre Wünsche seien eher eingetroffen, 11 Personen (20%) geben an, ihre Wünsche seien eher nicht eingetroffen. Diese 11 Studierenden machen hierfür vor allen Dingen drei Probleme verantwortlich:

- allgemeine Bedingungen in der Schule,
- unzureichende allgemeinpädagogische Vorbereitung und
- unzureichende fachdidaktische Vorbereitung.

Alle 11 Studierenden nutzten auch die Möglichkeit, in einer freien Antwort weitere Gründe dafür anzugeben, warum ihrer Meinung nach die eigenen Wünsche nicht eingetroffen sind. Diese Antworten beziehen sich etwa zu gleichen Teilen auf organisatorische Probleme und Unklarheiten über die Durchführung des HP (z.B.: bis zum Ende sei unklar geblieben, „wie viele Stunden wir hospitieren sollten“), auf Mängel an den Schulen (z.B.: „Schulleitung sehr unfreundlich, keine Unterstützung, keine Mentoren“) sowie auf Defizite in der universitären Betreuung (z.B.: „Die fachdidaktische Vorbereitung im Fach (...) war so gut wie gar nicht vorhanden“; „es fehlte eine Begleitung im zweiten Fach“).

Negative und positive Erfahrungen

Die Frustration angesichts fehlender Betreuung, organisatorischer Mängel und auftretender Konflikte spricht auch aus den freien Antworten zum selben Thema. 46 der 56 Befragten (30 Frauen und 16 Männer) beschrieben in freien Antworten stichwortartig ihre „größte Enttäuschung im HP“. Es ergaben sich in einer inhaltsanalytischen Auswertung folgende Antworttypen (da 3 Studierende in ihren Antworten 2 Aspekte benannten, liegt die Gesamtzahl der Codierungen mit 49 über der Anzahl der Antwortenden):

- Ablehnung durch LehrerInnen, Schulleiter: 14 Nennungen (darunter 2, die ausdrücklich die Ablehnung des HP durch Lehrkräfte als Grund aufführen)
- Probleme mit SchülerInnen: 7 Nennungen
- Scheitern eines eigenen Vorhabens: 6 Nennungen
- Mangel der Begleitung durch die Uni: 6 Nennungen
- Desinteresse bei LehrerInnen und Schulleitung: 4 Nennungen
- Widerstand und Angst von LehrerInnen gegenüber Hospitation: 3 Nennungen
- schlechte Vorbereitung/Anleitung durch LehrerInnen: 3 Nennungen
- (zu) starke Belastung durch das HP: 3 Nennungen
- von LehrerInnen nicht ernst genommen worden: 1 Nennung
- Enttäuschung über den Umgang der Schule mit pädagogischem Problem: 1 Nennung
- fehlende Qualitätsstandards an der Universität in der HP-Betreuung: 1 Nennung

Die letzte Antwort, die weniger konkrete Erfahrungen benennt, stattdessen auf einer abstrahierten Ebene Kritik an strukturellen Mängeln des HP formuliert, zitieren wir hier wörtlich, da sie uns – auch nach den Erfahrungen der Pilotphase – wichtig zu sein scheint:

- *„Keine institutionalisierte Qualitätssicherung und transparente Lernstandards bezogen auf die Lernziele im HP von Seiten der Bildungsbehörde und der Uni. Die Qualität des HP war ausschließlich von der Qualität der Mentoren und Kollegen abhängig, nicht von ihrer professionellen Vorbereitung auf ihre Mentorentätigkeit. Keine organische Zusammenarbeit von Schule und Uni“.*

Wenn man die oben genannten Antworttypen hinsichtlich des „Ortes“, an dem die „größte Enttäuschung im HP“ jeweils angesiedelt ist, bzw. an dem die Studierenden Gründe für diese Enttäu-

schung festmachen, gruppiert, fällt auf, dass auf den Schulbereich die meisten Nennungen (33) entfallen, während die eigene Person (9 Nennungen) und die Universität (7 Nennungen) sehr viel seltener benannt werden. Natürlich kann man gegen diese Gruppierung einwenden, dass sie logische Ebenen durcheinanderbringt, dass z.B. alle genannten Erfahrungen von der Person gemacht werden und insofern eine solche Sonderkategorie unsinnig ist. Dennoch kann auf diese Weise die Bedeutsamkeit, die die Studierenden den genannten Orten in ihren eigenen Formulierungen geben, abgebildet werden.

Andererseits berichten mehr Studierende und in größerem Umfang auch von positiven Erfahrungen: Im Ganzen nutzten 51 der 56 Befragten (32 Frauen und 19 Männer) die Möglichkeit, in einer freien Antwort stichwortartig ihre „angenehmste Erfahrung im HP“ zu beschreiben. Eine inhaltsanalytische Auswertung kommt zu folgenden zusammenfassenden Antworttypen, die die „sozialen Orte“ und inhaltlichen Bereiche umreißen, in denen diese „angenehmste Erfahrung“ gemacht wurde (da mehrere Studierende in ihren Antworten mehr als einen Aspekt benannten, liegt die Gesamtzahl der Codierungen mit 92 über der Anzahl der Antwortenden):

- Unterricht (z.B. gelungene Unterrichtsvorhaben): 28 Nennungen
- Unterstützung durch Mentor oder andere Lehrkräfte: 23 Nennungen
- guter Kontakt zu SchülerInnen: 14 Nennungen
- Erfahrung eigener Wirksamkeit: 14 Nennungen
- Raum für eigenverantwortliche Aktivität: 8 Nennungen
- Ich habe Neues gelernt: 3 Nennungen
- gute Integration in den Schulalltag: 2 Nennungen

Wendet man die oben auf die „Enttäuschungen“ angewandte Gruppierung (Schule – Universität – eigene Person) auf diese Antworten an, so zeigt sich, dass auch hier der Bereich der Schule mit 75 Nennungen vorne liegt, die eigene Person seltener genannt wird (17 Nennungen), während die Universität überhaupt nicht genannt wird.

Betreuung an der Schule

Bereits in den freien Antworten zu den Wünschen an das HP ist deutlich geworden, dass einzelne Studierende keine MentorInnen hatten. Der Umfang dieses Mangels wird an folgendem Ergebnis deutlich: 13 der Befragten (24%) verneinten, einen/e MentorIn oder zuständige Lehrkräfte gehabt zu haben – ein unerfreuliches Ergebnis.

Andererseits ergab sich, dass 10 von diesen 13 Studierenden ohne Mentor durchaus in einem oder sogar beiden Fächern von einer Lehrkraft betreut wurden. Umgekehrt gaben 8 der 43 Studierenden, die geantwortet hatten, sie hätten einen Mentor gehabt, an, sie wären in ihren Unterrichtsfächern nicht betreut worden. Diese Angaben zusammen genommen bedeuten, dass im Ganzen 11 der Befragten (20%) erklärten, eine Betreuung in den Fächern habe nicht stattgefunden. Weiter wird hieran deutlich, dass der Mentor/die Mentorin oft nicht identisch ist mit der betreuenden Lehrkraft.

Geschätzter Betreuungsaufwand

Der wöchentliche Betreuungsaufwand seitens der betreuenden Lehrkraft bzw. Lehrkräfte (falls es mehrere waren) wurde von den Studierenden wie folgt eingeschätzt:

- 1 Studierender (2%) nannte mehr als 4 Stunden
- 11 Studierende (20%) ca. 2 bis 4 Stunden
- 11 Studierende (20%) etwa 2 Stunden
- 13 Studierende (24%) etwa 1 Stunde
- 18 Studierende (33%) weniger als eine Stunde pro Woche

Bei Bewertung dieser Angaben ist zu berücksichtigen, dass es sich hier um subjektive Einschätzungen der Studierenden handelt, zum zweiten, dass es sich möglicherweise auch um den geschätzten Zeitaufwand für mehrere Lehrkräfte handelt, und zum dritten, dass die Studierenden

vermutlich die Zeit des persönlichen Kontaktes mit den Lehrkräften geschätzt haben, möglicherweise aber nicht die darüber hinaus ggfs. geleistete Vorbereitungszeit der Lehrkräfte für eine Unterrichtsplanung, die neben der Klasse auch Bedürfnisse der Studierenden berücksichtigt. Diese Schätzungen durch die Studierenden geben einen Eindruck davon, in welchem zeitlichen Umfang sie sich betreut fühlten und lassen auch Rückschlüsse auf die tatsächliche Betreuungszeit zu.

Zufriedenheit mit der Betreuung

Auf die Frage, wie zufrieden die Studierenden mit der Betreuung an der Schule waren, antworteten:

- 36% (19 Stud.) „sehr zufrieden“
- 40% (21 Stud.) „eher zufrieden“
- 24% (13 Stud.) „eher unzufrieden“
- 0% „sehr unzufrieden“

Dass das Vorhandensein eines Mentors/ einer Mentorin und der geschätzte Betreuungsaufwand mit der Zufriedenheit der Studierenden mit der Betreuung zusammen hängt (dieser Zusammenhang zeigte sich auch in der Pilotphase), kann nicht verwundern. Mentorenstatus und zeitlicher Aufwand für die Betreuung sind mit der Zufriedenheit hoch korreliert:

- 46% (6 Personen) der Studierenden, die keinen Mentor zur Verfügung hatten, waren mit der Betreuung an der Schule „eher unzufrieden“,
- während nur 17% (7 Personen) der Studierenden, die eine/n MentorIn hatten, mit der Betreuung an der Schule „eher unzufrieden“ waren.
- Von den 18 Studierenden, die an Betreuungszeit „unter 1 Std. pro Woche“ angegeben haben, war die Hälfte „eher unzufrieden“,
- während von den 12 Studierenden, die „etwa 2–4 Std. pro Woche“ angegeben haben, nur 1 Befragter „eher unzufrieden“ war.
- Fast alle Studierenden ohne Mentorenbetreuung (12 von 13 Studierenden; entspricht 92%) erklären, die Betreuung sei „zwischen Tür und Angel“ erfolgt,
- bei den Studierenden mit MentorIn waren dies weniger als ein Drittel (12 von 41 Studierenden; entspricht 29%).

Bei allen Antworten zur Mentorenbetreuung finden wir einen interessanten Geschlechterunterschied: Studentinnen werden nach eigener Aussage seltener, in weniger Fächern, und weniger Stunden betreut und sind dementsprechend seltener „sehr zufrieden“ mit ihrer Betreuung. Dieser Unterschied lässt sich mit den vorliegenden Daten allerdings nur schwer ursächlich interpretieren.

Die Zahlen im Einzelnen:

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Betreuung an Ihrer Schule?

	Frauen		Männer		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
sehr zufrieden	9	26%	10	53%	19	36%
eher zufrieden	16	47%	5	26%	21	40%
eher unzufrieden	9	26%	4	21%	13	25%
sehr unzufrieden	0	0	0	0	0	0
Missing	–	–	–	–	3	–
Gesamt	34	99%	19	100%	56	101%

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Betreuung an Ihrer Schule? (nach Mentor sortiert)

	mit Mentor		ohne Mentor		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
sehr zufrieden	19	46%	1	8%	20	37%
eher zufrieden	15	37%	6	46%	21	39%
eher unzufrieden	7	17%	6	46%	13	24%
sehr unzufrieden	0	0	0	0	0	0
Missing	–	–	–	–	2	–
Gesamt	41	100%	13	100%	56	100%

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Betreuung an Ihrer Schule? (nach geschätzter Betreuungszeit sortiert)

	unter 1 WoStd.	etwa 1 WoStd.	etwa 2 WoStd.	etwa 2–4 WoStd.	mehr als 4 WoStd.	Gesamt
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
sehr zufrieden	1	3	6	9	1	20
eher zufrieden	8	6	4	2	0	20
eher unzufrieden	9	3	0	1	0	13
sehr unzufrieden	0	0	0	0	0	0
Missing	–	–	–	–	–	3
Gesamt	18	12	10	12	1	56

Die Betreuung lief mehr zwischen „Tür und Angel“

	Frauen		Männer		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
eher ja	19	48%	5	25%	24	45%
eher nein	14	52%	15	75%	29	55%
Missing	–	–	–	–	3	–
Gesamt	33	100%	20	100%	56	100%

Die Betreuung lief mehr zwischen „Tür und Angel“ (nach Mentor sortiert)

	mit Mentor		ohne Mentor		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
eher ja	12	29%	12	92%	24	44%
eher nein	29	71%	1	8%	30	56%
Missing	–	–	–	–	2	–
Gesamt	41	100%	13	100%	56	100%

Die schulische Betreuung ist neben den universitären Veranstaltungen der entscheidende Schlüssel zum Gelingen des HP. Da, wie die Daten zeigen, eine ausreichende Betreuung jedoch tatsächlich nur durch zuständige MentorInnen erreicht werden kann, ist die recht hohe Zahl der Studierenden ohne Mentorenbetreuung (24%) nicht akzeptabel. Es ist wichtig, dass jeder Studierende eine/n MentorIn erhält, die/der auch die Betreuung durchführt.

Inhalte der Betreuung

Die Studierenden wurden nach den Inhalten der schulischen Betreuung befragt. 19 Items waren vorgegeben, 9 davon betrafen den Unterricht, weitere 10 andere Aspekte des schulischen Lebens (diese nicht unterrichtlichen Aspekte waren im Fragebogen in der Pilotphase nicht in diesem Ausmaß vorhanden).

Danach gefragt, wobei sie an ihrer Schule mehrfach Unterstützung erfahren hätten, antwortet – bezogen auf den Unterricht – jeweils mindestens die Hälfte der Befragten:

- durch Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche (36 Stud., 64%)
- durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial (33 Stud., 59%)
- durch Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche (30 Stud., 54%)
- bei der Analyse von Schüler-Interaktionen (28 Stud., 50%)

Anders als in der Pilotphase stand hier die Planung eigener Unterrichtsversuche im Vordergrund.

Gefragt nach Betreuungsinhalten, die über den Unterricht im engeren Sinne hinaus gehen, antworten jeweils 23 Studierende:

- durch Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben (23 Stud., 41%)
- durch Informationen über Termine und Abläufe am Schulstandort (23 Stud., 41%)

Im Ganzen gesehen findet aber Betreuung in Bereichen, die über den Unterricht im engeren Sinne hinaus gehen, vergleichsweise selten statt, wie die folgenden Zahlen zeigen:

Erfahrene Unterstützung über Unterricht hinaus:*	Anzahl	%
– durch Beratung hinsichtlich meiner Beziehung zu Schülern	11	20%
– durch Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben	23	41%
– durch Hinweise, wie ich prosoziales Verhalten (...) fördern kann	5	9%
– durch Einbeziehung in die Elternarbeit	7	12%
– durch Einbeziehung in Fragen der Entwicklung eines Schulprofils	4	7%
– durch Informationen über Termine und Abläufe am Schulstandort	23	41%
– durch Hinweise, wie ich mich vor Überlastungen schützen kann	13	23%
– durch Einbeziehung in Außenkontakte der Schule	6	11%
– durch Hinweise, wie ich außerschulische Experten heranziehen kann	3	5%

* Anzahl Ja-Antworten, n=56, keine missing values

Dies mag als weiterer Hinweis gelten auf die wesentliche Rolle der erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare gerade hinsichtlich der in den Richtlinien für schulpraktische Studien vorgesehenen über Unterricht hinaus gehenden Praxisfelder und einer Anleitung der Studierenden, sich diese zu erschließen.

Integration in das Kollegium

Diese Frage war neu aufgenommen worden. Sie erschien geeignet, ein Bild darüber zu zeichnen, inwieweit sich die Studierenden an ihrer Schule aufgehoben fühlten. Die Auswertung ergab:

- 37 der Befragten (68%) fühlten sehr gut oder gut in das Kollegium integriert
- 17 (31%) empfanden die Integration hingegen als eher schlecht oder sehr schlecht.

Wenngleich eine umfassende Integration in das Lehrer-Kollegium eine aufgrund des Status der Studierenden nur bedingt realistische Erwartung darstellt, und die Unzufriedenheit mit der Integration zu einem Teil auch in dieser unrealistischen Erwartung wurzeln mag, sollte an einer Verbesserung der hier dargestellten Werte dringend gearbeitet werden. Hinweise auf eine z.T. schlechte

Integration vieler PraktikantInnen in das Kollegium zeigten sich schließlich auch in den Antworten auf die Fragen, ob und welche Konflikte es an der jeweiligen Schule gab. Fast die Hälfte der Studierenden (26 Personen, 46%) bejaht, dass es Konflikte gab. 24 Studierende beschrieben in freien Antworten die von ihnen erlebten Konflikte stichwortartig. Eine inhaltsanalytische Auswertung kommt zu folgenden zusammenfassenden Antworttypen, die die inhaltlichen Konflikt-Bereiche kennzeichnen:

Konflikte

- durch Ablehnung des HP durch Lehrkräfte: 12 Nennungen
- durch mangelnde Organisation des HP: 3 Nennungen
- dadurch, dass sich Studierende durch die betreuende Lehrperson persönlich abgelehnt fühlen: 2 Nennungen
- durch Mehrbelastung der Lehrkräfte durch das HP: 2 Nennungen
- durch Anforderung, Vertretungsunterricht oder Verwaltungstätigkeit zu übernehmen: 2 Nennungen
- durch persönliche Unstimmigkeit mit Lehrer und Schüler: 1 Nennung
- durch Anforderungen von HP und Erwerbsarbeit: 1 Nennung
- durch mangelnde Abstimmung zwischen Uni und Schule: 1 Nennung

Die im Schnitt positive Bewertung der ersten Aufnahme in den Schulen (s.o.) wird durch die Vielfalt der Vorbehalte gegenüber den PraktikantInnen zumindest in Teilen relativiert. Andererseits aber wird auch durch die freien Antworten deutlich, dass die ganz überwiegende Mehrheit an Konflikten ursächlich verknüpft sind mit der Kritik der Lehrerschaft am HP. Konflikte, die stärker ins Persönliche gingen, wurden nur von 3 Studierenden genannt.

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass negative Erfahrungen und Erlebnisse der Studierenden in ihren Schulen mit einer ganzen Reihe von Fragen erfasst wurden. In fast allen Bereichen (wie etwa Aufnahme durch das Kollegium, Betreuung durch den Mentor, Arbeitsbesprechungen etc.) gibt es Studierende, die unzufrieden waren. Existiert, so ließe sich nun fragen, eine homogene Gruppe von Studierenden, die sich in der Schule schlecht aufgehoben fühlt, und die in sehr vielen verschiedenen Bereichen negative Antworten gibt, während die anderen kaum Negatives berichten? Oder verteilen sich die problematisierenden Antworten zu verschiedenen Items über alle Studierende?

Um diese Frage beantworten zu können, haben wir einen Problem-Score gebildet, der für jede negative Antwort zu den folgenden zehn (bereits vorgestellten) Variablen einen Punkt hochgezählt wird und also zwischen 0 und 10 variiert:

- an der Schule eher/ sehr ablehnend aufgenommen
- Wünsche im Ganzen nicht eingetroffen
- kein/e zuständige MentorIn
- keine Betreuung in den Fächern
- eher/ sehr unzufrieden mit der Betreuung an der Schule
- Betreuung lief zwischen Tür und Angel
- weniger als eine Stunde Betreuungszeit pro Woche
- keine regelmäßigen Arbeitsbesprechungen
- eher/ sehr schlechte Integration in das Kollegium
- es gab Konflikte

Lediglich sieben Befragte hatten keines der angesprochenen Probleme. Die größte Gruppe der Studierenden, nämlich 43%, hatte keines oder lediglich eines der genannten Probleme. Aber immerhin 16 Studierende (29%) hatten 5 oder mehr der genannten Probleme – in diesen Fällen ist von einer nachteiligen Praktikumsituation mit z.T. problematischem Verhältnis zwischen Schule und PraktikantInnen auszugehen.

Problem-Score

	Anzahl	%
0	7	13%
1	17	30%
2	6	11%
3	5	9%
4	5	9%
5	2	4%
6	3	5%
7	5	9%
8	3	5%
9	3	5%
Missing	0	–
Gesamt	56	100%

Veranstaltungen an der Universität

Die universitären Veranstaltungen zum HP stellen das zweite Standbein des HP dar. Deren Qualität entscheidet mit über ein Gelingen des HP. Die Studierenden wurden gebeten, insgesamt fünf bzw. sechs Veranstaltungen zu bewerten, drei vorbereitende Veranstaltungen (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik I, Fachdidaktik II) im Sommersemester 2001, zwei begleitende Veranstaltungen (eine erziehungswissenschaftliche sowie eine fachdidaktische) im Wintersemester 2001/2002, sowie ggf. eine zweite, freiwillige fachdidaktische Begleitveranstaltung, die allerdings nur von 15 Studierenden (27%) besucht wurde.

Die Bewertung der fachdidaktischen und der erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen unterscheidet sich im jeweiligen Semester nur unwesentlich voneinander (ein ganz ähnlicher Befund wie in der Pilotstudie). Demgegenüber werden erneut Unterschiede deutlich in der Bewertung der vorbereitenden gegenüber den begleitenden Veranstaltungen: Befragt nach der Bezogenheit der Veranstaltung auf die Erfordernisse des HP

- bewertete nur etwas mehr als 50% der Studierenden die vorbereitenden Veranstaltungen (Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zusammen genommen) als „sehr gut“ oder „gut“,
- während die begleitenden Veranstaltungen immerhin von etwa 74% der Befragten als „sehr gut“ oder „gut“ eingeschätzt wurden (Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft zusammen genommen).

Das heißt aber natürlich auch, dass 26% der Studierenden die begleitenden Veranstaltungen als „schlecht“ bzw. „sehr schlecht“ auf die Erfordernisse des HP bezogen bewerten – ein Ergebnis, aus dem Konsequenzen gezogen werden müssen.

Inwieweit der Anstieg der positiven Bewertung von etwa 50% auf 74% auf eine Verbesserung der Veranstaltungen durch die DozentInnen zurück zu führen ist oder eher auf die erst im Wintersemester in der praktischen Phase mögliche Verknüpfung von Theorie und Praxis, kann nicht beantwortet werden, beides ist denkbar. Zumindest geben jeweils große Teile der Studierenden (durchschnittlich ca. 80%) an, dass sie die praktischen Erfahrungen an ihrer Schule in die unterschiedlichen Begleitveranstaltungen (erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische) einbringen und gemeinsam mit Anderen reflektieren konnten.

Es finden sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bewertung der Veranstaltungen unterschiedlicher DozentInnen. Einzelne Veranstaltungen – vor allem im Vorbereitungssemester – müssen bei den Studierenden zu erheblicher Frustration geführt haben.

Auch aus den freien Antworten auf die Frage, was an der jeweiligen Veranstaltung fehlte, wird die differenzierte Kritik der Studierenden deutlich. Wir werteten die Antworten getrennt nach Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen aus, unterscheiden hingegen nicht nach erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen, da sich hier – bis auf wenige Ausnahmen – keine wesentlichen Unterschiede ergeben.

Zunächst ist festzustellen, dass in Bezug auf die Vorbereitungsveranstaltungen mehr aufgezählt wird, was nach Meinung der Studierenden „fehlte“ und die Kritik in den Formulierungen auch schärfer ausfällt als in Bezug auf die Begleitveranstaltungen. Dieses entspricht den bereits dargestellten Befunden.

Zu den drei Vorbereitungsveranstaltungen wurden insgesamt 96 freie Antworten formuliert. 5 Antworten davon waren nicht auswertbar. Die verbleibenden 91 Antworten lassen sich inhaltlich folgendermaßen zusammenfassen – es werden nur diejenigen Kategorien genannt, die mindestens 3 Nennungen erhielten:

- In der Veranstaltung ist keine hinreichende Vorbereitung auf das HP erfolgt: 17 Nennungen (darunter sagen 3 Studierende, die Dozentin habe sich geweigert, eine Vorbereitung auf das HP anzubieten)
- Die Veranstaltung sei ungeeignet als Vorbereitungsveranstaltung für das HP gewesen: 6 Nennungen (hierbei handelt es sich vermutlich um die Veranstaltungen, die vom Fachbereich als HP-einschlägig ausgeschrieben worden waren, dieses aber nicht waren⁴⁰)
- Es habe keine Vorbereitung auf das Unterrichten stattgefunden: 23 Nennungen (hiervon 9 Studierende spezifizieren diese Aussage auf die UEs)
- Es habe keinen Bezug zu Fragen des Schullebens gegeben: 13 Nennungen
- Es sei zu wenig Praxisbezug und zu viel Theorie Thema gewesen: 7 Nennungen
- Es sei keine Anleitung zu Hospitationen bzw. Unterrichtsbeobachtung angeboten worden: 3 Nennungen.
- Es seien keine „Tipps“ und „Tricks“ für Probleme in der Schule gegeben worden: 3 Nennungen

Zu den Begleitveranstaltungen wurden weniger – insgesamt 45 freie Antworten formuliert. 2 Antworten davon waren nicht auswertbar. Die verbleibenden 43 Antworten lassen sich inhaltlich folgendermaßen zusammenfassen – es werden nur diejenigen Kategorien genannt, die mindestens 3 Nennungen erhielten:

- Es habe keine/zu wenig Vorbereitung bzw. Auswertung von UEs stattgefunden: 6 Nennungen
- Theoretische Reflexion bzw. Auswertung sei zu kurz gekommen, habe nicht stattgefunden: 5 Nennungen
- Die Veranstaltungen seien zu wenig Studierenden-orientiert gewesen (Wünsche seien nicht berücksichtigt worden): 5 Nennungen
- Die Veranstaltung sei schlecht durchgeführt worden (zu wenig Struktur, kein roter Faden): 4 Nennungen
- Der Praxisbezug habe gefehlt: 3 Nennungen
- Es habe keine Anleitung zur Abfassung des Praktikumsberichtes gegeben: 3 Nennungen
- Zwei Studierende äußern – bezogen auf das EW-Begleitseminar – die Auffassung, dass dieses eigentlich überflüssig sei, da dort keine fachbezogenen Themen zu behandeln seien; ein weiterer meint, dass keine Kommunikation möglich gewesen sei, da die Veranstaltung ja „nicht fachspezifisch“ sei.

Bereits nach der Pilotphase angemahnt und bis heute unklar geblieben ist die Zuständigkeit für die Hilfe bei der Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtseinheit im zweiten Fach. Wie erwähnt, nahmen nur 15 Studierende (27%) an einer zweiten, fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil. Die übrigen wurden gebeten, in offenen Antworten die Unterstützung zu beschreiben, die sie bei ihrer Unterrichtseinheit im zweiten Fach an der Universität erhalten haben. 38 Studierende ant-

40 Vgl. Berichtsteil zur DozentInnen-Befragung

worteten auf diese Frage. Das Ergebnis: Anders als in der Pilotstudie ist ein ganz erheblicher Anteil gänzlich ohne entsprechende Betreuung im zweiten Fach an der Universität geblieben:

- 25 Studierende dieser 38 Studierenden erhielten „null Unterstützung“ an der Universität, wie ein Student schreibt.
- Die anderen 13 Studierenden nennen in ihren offenen Antworten Hilfslösungen wie beispielsweise:
 - o „Durch die Ähnlichkeit der Fächer wurde die Fachdidaktik in Mathe teilweise in der Physikveranstaltung mit abdeckt“
 - o „Es gab das Angebot, Fragen zum zweiten Fach in der fachdidaktischen Begleitveranstaltung im ersten Fach zu stellen“
 - o „Ich habe den Fachdidaktiker einmal in seiner Sprechstunde aufgesucht“
 - o „Durch persönliche Kontakte mit Lehrenden, Einbringung der Erfahrung in andere Didaktikseminare“
 - o „konnte von mir ausgehend mit Leuten aus dem Fachbereich sprechen“

Zusammenfassend kann man festhalten: Die Betreuung im zweiten Fach ist unbefriedigend. Folgende Alternativen wären denkbar: Streichung der UE im zweiten Fach; Verlagerung der Betreuung der UE im zweiten Fach an die Schule; obligatorische Einführung einer zweiten fachdidaktischen Begleitveranstaltung; oder eine zusätzliche individuelle fachdidaktische Beratung.

Praxistagebuch

In den Richtlinien für Schulpraktische Studien ist vorgesehen, dass die Studierenden „einen Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches“ (Richtlinien, 5.4) erstellen, der nach Abschluss der praktischen Phase des HP abgegeben werden muss. Diese Formulierung ist missverständlich und hat zu Unklarheiten geführt, auf die bereits im Rahmen der Pilotstudie hingewiesen wurde. Die zitierte Formulierung ist sinnvollerweise so zu verstehen, dass die Studierenden ein Praxistagebuch – als Vorstufe für den Praktikumsbericht – führen sollen, in das sie möglichst zeitnah ihre praktischen Erfahrungen, Fragen etc. notieren bzw. Materialien sammeln. Auf dieser Grundlage sollen sie nach Abschluss des Schulpraktikums einen Praktikumsbericht erstellen, der diese Erfahrungen einordnet, reflektiert und strukturiert (vgl. auch den gesonderten Berichtsteil zu den Praktikumsberichten).

Die Studierenden wurden nun danach gefragt, ob die Gestaltung des Praxistagebuchs Gegenstand einer der Begleitveranstaltungen war. 16 Studierende (31%) verneinen dieses. Große Unklarheit herrschte auch – wie in der Pilotphase – über die Anforderungen für die Abfassung des Praxistagebuches. 32 der Studierenden (65%) erklären, sie seien sich bei der Abfassung aufgrund unklarer Anforderungen „unsicher“ gewesen.

Es erscheint wünschenswert, den Studierenden in den Begleitveranstaltungen eine Orientierung zu geben für die Sammlung von Informationen im Laufe des HP, für das Niederschreiben der eigenen Erfahrungen sowie auch, relativ früh Form und Inhalte des später zu erstellenden Praktikumsberichtes zu klären, da sich hieraus die Anforderungen an das Praxistagebuch verdeutlichen lassen.

Zusammenarbeit mit Studierenden am Schulstandort

Rund 80% jener Befragten, die nicht alleine, sondern mit anderen Studierenden gemeinsam an der Schule eingesetzt waren, erklären, diese Tatsache habe sowohl zu Lernerfolgen als auch zur Entlastung geführt. In der Hauptphase der Evaluation waren – anders als in der Pilotphase – 6 Studierende (11%) alleine an ihrem Schulstandort eingesetzt, also ohne andere Kommilitonen. Dieses scheint eher ungünstig zu sein.

Betrachten wir das (bereits weiter vorne besprochene) Eintreffen der Wünsche als einen Indikator für die Zufriedenheit in der Schule insgesamt, und vergleichen dann Studierende ohne mit Studierenden mit Kommilitonen am Schulstandort, dann finden wir erkennbare Unterschiede: Studierende, denen die Unterstützung durch Kommilitonen zur Verfügung steht, erklären häufiger, ihre Wünsche seien eingetroffen (82% vs. 67%).

Nicht auf sich gestellt das Praktikum zu absolvieren, scheint also eine günstige Bedingung zu sein. Es sollte auch aus diesem Grund darauf hingewirkt werden, an einer Schule möglichst mehrere PraktikantInnen gleichzeitig einzusetzen.

Erfahrungsbereiche im HP – außerunterrichtlich

Hier ging es darum, zu erheben, inwieweit die Studierenden im HP die in den Richtlinien für schulpraktische Studien über Unterricht hinaus genannten Erfahrungsbereiche kennen lernen konnten, also Schulleben (Schulfeste, Exkursionen, Klassenfahrten etc.), Organisation (Konferenzen, Schulleitung, Verwaltung) und Kooperation (Stadtteil, Beziehungen nach außen). Auf die Frage nach den Bereichen, die die Studierenden außerhalb des Unterrichts selbst praktisch kennen gelernt haben, wurden am häufigsten Konferenzen (93%), Schulleitung (68%) und Schulverwaltung (63%) genannt. Auch die restlichen Nennungen (s. Tabelle) und die freien Antworten zu anderen Erfahrungsbereichen verdeutlichen die Vielfalt der studentischen Erfahrungen im HP, die einen Unterschied markiert zu den Erfahrungen, die bei der bisherigen Praxis mit Planung, Durchführung und Auswertung einer UE bisher gemacht wurden.

*Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie – außer Unterricht – im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennen gelernt? (vorgegebene Antwortmöglichkeiten; Mehrfachnennungen möglich)**

	Anzahl	%
Konferenzen	52	93%
Schulleitung	38	68%
Schulverwaltung	35	63%
Exkursionen, SchülerInnen-Praktika	27	48%
Pausengestaltung	17	30%
AGs	17	30%
Elternabende	13	23%
Klassenfahrt	13	23%
Lehrkraft-Eltern-Gespräche	11	20%
Kontakte zum Stadtteil	5	9%
Kontakte zu Betrieben	4	7%

* Anzahl Ja-Antworten, n=56, keine missing values

22 Studierende gaben darüber hinaus in freien Antworten weitere außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche an: 8 nannten Projektstage/-wochen, 6 Schulfeste, 2 Elternsprechstage und 2 Schulbücherei. Von jeweils einem/r Studierenden wurden benannt: Ausflüge ins Theater, Bericht über einen Schüleraustausch, Sekretariat, Streitschlichtertreffen, Ehemaligentreffen sowie „Teilnahme an einer Mathe-Seminar-Veranstaltung mit Referendaren“.

Danach gefragt, welchen Bereich sie „gerne umfassender kennen gelernt“ hätten, gaben die Studierenden am häufigsten Klassenfahrten (45%), Lehrkraft-Eltern-Gespräche (36%), Exkursionen/Schülerpraktika (30%) und Elternabende (30%) an. Gerade in diesen beiden letzten Punkten weichen die vorliegenden Daten von der Pilotstudie ab, in der fast alle TeilnehmerInnen Erfahrungen mit Elternabenden und Eltern-Gesprächen machen konnten. Ferner wurde gefragt, welche Erfahrungsbereiche am meisten bzw. am wenigsten Spaß gemacht hätten. Als besonders angenehm beschrieben die Befragten hier einerseits Exkursionen und Praktika, andererseits AGs. Am wenigsten Spaß gemacht haben – wie auch in der Pilotphase – die Konferenzen (53%) und Aufgaben der Schulverwaltung (23%).

Erfahrungsbereiche im HP – Erfahrungen im Unterrichten –

Die Absolvierung von zwei Unterrichtseinheiten ist obligatorischer Teil des HP (zu diesem Bereich vgl. auch die Abschnitte zur DozentInnenbefragung sowie zu den Praktikumsberichten). Darüber hinaus bietet das HP den Studierenden die Gelegenheit, in anderen als den eigenen Fächern zu hospitieren, fachfremd zu unterrichten bzw. Vertretungen zu übernehmen. Nach diesen Erfahrungsbereichen wurden die Studierenden befragt.

Hospitation in anderen Fächern

Als sehr günstig im Sinne erweiterter Praxiserfahrungen kann gewertet werden, dass 86% der Studierenden bejahten, dass sie in anderen Fächern als den eigenen hospitieren konnten, sowie, dass dieses in z.T. erheblichem Umfang möglich war (s. Tabelle). Hiermit ist natürlich noch nichts darüber gesagt, ob und wie die Studierenden bei diesem Hospitieren angeleitet wurden. Erfahrungsgemäß reicht es nicht, einfach nur zuzuschauen; es geht hierbei um Schulung von Beobachtungsfähigkeit, Entwicklung von Beobachtungskategorien, Kriterien für Unterrichtsbeurteilung, Auswertung etc. Es ist davon auszugehen (vgl. Berichtsteil zur Dozenten-Befragung), dass die Studierenden hier wenig angeleitet wurden. Dennoch kann man aber festzustellen, dass die Schulen offenbar überwiegend Hospitationen möglich gemacht haben.

Bitte schätzen Sie, in welchem Umfang Sie – über das ganze HP gesehen – in anderen Fächern als Ihren eigenen hospitiert haben (n=56, keine missing values)

	Anzahl	%
gar nicht	8	14%
bis 5 Stunden	11	20%
6 bis 10 Stunden	7	12%
10 bis 20 Stunden	19	34%
mehr als 20 Stunden	11	20%
Gesamt	56	100%

Vertretungsunterricht

Wie bereits in der Pilotstudie hat auch im ersten obligatorischen Durchgang ein großer Teil der Studierenden (42 Studierende, also 74%) während des HP Vertretungsunterricht gegeben (Pilot: 7 Studierende, was 70% entspricht). Bei 8 der Befragten reicht das Ausmaß dieses Vertretungsunterrichts an die Grenze des Vertretbaren bezogen auf die Ziele des HP:

- 17 Studierende (30% der Grundgesamtheit) geben an, bis 5 Stunden Vertretungsunterricht gegeben zu haben (Pilot: ebenfalls 30%)
- 17 Studierende (30%) geben an, zwischen 6 und 10 Stunden Vertretungsunterricht gegeben zu haben (Pilot: ebenfalls 30%)
- 8 Studierende (14%) geben an, zwischen 10 und 20 Stunden Vertretungsunterricht gegeben zu haben (Pilot: 0%)
- kein Studierender kreuzte die Antwortmöglichkeit „mehr als 20 Std.“ an, während dies in der Pilotphase 1 Studierender tat, was 10% entspricht.

28 Studierende von den 42 mit Vertretungserfahrung (also hiervon 68%) erklären, sie hätten den Vertretungsunterricht eher „gerne“ gegeben.

Allerdings bringt dieser neue Erfahrungsbereich auch Probleme und Gefahren mit sich, auf die wir bereits im Evaluationsbericht zur Pilotphase⁴¹ hingewiesen haben. Mehrere Studierende berichteten in den Pilot-Begleitseminaren, dass sie hin und wieder Vertretungsunterricht gegeben und

41 Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T. (Juli 2002): Evaluation des Halbjahrespraktikums der Lehrerbildung der Universität Bremen. Explorative Studie zur Pilotphase 2000/2001. Universität Bremen.

dass sie diesen Unterricht gern übernommen haben. So berichtete z.B. ein Studierender stolz, dass er in einem Krankheitsfall in einer „schwierigen Klasse“ an zwei aufeinanderfolgenden Tagen jeweils in einer Doppelstunde den Klassenlehrer vertreten habe („Ich hätte mir Lehrer zur Hilfe holen können. Warum ich das nicht gemacht habe – vielleicht aus verletztem Stolz. So aus dem Gefühl: Ich wollte das alleine durchstehen“⁴²). Es entstand der Eindruck, dass solche Situationen, die Studierende potentiell überfordern und mit Sicherheit auf Kosten vorbereiteter und reflektierter Unterrichts-Erfahrungen gehen, nicht selten aus folgender Gemengelage aus Schulalltag und studentischer Motivation entstehen:

- Vertretungsfall tritt ein (Lehrer wird krank),
- der Wunsch des Studierenden, eine solche Situation allein zu meistern („Ich wollte das alleine durchstehen“) und zeigen zu können, was man kann,
- verknüpft mit dem Gefühl, sich zu blamieren, wenn man Unterstützung holt („vielleicht aus verletztem Stolz“ niemand dazu geholt),
- verknüpft mit einer Situation an der Schule, wo es oft ganz gut passt, dass da nicht zusätzlich Arbeit anfällt, sondern diese vom Studierenden erledigt wird.

Einerseits liegt in der Möglichkeit, Vertretungsunterricht zu geben, die im Rahmen der traditionellen Unterrichtseinheiten nicht gegeben war, sicher eine Chance, eine berufsnaher Erfahrung und auch eine möglicherweise positive Erfahrung mit sich zu machen, die die Motivation der Studierenden, „selber Lehrer zu sein“, verstärken könnte sowie das angenehme Gefühl mit sich bringt, nicht nur eine Belastung, sondern auch eine Hilfe zu sein. Andererseits muss hier aber auch die Gefahr der persönlichen Überforderung mit möglichen negativen Folgen gesehen werden: Frustration durch Erfahrung von Scheitern; Verhinderung einer theoriegeleiteten, reflexiven Praxis zur Entwicklung eines professionellen Selbst; „Praxis pur“ steht auch dem studienintegrierten Charakter des HP entgegen.

Die in diesem Thema liegende Ambivalenz zwischen berufsnaher positiver motivierender Erfahrung, die Studierende hier machen können, und den genannten Gefahren müsste insbesondere in den universitären Begleitveranstaltungen beachtet und bearbeitet werden.

Fachfremdes Unterrichten

Außerdem bejahten 29% der Studierenden, fachfremd unterrichtet zu haben; 4 Studierende (8%) sogar in erheblichem Ausmaß (s. Tabelle). Die Frage, ob Studierende beim fachfremden Unterrichten günstige Lernerfahrungen machen können, kann ohne genauere Untersuchung nicht beantwortet werden.

Bitte schätzen Sie, in welchem Umfang Sie – über das ganze HP gesehen – fachfremd unterrichtet haben (n=56, keine missing values)

	Anzahl	%
gar nicht	40	71%
bis 5 Stunden	8	14%
6 bis 10 Stunden	4	7%
10 bis 20 Stunden	2	4%
mehr als 20 Stunden	2	4%
Gesamt	56	100%

Co-Teaching

Die Frage, ob die Studierenden Erfahrungen mit Co-Teaching machen konnten, war wichtig, weil bei dieser Unterrichtsmethode in der Lehrerbildung Trainingssituationen entstehen, die dem Neuling unter Anleitung einer ausgebildeten Lehrkraft neue Erfahrungen ermöglichen, und gleichzeitig dabei helfen, die Überforderung des Neulings zu vermeiden. Nur 30 Studierende (54%) bejahten diese Frage. Damit ist mit 46% der Anteil derer, die keine Erfahrungen mit dem Co-Teaching gemacht haben, höher als in der Pilotstudie (30%) und höher als wünschenswert. Dazu kommt, dass nur in 23% der Fälle die Lehrkraft den gemeinsamen Unterricht auch gemeinsam mit den PraktikantInnen vorbereitete. Geht man davon aus, dass Co-Teaching nur unter der Bedingung gemeinsamer Vor- und Nachbereitung eine optimale Methode der LehrerInnen-Ausbildung darstellt, muss man sagen, dass nur ein kleiner Teil der Studierenden (13%) hier in einer günstigen Weise angeleitet wurde. 71% jener Studierenden, die Co-Teaching erfahren haben, empfanden es als Entlastung und Bereicherung.

Es wäre wünschenswert, wenn Co-Teaching als Methode zu einem festen Bestandteil der Betreuung und Unterstützung von Studierenden durch die MentorInnen im HP werden würde. Der geringe Anteil von Co-Teaching ist ein Ausdruck der Tatsache, dass es sich dabei um ein unübliches Verfahren in der LehrerInnenausbildung handelt.

Kennenlernen unterschiedlicher Unterrichtsformen

Obwohl die Erfahrung mit mehreren Unterrichtsmethoden nicht explizit als Ziel des HP genannt wird, erscheint sie vorteilhaft, im Besonderen weil sie als Grundlage für eine „kritische Sicht auf Formen der Praxis“ (Richtlinien) geeignet ist: Es wäre z.B. nicht ausreichend, Frontalunterricht pauschal abzulehnen, ohne alternative Methoden, deren Einsatzbereich und Probleme der Umsetzung benennen zu können. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass das HP für die Mehrzahl der Studierenden ein Feld war, um verschiedene Unterrichtsformen kennen zu lernen: Rund drei Viertel der Studierenden bejahten das Statement *Ich habe gezielt versucht, verschiedene Unterrichtsformen kennen zu lernen*. Auf die Nachfrage, welche Unterrichtsformen kennen gelernt wurden, wurden am häufigsten Frontalunterricht, Gruppenunterricht und Schülerdiskussionen genannt. Die Ergebnisse im Einzelnen:

Welche Formen von Gestaltung von Unterricht haben Sie kennen gelernt? (Mehrfachnennungen möglich; Anzahl Ja-Antworten, n=56, keine missing values)

	Anzahl	%
Frontalunterricht	53	95%
Gruppenunterricht	49	88%
Schülerdiskussion	41	73%
SchülerInnen experimentieren	29	52%
Phasen selbstorganisierten Lernens	29	52%
Labor- und/oder Werkstattpraxis	25	45%
Rollenspiel/Simulation	14	25%
binnendifferenzierter Unterricht	11	20%

Der ausgesprochene geringe Anteil der Studierenden, der bejaht, binnendifferenzierten Unterricht kennen gelernt zu haben, erschreckt, wenn man davon ausgeht, dass dieses eine mindestens genauso verbreitete Unterrichtsform sein sollte, wie es der Frontalunterricht leider ist. Allerdings stellt sich auch die Frage, wie viel dieser Prozentsatz aussagt, bzw. inwieweit dieser möglicherweise deshalb so gering ist, weil möglicherweise viele Studierende diesen Begriff nicht kannten. Diese Vermutung entstand aufgrund von Beobachtungen aus der Befragung des folgenden Durchgangs im Januar 2003. So fragten während der Bearbeitung des Fragebogens im Rahmen der erziehungs-

wissenschaftlichen Begleitveranstaltungen zwei Studierende (in zwei verschiedenen Veranstaltungen) an dieser Stelle nach, was „binnendifferenzierter Unterricht“ sei. Dieses sowie der geringe Prozentsatz weist in jedem Fall daraufhin, dass hier ein blinder Fleck ist, der offenbar auch in den universitären Lehrveranstaltungen besteht (so sollte eigentlich davon ausgegangen werden, dass Studierende, die in das HP gehen, diesen Begriff kennen).

Charakterisierung des eigenen und des Mentoren-Unterrichts

Diesem Fragenkomplex lag die Überlegung zugrunde, dass es wünschenswert ist, wenn die Studierenden im Rahmen ihres HP an der Schule sowohl im Unterricht des/r Mentors/in Unterrichtsformen kennen lernen, die sich nicht auf den traditionellen Frontalunterricht beschränken, als auch in ihren eigenen Unterrichtsversuchen freiere Unterrichtsformen kennen lernen und erproben können.

Hierzu wurden zwei verschiedenen Unterrichtsformen idealtypisch beschrieben (weitgehend Frontalunterricht; Wert=0; weitgehend selbstorganisierter Gruppenunterricht; Wert=6) und die Studierenden gebeten, sowohl den Unterricht ihres Mentors als auch ihren eigenen auf dieser Dimension zu charakterisieren. Die Antworten zeigen,

- dass sowohl der Mentoren-Unterricht als auch der eigene Unterricht eher als Typ A, also eher als Frontalunterricht, eingeschätzt wird,
- dass die Studierenden ihre eigene Unterrichtsweise aber als weniger frontal einschätzen; dieses zeigen sowohl die Mittelwerte (Unterricht MentorIn: 2,17; eigener Unterricht: 3,74) als auch die Mediane (Unterricht MentorIn: 1,5; eigener Unterricht: 4)

Bitte überlegen Sie jetzt, wie Sie den Unterricht Ihres Mentors/Ihrer Mentorin – im Ganzen gesehen – charakterisieren würden. Bitte überlegen Sie, wie Sie Ihren eigenen Unterricht – im Ganzen gesehen – charakterisieren würden.

Skalenwert	Unterricht Mentor/in (Zahl der Nennungen)		Eigener Unterricht (Zahl der Nennungen)	
	Anzahl	%	Anzahl	%
0	11	20%	0	0%
1	16	30%	4	8%
2	8	15%	6	11%
3	4	7%	12	23%
4	4	7%	13	25%
5	9	17%	14	26%
6	2	4%	4	8%
Missing	2	–	3	–
Gesamt	56	100%	56	100%
<i>arithm. Mittel</i>	2,17		3,74	
<i>Median</i>	1,5		4	

Es liegt nahe, diesen Unterschied zwischen studentischem und Mentoren-Unterricht – der sich so ähnlich auch in der Pilotphase darstellte – auf den bekannten Effekt zurück zu führen, dass alltägliche Schulpraxis universitäre Lerninhalte – z.B. über die pädagogische Überlegenheit selbstorganisierten Lernens – abschleift und die Routine Frontalunterricht auch aufgrund von Anpassungsdruck

im schulischen Umfeld Platz greifen lässt⁴³. Auch spielen hier möglicherweise Erfahrungen traditionellen Unterrichts aus der eigenen Schulzeit wieder eine Rolle, die zunächst durch die theoretische Beschäftigung mit Pädagogik im Rahmen des Grundstudiums in Frage gestellt worden waren, nun aber ggfs. im HP wieder aktualisiert werden.

Vergleicht man die Charakterisierung des Unterrichts des/r Mentors/Mentorin in Abhängigkeit zum eigenen Unterricht, lässt sich – anders als in der Pilotphase – kein klarer linearer Zusammenhang erkennen. Dies mag damit zusammen hängen, dass – nach unserer Wahrnehmung (z.T. in Begleitveranstaltungen, z.T. in Gesprächen mit Studierenden) – der Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen MentorInnen und Studierenden in der Pilotphase überwiegend intensiver und persönlicher war als in der Hauptphase. Es wird aber auch deutlich, dass eine mögliche Orientierung der MentorInnen auf Frontalunterricht die Umsetzung selbstorganisierten Gruppenunterrichts durch die Studierenden nicht verhindert.

Vorstellungen zum Unterrichten

Dem Fragenkomplex über Vorstellungen zum Unterrichten lag die Überlegung zu Grunde, dass das Verständnis der Studierenden von Unterricht entscheidend ihre Wahrnehmungen und Aktivitäten im HP bestimmt. Es wurden Items zu folgenden Fragenkomplexen vorgegeben:

- ein prozessuales Verständnis von Lernen wäre förderlich, da dieses einer Enttäuschung über die im Halbjahrespraktikum erzielten Lernerfolge vorbeugen kann;
- eigene praktische Erfahrungen mit dem Unterrichten werden bei den Studierenden Reflexionen zum Verhältnis zwischen Unterrichtsplanung und den je aktuellen und z.T. nicht vorhersehbaren Anforderungen in der konkreten Unterrichtssituation auslösen;
- die Studierenden müssen sich in der für sie neuen Rolle als Lehrende im Unterrichtsgeschehen mit dem unvermeidbaren Spannungsfeld zwischen der Herstellung einer Unterrichtssituation ggfs. auch gegen die aktuellen Interessen von SchülerInnen einerseits und der Förderung von Motivation und Selbsttätigkeit der SchülerInnen andererseits auseinandersetzen.

Es zeigte sich, dass eine Mehrheit offenbar zu der Überzeugung neigt, Unterrichten könne man nicht Schritt für Schritt lernen, es komme vielmehr darauf an, gleich im Ganzen „den richtigen Ton zu treffen“. Tatsächlich bejahte mehr als die Hälfte der Befragten (57%) die Aussage: *Unterrichten kann man nur im Ganzen lernen und nicht über Teilkompetenzen in Einzelschritten* (hiervon 11% „stimmt genau“ und 46% „stimmt etwas“).

63% stimmten der Aussage zu: *Eine detaillierte Unterrichtsplanung ist sekundär, da man in der konkreten Situation doch immer anders reagieren muss* (18% „stimmt genau“, 45% „stimmt etwas“). Dieses Ergebnis hängt offenbar u.a. mit dem Umfang des gegebenen Vertretungsunterrichts zusammen: Studierende, die häufig (d.h. hier mehr als 6 Stunden) Vertretungsunterricht gegeben haben, erklären häufiger, die Unterrichtsplanung sei sekundär (72% vs. 55%).

Eine detaillierte Unterrichtsplanung ist sekundär, da man in der konkreten Situation doch immer anders reagieren muss (nach Umfang des gegebenen Vertretungsunterrichts)

	wenig Vertretung (bis 6 Std.)		viel Vertretung (mehr als 6 Std.)		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
stimmt genau/etwas	17	55%	18	72%	35	63%
stimmt eher nicht/überhaupt nicht	14	45%	7	28%	21	37%
missing values	0	–	0	–	0	–
	31	100%	25	100%	56	100%

43 Diese Überlegungen unterstellen natürlich, dass die Einschätzungen der Studierenden die Wirklichkeit wiedergeben, dass also der Unterschied zwischen eigenem und Mentoren-Unterricht tatsächlich bestand und außerdem in der Richtung bestand wie eingeschätzt.

Es ist schwer zu sagen, wie diese Ergebnisse zu interpretieren sind: Die 35 Studierenden, die dem Item *Eine detaillierte Unterrichtsplanung ist sekundär, da man in der konkreten Situation doch immer anders reagieren muss* zustimmen, könnten sich aus zwei verschiedenen Gruppen zusammensetzen: denjenigen, die tatsächlich der Unterrichtsplanung wenig Bedeutung zumessen bzw. Planung gering schätzen, und denjenigen, die in ihrer Zustimmung zu dem Item ihrer Erfahrung Ausdruck verleihen, dass Planung eben nicht alles ist und in der konkreten Situation neu und ggfs. anders als geplant reagiert werden muss. Dieses ist eine wichtige Erfahrung, die auch in der Unterrichtsforschung untersucht wird: Es ist eine offene Frage, wie LehrerInnen von einer wissenschaftlichen Unterrichtsplanung zu einer Planung kommen, die die aktuellen Anforderungen des Unterrichtsgeschehens berücksichtigt und wie LehrerInnen ihre Planungen umsetzen und mit der aktuellen Situationswahrnehmung verknüpfen.

Wir können auch die Wirkrichtung des in der obigen Tabelle sich zeigenden Zusammenhangs nicht klären. Es ist einerseits denkbar, dass Studierende aus der Erfahrung z.B. von Vertretungsunterricht, bei dem sie nicht „untergegangen“ sind, den Schluss ziehen, dass Unterrichtsplanung sekundär ist. Es ist auch vorstellbar, dass die kausale Verkettung umgekehrt verläuft, dass also Studierende mit dieser Einstellung (Unterrichtsvorbereitung sekundär) eher bereit sind, Vertretungsunterricht zu übernehmen, also auch mehr davon durchführen.

Beobachtungen aus Begleitseminaren legten die Annahme nahe, dass es eine Gruppe von Studierenden gibt, denen die Rolle des Machers behagt, die gerne und viel Vertretungsunterricht geben und ihre eigene Unterrichtsplanung weniger ernst nehmen. Einen Zusammenhang zwischen Freude am Vertretungsunterricht und Einschätzung der Unterrichtsplanung als sekundär finden wir in unseren Daten jedoch nicht. Im Gegenteil: Studierende, die ungern Vertretungsunterricht gegeben haben, sind eher bereit, der Unterrichtsplanung geringe Bedeutung beizumessen (77% vs. 61%).

Die Frage, ob sich durch das HP die eigenen Vorstellungen über Unterricht geändert hätten, verneint die Mehrheit (55%). Die 45%, die diese Frage bejahten, äußerten sich in freien Antworten auf die Bitte, dieses zu konkretisieren. Folgende Antworttypen fanden sich, nach Häufigkeiten gruppiert:

- Kritik an Frontalunterricht habe sich verstärkt, ebenso die Wertschätzung alternativer Unterrichtsformen (6 Nennungen)
- Wichtigkeit von Flexibilität trotz Unterrichtsplanung sei deutlicher geworden (4 Nennungen)
- Wichtigkeit von Unterrichtsplanung sei klarer geworden (3 Nennungen)
- Belastung im Lehrerberuf sei deutlicher geworden (3 Nennungen)
- Der Blick auf die SchülerInnen habe sich verändert; zwei Studierende äußerten – fast überrascht – die Erkenntnis, dass SchülerInnen lernen wollen und kooperativ seien; eine Studierende wunderte sich über das Bedürfnis nach Strenge (insgesamt 3 Nennungen)
- Wichtigkeit von Binnendifferenzierung sei klarer geworden (2 Nennungen)
- Es sei klarer geworden, dass Planung von Unterricht nur eingeschränkt möglich ist; z.B.: „Unterricht ist nicht 100%ig planbar“ (2 Nennungen)
- Die Schwierigkeit, Theorie und Praxis zusammen zu kriegen, ist deutlicher geworden (2 Nennungen)
- Die Erkenntnis, dass es schwer ist, guten Unterricht zu machen und alternative Lernformen herzustellen (2 Nennungen)
- Eine andere Perspektive auf die Schule gewonnen, nicht mehr die der Schülerin (1 Nennung)

Fasst man dieses Ergebnis noch weiter inhaltlich zusammen, kann man sagen: In diesen freien Antworten zeigt sich vor allem die Spannung zwischen notwendiger präziser Vorbereitung und spontanen praktischen Anforderungen (hierzu im Ganzen 9 Nennungen) sowie die Auseinandersetzung mit traditionellen und alternativen Unterrichtsformen (im Ganzen 10 Nennungen). Diese Antworten verdeutlichen, dass die Studierenden hier wichtige Lernerfahrungen gemacht haben, dass durch die Erfahrungen im HP bei den Studierenden viel in Bewegung kommt und dass eine

große Gruppe von Studierenden ausdrücklich für sich formuliert, dass sich Überzeugungen und Einstellungen angesichts der praktischen Erfahrungen im HP verändert haben.

Die Auffassung der Studierenden zu dem o.g. Spannungsfeld zwischen der notwendigen Herstellung einer Unterrichtssituation ggfs. auch gegen die aktuellen Interessen von SchülerInnen einerseits und der Förderung von Motivation und Selbsttätigkeit der SchülerInnen andererseits, zeigen die folgenden Ergebnisse:

- Die Mehrheit der Befragten (60%) verneinten die Aussage *Der Lehrer sollte darauf bedacht sein, seine Vorstellungen von Unterricht den SchülerInnen gegenüber durchzusetzen*.
- 76% bejahten das Item *Weniger Kontrolle der SchülerInnen durch den Lehrer fördert das Lernklima und die Eigenaktivität der SchülerInnen*.

Die Zahlen im Einzelnen:

Der Lehrer sollte darauf bedacht sein, seine Vorstellungen von Unterricht den SchülerInnen gegenüber durchzusetzen

	Anzahl	%
stimmt genau	1	2%
stimmt etwas	21	38%
stimmt eher nicht	27	49%
stimmt überhaupt nicht	6	11%
missing values	1	–
Gesamt	56	100%

Weniger Kontrolle der SchülerInnen durch den Lehrer fördert das Lernklima und die Eigenaktivität der SchülerInnen

	Anzahl	%
stimmt genau	10	18%
stimmt etwas	32	58%
stimmt eher nicht	12	22%
stimmt überhaupt nicht	1	2%
missing values	1	–
Gesamt	56	100%

Man kann diese Ergebnisse so interpretieren, dass es unter den Studierenden des ersten Durchgangs des HP tatsächlich keine Mehrheit für stark lehrerzentrierte Unterrichtsvorstellungen gibt. Man könnte mit guten Gründen darüber hinaus zusätzlich diejenigen, die die genannten Items nur halb bejaht („stimmt etwas“) bzw. halb verneint („stimmt eher nicht“) haben, zu denen dazu zählen, die einen klar lehrerzentrierten Unterricht mit starker Kontrolle der SchülerInnen ablehnen. So stimmt es natürlich immer „etwas“, dass Lehrende darauf bedacht sein sollten, ihre Vorstellungen von Unterricht den SchülerInnen gegenüber durchzusetzen, wenn man nicht das Unterrichtsgeschehen ausschließlich davon abhängig machen will, was an Wünschen oder Erwartungen seitens der SchülerInnen formuliert wird. Ebenso kann eine „halbe“ Ablehnung des Items *Weniger Kontrolle der SchülerInnen durch den Lehrer fördert das Lernklima und die Eigenaktivität der SchülerInnen* mit „stimmt eher nicht“ auch so verstanden werden, dass dem die Überzeugung zu Grunde liegt, dass ein Unterrichtsgeschehen gänzlich ohne institutionalisierte Überprüfung – also Kontrolle – und auf dieser Grundlage stattfindende Rückmeldung von Lernfortschritten sich nicht günstig auf Motivation und Eigenaktivität auswirken kann. So gesehen, kann man eigentlich nur bei dem einen Studierenden, der sich jeweils für eine unambivalente Zustimmung/Ablehnung entschieden hat, eine Ein-

stellung erkennen, die einen ausschließlich lehrerzentrierten Unterricht präferiert und die Förderlichkeit von weniger Kontrolle für die SchülerInnen-Motivation offenbar nicht sieht.

Erwerbstätigkeit

40 Studierende (71%) geben an, während des Halbjahrespraktikums erwerbstätig gewesen zu sein. Diese Angaben entsprechen in etwa der durchschnittlichen Belastung durch Erwerbstätigkeit von Studierenden an der Universität Bremen, von denen ca. 68 %⁴⁴ im Grundstudium eine Erwerbstätigkeit ausüben. Bei einem solchen Vergleich darf allerdings nicht vergessen werden, dass das HP länger andauert als die Vorlesungszeit des Semesters und zudem wohl auch arbeitsintensiver ist.

Während des HP habe ich gearbeitet, um Geld zu verdienen

	Anzahl	%
ja	40	71%
nein	16	29%
Gesamt	56	100%

Wenn ja: Wie viel Stunden in der Woche durchschnittlich über das ganze HP gesehen (gruppiert)? (n=40)

	Anzahl	%
1–5 Stunden	7	18%
6–10 Stunden	17	44%
11–15 Stunden	8	21%
16 und mehr Stunden	7	18%
trifft nicht zu	16	–
Missing	1	–
Gesamt	56	100%
<i>arithm. Mittel</i>	<i>10,49</i>	
<i>Median</i>	<i>10</i>	

Die Ergebnisse zeigen, dass der Umfang, in dem einige Studierende erwerbsmäßig gearbeitet haben, nicht unerheblich ist:

- 8 Studierende (14% bezogen auf die Grundgesamtheit von 56) arbeiteten durchschnittlich über das ganze HP 11–15 Wochenstunden
- 7 Studierende (13% bezogen auf die Grundgesamtheit von 56) arbeiteten durchschnittlich über das ganze HP sogar 16 und mehr Wochenstunden

Bei einer vorgeschriebenen Wochenstundenzahl von 20 für die Aktivitäten in der Schule inklusive Vorbereitungszeiten, weiteren 4 Wochenstunden für die beiden obligatorischen Begleitveranstaltungen, sind 16 oder mehr Wochenstunden für Erwerbsarbeit keine unerhebliche Belastung.

Lehrveranstaltungen neben dem HP

Anders als in der Pilotstudie besuchte ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden (35 Nennungen, 63%) zusätzlich zu den Begleitveranstaltungen weitere Lehrveranstaltungen. 18 Befragte gaben an, durchschnittlich mehr als fünf Wochenstunden belegt zu haben.

44 Quelle: 6. Studierendenbefragung an der Universität Bremen im Sommersemester 2000.

Haben Sie parallel zum HP weitere Lehrveranstaltungen (über die das HP begleitenden fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen hinaus) besucht?

	Anzahl	%
ja	35	62%
nein	21	37%
Gesamt	56	99%

Wenn ja: wie viele Wochenstunden? (gruppiert) (n=35)

	Anzahl	%
1–5 Stunden	17	49%
6–10 Stunden	12	34%
11–15 Stunden	4	11%
16 und mehr Stunden	2	6%
trifft nicht zu	21	–
Gesamt	56	100%
<i>arithm. Mittel</i>	6,66	
<i>Median</i>	6	

5 der 18 Studierenden, die im Umfang von mehr als 5 Wochenstunden an weiteren universitären Lehrveranstaltungen teilgenommen haben, gehören zu jenen, die mehr als 10 Wochenstunden erwerbstätig sind – eine neben dem HP ungünstige Belastung.

Auswirkungen des HP auf Studien-/Berufsentscheidung

Ein Großteil der Befragten beschreibt die Auswirkungen des HP auf die eigene Berufsentscheidung als positiv:

- 37 Personen (70%) bejahten das Item. Das HP hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe.

Anders als in der Pilotstudie wählten einige Befragte aber auch die Antwortalternativen:

- Das HP hat hier nichts verändert (10 Nennungen, 19%) und
- Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe (6 Nennungen, 11%).

Vor dem Hintergrund, dass die Auseinandersetzung und Überprüfung der Berufsentscheidung durch die Studierenden ein wesentliches Ziel der Einführung des HP darstellt, ist die Zahl von 11% nicht per se als negativ einzuschätzen. Wenn eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen und unvermeidbaren Problemen des Schulalltags zu einer Überprüfung der Berufsentscheidung führt, so ist dies durchaus zu begrüßen.

55 Studierende, also 98%), erklären, dass sie beabsichtigen, ihr Lehramtsstudium fortzusetzen. 10 (also 18%) geben an, dass sie sich noch nicht darüber klar sind, ob sie ein Referendariat anschließen.

Interessant ist, dass 32 (57%) der Studierenden angeben, eine andere Schwerpunktsetzung im Studium anzustreben (Mehrfachnennungen waren möglich):

- 28 Studierende hiervon gaben an, „mehr fachdidaktische Veranstaltungen“ besuchen zu wollen
- 11 Studierende „mehr allgemeinpädagogische Veranstaltungen“
- 7 Studierende „mehr psychologische und/ oder sonderpädagogische Veranstaltungen“
- 4 Studierende „mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen“

Dieses Ergebnis kann so interpretiert werden, dass den an der Praxis des Unterrichts orientierten Lehrveranstaltungen offensichtlich eine neue Gewichtung zugemessen wird. Der Studienbedarf in der Fachwissenschaft tritt zurück.

Kompetenzerwerb

Den Studierenden wurden insgesamt 43 Statements vorgegeben, welche die Zunahme bestimmter Fähigkeiten formulierten. Die Items betrafen die Komplexe Unterrichtsplanung, Unterrichten, Unterrichtsreflexion sowie pädagogische Schlüsselkompetenzen. Die Studierenden beurteilen ihren Lernerfolg insgesamt außerordentlich positiv, wie die folgende Übersicht zeigt: Bei 24 Items liegt die Zustimmung zwischen 70% und 95%. Nur 11 Items werden von weniger als 50% bejaht. Hieraus spricht noch einmal die Vielzahl und Vielfalt der Lernerfahrungen, die die Studierenden während ihres HP machen können.

Unterricht planen: Meine Fähigkeit hat zugenommen ...

	eher ja		eher nein		Missing
	Anzahl	%	Anzahl	%	
1. Unterricht für eine konkrete Klasse zu planen	52	94,5%	3	5,5%	1
2. mich bei der Auswahl der zu behandelnden Unterrichtsinhalte zu beschränken	47	85,5%	8	14,5%	1
3. die im Unterricht zu stellenden Anforderungen an das kognitive Niveau der SchülerInnen anzupassen	47	85,5%	8	14,5%	1
4. eine konkrete Zeitplanung für den Unterricht vorzunehmen	38	69,1%	17	30,9%	1
5. verschiedene Unterrichtsphasen einzuplanen	42	77,8%	12	22,2%	2
6. Sozialform-/Methodenwechsel zu berücksichtigen	42	77,8%	12	22,2%	2
7. geeignete Unterrichtsmedien auszuwählen/ anzufertigen/ bereitzustellen	45	83,3%	9	16,7%	2
8. Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen	32	60,4%	21	39,6%	3
9. geeignete Methoden für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auszuwählen	37	69,8%	16	30,2%	3

Im Unterricht: Meine Fähigkeit hat zugenommen ...

	eher ja		eher nein		Missing
	Anzahl	%	Anzahl	%	
10. unerwartete Schülerbeiträge wahrzunehmen	42	80,8%	10	19,2%	4
11. auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen	37	74,0%	13	26,0%	6
12. ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen	24	46,2%	28	53,8%	4
13. SchülerInnen klare Anweisungen zu geben	42	82,4%	9	17,6%	5
14. Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten	11	22,9%	37	77,1%	8
15. die zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen	39	75,0%	13	25,0%	4
16. die inhaltliche Planung (flexibel) umzusetzen	42	80,8%	10	19,2%	4

17. die Unterrichtsmedien zielgerecht einzusetzen	40	78,4%	11	21,6%	5
18. das Unterrichtsgespräch stringent zu lenken	22	44,9%	27	55,1%	7
19. SchülerInnen anzuleiten mit den ausgewählten Methoden zu arbeiten	40	75,5%	13	24,5%	3
20. Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen	39	78,0%	11	22,0%	6
21. mit solchen Verweigerungshaltungen produktiv umzugehen	20	41,7%	27	56,3%	9
22. eigenes Handeln/Denken/Lernen zu fördern	46	88,5%	6	11,5%	4
23. meine Körpersprache bewusst einzusetzen	24	46,2%	28	53,8%	4

Unterricht reflektieren: Meine Fähigkeit hat zugenommen ...

	eher ja		eher nein		Missing
	Anzahl	%	Anzahl	%	
24. Rückmeldungen zu meiner Unterrichtstätigkeit einzuholen	38	71,7%	15	28,3%	3
25. meinen Unterricht angemessen zu reflektieren	35	66,0%	18	34,0%	3
26. den Unterricht meines/r Mentors/Mentorin angemessen zu reflektieren	38	71,7%	15	28,3%	3
27. soziale Prozesse in der Klasse wahrzunehmen	49	92,5%	4	7,5%	3
28. Phasen des Unterrichts beim Beobachten zu unterscheiden	41	78,8%	11	21,2%	4
29. eigene, bewusste Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln	44	83,0%	9	17,0%	3

Bezüglich weiterer pädagogischer Schlüsselkompetenzen: Meine Fähigkeit hat zugenommen...

	eher ja		eher nein		Missing
	Anzahl	%	Anzahl	%	
30. sicher und ohne Angst vor der Klasse zu stehen	47	92,2%	4	7,8%	5
31. konstruktiven Kontakt zu einzelnen SchülerInnen herzustellen	46	86,8%	7	13,2%	3
32. erziehungswissenschaftliche Texte auf Ihren Nutzen für die Praxis hin zu überprüfen	23	43,4%	30	56,6%	3
33. den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern	25	48,1%	27	51,9%	4
34. mit Kleingruppen zu arbeiten	32	62,7%	19	37,3%	5
35. Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren	14	27,5%	37	72,5%	5
36. Maßstäbe für die Leistungsbewertung zu entwickeln	30	56,6%	23	43,4%	3
37. mit LehrerInnen zu kooperieren	41	78,8%	11	21,2%	4
38. an schulischer Kommunikation (Konferenzen, Elterngesprächen) verstehend teilzunehmen	31	59,6%	21	40,4%	4

39. schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können	19	37,3%	32	62,7%	5
40. schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren	20	37,7%	33	62,3%	3
41. Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen	17	32,7%	35	67,3%	4
42. mich sprachlich (Artikulation, Wortwahl) auf verschiedene Personengruppen einzustellen	41	78,8%	11	21,2%	4
43. Gespräche zu moderieren	30	58,8%	21	41,2%	5

Vor diesem Hintergrund ist es insbesondere interessant, welche Items weniger Zustimmung erfahren. Im Folgenden werden die 11 Items genannt, bei denen die Zustimmung unter 50% lag:

Im Unterricht: Meine Fähigkeit hat zugenommen...

	eher ja		eher nein		Missing
	Anzahl	%	Anzahl	%	
12 ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen	24	46,2%	28	53,8%	4
14 Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten	11	22,9%	37	77,1%	8
18 das Unterrichtsgespräch stringent zu lenken	22	44,9%	27	55,1%	7
21 mit solchen Verweigerungshaltungen von SchülerInnen produktiv umzugehen	20	41,7%	27	56,3%	9
23 meine Körpersprache bewusst einzusetzen	24	46,2%	28	53,8%	4
32 erziehungswissenschaftliche Texte auf ihren Nutzen für die Praxis hin zu überprüfen	23	43,4%	30	56,6%	3
33 den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern	25	48,1%	27	51,9%	4
35 Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren	14	27,5%	37	72,5%	5
39 schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können	19	37,3%	32	62,7%	5
40 schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren	20	37,7%	33	62,3%	3
41 Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen	17	32,7%	35	67,3%	4

Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie

Die Studierenden schätzen die Wichtigkeit erziehungswissenschaftlicher Theorien für ihr pädagogisches Handeln unterschiedlich ein. Danach gefragt, *Wie schätzen Sie den Stellenwert von erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule ein?*, ergab sich (1 missing value):

- 31 Studierende (56%) halten erziehungswissenschaftliche Theorie für eher wichtig
- 24 (44%) erachten ihren Stellenwert als eher gering

Die von uns zunächst verfolgte Hypothese, dass Studierende, die mindestens ein naturwissenschaftliches Fach (hier verstanden als die Fächergruppe Mathematik, Physik, Chemie, Biologie) studieren, die erziehungswissenschaftliche Theorie als unwichtiger betrachten, bestätigte sich nicht. Im Gegenteil: Von diesen Studierenden betonen sogar zwei Drittel die Wichtigkeit der Theorie (s. Tabelle).

Ein ähnlicher Befund ergab sich bei der Betrachtung von Studierenden, die ihre erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung bei „schulnahen“ Lehrenden besucht haben. Die weiter vorne geäußerte Befürchtung, diese PraktikantInnen könnten die erziehungswissenschaftliche Theorie vernachlässigen, bestätigte sich nicht.

Wie schätzen Sie den Stellenwert von erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule ein? (nach Fächergruppen)

	mind. ein naturwissenschaftliches Fach		kein naturwissenschaftliches Fach		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
als eher gering	8	33%	16	52%	24	44%
als eher wichtig	16	67%	15	48%	31	56%
Missing					1	–
	24	100%	31	100%	56	100%

Wie schätzen Sie den Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule ein? (nach Schulnähe der Lehrenden in der erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltung)

	schulnah		nicht schulnah		Gesamt	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
als eher gering	10	38%	13	50%	23	44%
als eher wichtig	16	62%	13	50%	29	56%
Missing					4	–
Gesamt	26	100%	26	100%	56	100%

Die Einschätzung des Stellenwerts erziehungswissenschaftlicher Theorie wird von den Erfahrungen im HP offenbar modifiziert. Die Frage *Hat sich für Sie durch Ihre praktischen Erfahrungen im HP der Stellenwert von erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule verändert?* bejahen immerhin 22 Befragte (39%), 34 (61%) verneinen sie (kein missing value).

Es wurde auch nach der Richtung dieser Veränderung gefragt:

Wenn ja: Wie sehen Sie diesen Stellenwert jetzt?

	Anzahl	%
geringer als vor dem HP	5	23%
größer als vor dem HP	17	77%
trifft nicht zu	34	–
Gesamt	56	100%

Interessant war im weiteren die Analyse, wie sich der Zusammenhang zwischen der Bewertung des Stellenwertes erziehungswissenschaftlicher Theorie durch die Studierenden und der Veränderung dieser Bewertung bezogen auf die Erfahrungen im HP darstellt. Wir gingen davon aus, dass eine hohe Wertschätzung der Erziehungswissenschaften wünschenswert ist, sowie, dass die im HP ablaufenden Lernprozesse dann als günstig einzuschätzen sind,

- wenn eine hohe Wertschätzung nicht abnimmt (oder sogar ansteigt),
- wenn sich eine geringe Wertschätzung in eine hohe verwandelt.

Wir gruppieren die Studierenden also in zwei Gruppen („günstig“ und „ungünstig“), die nach dem Kriterium gebildet werden, welche Einstellung wir für die im HP ablaufenden Lernprozesse für förderlich bzw. für hinderlich halten.

Stellenwert der erziehungswissenschaftlichen Theorie: Entwicklungsrichtung

	Stellenwert erz.-wiss. Th.	Stellenwert verändert	Richtung der Veränderung	Anzahl	%
<i>ungünstig</i>					
	-	nein		18	33%
	-	ja	--	5	9%
	+	ja	--	0	0%
<i>günstig</i>					
	+	nein		16	29%
	+	ja	++	15	27%
	-	ja	++	2	2%
missing value				1	-
				56	100%

Legende: - = „eher gering“; + = „eher wichtig“; -- = „geringer als vor dem HP“; ++ = „größer als vor dem HP“

Diese Daten zeigen, bei insgesamt 16 Studierenden offenbar ein positiver Effekt durch das HP ausgelöst wurde: 15 schätzen den als hoch eingeschätzten Stellenwert von Theorie nun noch höher ein und 1 Studierender wechselt seine Einschätzung von „gering“ zu „größer als vor dem HP“. Demgegenüber stehen 5 Studierende, bei denen das HP dazu geführt hat, sie in der als ungünstig eingeschätzten Einstellung, erziehungswissenschaftliche Theorie habe einen geringen Stellenwert für ihr pädagogisches Handeln, zu bestärken.

Zusammenfassend ist also festzustellen:

- Der Prozentsatz der Studierenden, die der erziehungswissenschaftlichen Theorie einen geringen Stellenwert einräumen, ist mit 44% relativ hoch.
- Im HP oder durch das HP hat sich – nach Antworten der Befragten – dieser Prozentsatz im wesentlichen nicht verändert.
- Veränderungen fanden statt im Sinne der Festigung der eigenen Meinung:
 - 15 der 31 Studierenden, die den Stellenwert als hoch einschätzten, gaben ihn mit „größer als vor dem HP“ an.
 - 5 der 23 Studierenden, die den Stellenwert als niedrig einschätzten, gaben ihn mit „geringer als vor dem HP“ an.

Diese Befunde müssen bei der Entwicklung eines erziehungswissenschaftlichen Curriculums im Allgemeinen und in der universitären Vorbereitung und Begleitung des HP im besonderen berücksichtigt werden.

Fähigkeiten und Schwächen

Die Studierenden wurden danach gefragt, welche ihrer Fähigkeiten bzw. welche Schwächen ihnen durch das HP deutlicher geworden sind. Diese konnten sie in offenen Antworten skizzieren. 7 Studierende beantworteten beide Fragen nicht. 48 beschrieben Fähigkeiten und 41 beantworteten die Frage nach Schwächen, wobei 2 Studierende eigentlich keine Schwächen nannten, sondern Kritik an der Universität und der Praxisferne der universitären Veranstaltungen formulierten. Diese Antworten wurden nicht in die Inhaltsanalyse mit einbezogen, eine sei hier wörtlich zitiert:

- *„In der Uni lernt man nur praxisunrelevanten Kram, der einem in der Schule als Referendar nicht die Bohne hilft. Sollte ich jemals die Abschlussprüfung hinter mich bringen, so werde ich mir alles noch einmal selber anlesen dürfen. Schule ist die Realität. Mir ist in meinem Leben noch nie so eine praxisferne Ausbildung begegnet, wie die der Universität. Das Einzige, was einem wenigstens etwas hilft, ist die Fachdidaktik“ .*

Eine Inhaltsanalyse der beschriebenen Fähigkeiten bzw. Schwächen ergab die in der unten stehenden Tabelle aufgeführten Kategorien. Diese sind z.T. nicht trennscharf, da die Studierenden auf unterschiedlich konkretem Niveau antworteten. So sind z.B. „Teamfähigkeit“ oder „Konfliktmanagement“ Teilbereiche von „sozialer Kompetenz“, da diese Teilfähigkeiten aber von Einzelnen konkret benannt wurden, wurde hierfür eine eigene Kategorie eingerichtet.

Die Tabelle zeigt, dass die Studierenden insgesamt weit mehr Stärken nennen, als Schwächen. Dieses unterstreicht den Eindruck, dass sie das HP überwiegend im Sinne positiver Erfahrungen mit sich im Praxisfeld Schule nutzen konnten. Die Quersumme der jeweiligen Zeilen kann als Index dienen für die Bedeutung, die die Studierenden – in positivem sowie in negativem Sinne – der jeweiligen Kategorie bzw. dem Kompetenzbereich, der mit dieser Kategorie angesprochen ist, zu messen. Die vier für die Studierenden wichtigsten Bereiche, in denen sich für sie Fähigkeiten bzw. Schwächen im HP gezeigt haben, sind:

- der Kontakt zu den SchülerInnen,
- Autorität, Durchsetzungsvermögen, sicheres Auftreten,
- Inhalte vermitteln, das Niveau der SchülerInnen treffen.
- strukturiertes Arbeiten (Planung, Zeitmanagement, Ordnung).

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien nach der Höhe der Quersumme aufgeführt:

Kategorien	Anzahl der Nennungen		Quersumme
	Fähigkeiten	Schwächen	
Kontakt zu SchülerInnen, Bereitsch. sich auf Sch. einzulassen	25	5	30
Autorität, Durchsetzungsvermög., sicheres Auftreten	9	13	22
Inhalte vermitteln, Niveau d. SchülerInnen treffen	13	5	18
strukturiertes Arbeiten (Planung, Zeitmanag., Ordnung)	6	11	17
fachliche, didaktische Kenntnisse, Interesse am Fach	3	10	13
Spaß am Unterrichten, Unterrichten können	11	–	11
soziale Kompetenz allgemein	9	–	9
deutliche Sprechweise, Reden vor einer Gruppe	4	4	8
Flexibilität, Spontaneität	6	–	6
gute Stresstoleranz, Belastbarkeit	2	2	4
Geduld	2	1	3

Beurteilung von SchülerInnenleistung	1	2	3
Fähigkeit, SchülerInnen zu motivieren	2	–	2
Konfliktmanagement	2	–	2
Freude am Lernen	–	1	1
das Erstellen eines übersichtlichen Tafelbildes	–	1	1
Teamfähigkeit	1	–	1
Σ	96	55	151

Eine ausführliche Antwort auf die Frage nach Schwächen sei hier wörtlich zitiert. Hier beschreibt eine Studierende offen und auch emotional den Konflikt zwischen ihrer Erfahrung mit den SchülerInnen an der Sek1 und der Stufenorientierung ihres Studiums auf die Sek2:

- *„Dass ich auf Sek1 Schüler keinen Bock habe. Leider habe ich im Sek2 Bereich, den ich ja studiere, **keinen** Unterricht erteilt! Dass ich keine Lust habe, **nur** als Sozialarbeiter, anstatt als wissensvermittelnde Lehrerin zu arbeiten. Dass mich Schulleben außerhalb der Schule nicht sonderlich interessiert“.*

Interessanterweise ist diese Erfahrung für die Studierende allerdings kein Anlass, ihre Berufsentcheidung zu überprüfen. Auch bestätigt sie, dass sie das Referendariat absolvieren wolle. Die Tatsache, dass sie diese Aussage auf die Frage nach „Schwächen“ trifft, spricht dafür, dass sie der Auffassung ist, an diesem Problem arbeiten zu müssen. Dieser Einzelfall kann hier zwar nicht ausgeleuchtet werden. Es kann allerdings festgehalten werden, dass die Möglichkeit stufenübergreifender Erfahrungen zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums einen günstigen Aspekt des HP darstellt, da sie Studierenden die Chance gibt, diese im weiteren Verlauf des Studiums zu bearbeiten.

Beratungsbedarf

Mehr als drei Viertel der Studierenden (77%) bejahen die Notwendigkeit einer universitären Einrichtung, die Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Studienentscheidung, ihrer Erfahrungen im HP sowie in bezug auf den Studienablauf beraten kann. Ein noch höherer Prozentsatz – nämlich 82% – bejaht die Frage, ob sie eine solche Beratungsstelle nutzen würden, wenn sie Fragen zu den genannten Bereichen hätten. Nicht nur wegen dieses eindeutigen Wunsches, sondern auch wegen der im Laufe des HP auftretenden vielfältigen Fragen und Irritationen, ist die Einrichtung einer solchen Beratungsstelle unbedingt zu empfehlen.

Kommentare zum Fragebogen

Am Ende des Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, in freien Antworten Kommentare zum Fragebogen abzugeben. Insgesamt nutzten 32 der Befragten – zum Teil in sehr ausführlicher Weise – diese Möglichkeit.

Insgesamt konnten 41 Aussagen identifiziert werden, die folgenden Antworttypen zugeordnet werden können:

- Kritik am Fragebogen (z.B. zu lang, zu undifferenziert, zu ungenau etc.) – 18 Nennungen
- Lob des Fragebogens (z.B. sehr differenziert, gut, dass „so etwas überhaupt gemacht wird“, sehr sinnvoll etc.) – 10 Nennungen
- Hoffnung, dass der Fragebogen mit dazu beiträgt, die Bedingungen des HP zu verbessern (z.B. „sicherlich bei der (besseren?) Planung behilflich“) – 3 Nennungen
- Hinweise auf konkrete Mängel des Fragebogens (vor allem, dass es schlecht möglich war, zwischen Mentor und zuständiger Lehrkraft zu unterscheiden) – 4 Nennungen
- Kritik an einzelnen Bedingungen des HP – 6 Nennungen

Von diesen Kritikpunkten seien einige hier zum Abschluss wörtlich zitiert:

- *„Ich möchte noch einmal anmerken, dass eine VA zur Begleitung des HP in EGW wenig sinnvoll ist. Besser wäre es, in beiden Fächern verpflichtende Begleitveranstaltungen anzusetzen!“*
- *„Die Regelstudienzeit muss durch das fehlende Semester verlängert werden, dies ist besonders wichtig für Bafög-EmpfängerInnen. Die Wahl des Praktikumsplatzes sollte den Studenten obliegen“ .*
- *„Man müsste den Studenten im Vorfeld absichern, denn durch das HP geht ein Semester verloren, so dass die finanziellen Angelegenheiten erschwert werden, weil man nicht arbeiten kann“.*
- *„Es sollte mehr auf die außerordentliche Belastung der Studenten eingegangen werden (Studienverlängerung dadurch, dass ein Semester verloren geht, 3-fach Belastung durch Schule-Uni-Arbeit). Nur diese Belastungen waren an dem Praktikum ‚wirklich‘ schlecht“.*

4 Praktikumsberichte

Thomas Ziemer

4.0 Gliederung des Abschnitts zu schriftlichen Praktikumsberichten

1. Fragestellungen
2. Art der Daten
3. Rahmenrichtlinien und Ausprägungsmöglichkeiten
4. Anleitung durch DozentInnen
5. Arbeitszugänge der Studierenden
6. Vorliegende Praktikumsberichte
7. Zusammenfassende Ordnung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden relevante Fragen in Bezug auf die von Studierenden im Rahmen des HP zu erarbeitenden, schriftlichen Praktikumsberichte formuliert und schrittweise qualitativ bearbeitet. Die Datengrundlage wird beschrieben, die Vorgaben durch die Richtlinien für schulpraktische Studien (RiLi) werden untersucht und durch Aussagen zu allgemeinen Möglichkeiten, Praxisberichte zu orientieren, ergänzt.

Beobachtungen werden beschrieben und sonstige Daten werden erkundet, wobei auch ein Schema zur inhaltlichen Erschließung fertiggestellter Praktikumsberichte angewandt wird. Zitate und Einordnungen sind hierbei relativ umfangreich ausgefallen, damit die berichteten Praktikums Erfahrungen als solche und die Rolle der Praktikumsberichte als Werkzeug der persönlichen Reflexion und als verbindendes Element zwischen Studium und schulischer Praxis transparent werden kann.

Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Ordnung, die zusammenfassende Antworten auf die formulierten Fragen beinhaltet, typische Probleme und Lösungen beschreibt, sowie vorläufige Empfehlungen enthält.

4.1 Fragestellungen zum untersuchten Bereich „Praktikumsberichte“

Die Fragerichtung dieser Untersuchung soll im folgenden durch Einzelfragen konkretisiert werden, wobei sich diese u.a. aus Erfahrungen der Pilotphase ergeben haben und ihre Klärung zur Orientierung zukünftiger Organisations- und Arbeitsprozesse beitragen kann:

- Welche orientierenden Vorgaben enthalten RiLi und Literatur?
- Wie verhielten sich DozentInnen bezüglich Anleitung und Anforderungen?
- Wie gestalteten sich die Arbeitsprozesse der Studierenden?
- Wie lassen sich die vorliegenden Produkte insgesamt charakterisieren?
- Welche Wege, Berichte zu erschließen und einzuschätzen, können benannt werden?
- Welche vorläufigen Empfehlungen lassen sich ableiten?

4.2 Art der Daten

Aus der Pilotphase des HP (2000/2001) gibt es Seminarprotokolle, die Fragen des Arbeitsprozesses bezüglich der Praktikumsberichte beleuchten und es liegen vier schriftliche Berichte (davon eine Teamarbeit) vor.

Aus der ersten obligatorischen Phase des HP (2001/2002) gehen ebenfalls vier Produkte in diese Analyse ein, wobei eines im Dreier team verfasst wurde. Bezüglich eines der Produkte liegen auch

Interviewaussagen eines Studierenden vor, der darin seinen Weg, mit den Anforderungen umzugehen, beschreibt.

Es ist anzumerken, dass auf Basis der acht eingesehenen Produkte nicht von einem repräsentativen Bild gesprochen werden kann. (Die Gesamtzahl der an beiden Phasen beteiligten Studierenden betrug 80; es wurden acht Produkte, die von 11 Personen erstellt wurden, einbezogen.)

Dennoch können wichtige Beispiele von Problemen und Lösungen aufgezeigt werden, zumal auch ergänzende Informationen (z.B. Fragebogenerhebung) einbezogen werden.

Es sei vorweggenommen, dass sich keine Hinweise ergeben haben, die eine grundsätzliche Unterscheidung bezüglich der Arbeitsprozesse und Produkte zwischen der Pilot- und der ersten obligatorischen Phase des HP erforderlich erscheinen lassen. Dies war auch eher nicht zu erwarten, da das Schreiben der Praktikumsberichte unter ähnlichen Bedingungen statt fand. Es erscheint allerdings wahrscheinlich, dass sich die Bandbreite der individuellen Lösungen in der ersten obligatorischen Phase vergrößerte, da mehr Studierende und auch mehr Lehrende beteiligt waren. Zum Umgang der DozentInnen mit der Anleitung der Studierenden in Bezug auf Praktikumsberichte werden Antworten aus einer schriftlichen Befragung der beteiligten DozentInnen nach Ende der Begleitveranstaltungen herangezogen. Es antworteten: Fachdidaktik: 6 von 15. Erziehungswissenschaften: 4 von 9. (vgl. Kap. Befragung der Doz.)

4.3 Orientierende Vorgaben durch Richtlinien und Literatur

In den Richtlinien (RiLi, siehe Anhang) für schulpraktische Studien wird den Studierenden ein schriftlicher Praktikumsbericht als Anforderung für die erfolgreiche Teilnahme am HP auferlegt (RiLi 6.8). Der Bericht kann von zwei oder drei Studierenden gemeinsam erstellt werden, wenn die Einzelbeiträge erkennbar sind. Der Praktikumsbericht sollte zum Termin der Auswertungsveranstaltung angefertigt sein. Es gibt Aussagen zu der Form eines „pädagogischen Tagebuches“ und zu den Teilen, die der Praktikumsbericht mindestens enthalten muss (5.4):

- Fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs, der eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen über im Praktikum erfahrene Probleme, Bewertungen etc.
- Planung und Auswertung der eigenen Unterrichtstätigkeit.

Allerdings gibt es neben der unklaren Formulierung „Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches“ weiteren Interpretationsspielraum. Der Spielraum lässt sich verkleinern, wenn man auch den Abschnitt zu den Unterrichtsversuchen (3.3) heranzieht: Er sollte dann mindestens die Planung und Auswertung von eigenem Unterricht zu den in beiden gewählten Fächern vorgeschriebenen je 8 Stunden enthalten. Denkbar wäre auch die schriftliche Darstellung von Vertretungsstunden oder von Stunden, in denen Studierende gemeinsam mit ihren MentorInnen unterrichten. Letztlich, obwohl nicht ausdrücklich formuliert, legen es die RiLi nahe, dass der Praktikumsbericht an den Zielen und Feldern des HP (vgl. 2., 3.1) orientiert ausgestaltet werden sollte.

Aus der Sichtung der RiLi wird zunächst deutlich, dass Studierende und Lehrende bezüglich der Praktikumsberichte Interpretationsspielräume ausfüllen und eigene Qualitätsmaßstäbe setzen müssen. Dabei kann es problematisch sein, wenn die zu erfüllenden Anforderungen von den (irgendwie) am Praktikum beteiligten Lehrenden (6.8c) sehr unterschiedlich ausfallen. Als unvoreteilhaft kann erscheinen, wenn Orientierungsschwierigkeiten entstehen, indem Informationen an drei unterschiedlichen Stellen der RiLi gegeben werden, so dass die Intention der Praxisberichte letztlich im Unklaren bleibt und weil eine gewisse Gestaltungsoffenheit nicht als Chance benannt wird. Eine Verunsicherung ist auch dadurch möglich, dass a) manche Vorgaben nicht realistisch erscheinen (z. B. die Abgabefrist) und b) ein Widerspruch dadurch entsteht, dass einerseits eine positive Bewertung des Berichtes für die Anerkennung des HP unbedingt erforderlich ist, aber andererseits keine Qualitätskriterien benannt werden.

Um allgemeinere Gesichtspunkte bezüglich der Praktikumsberichte mit ein beziehen zu können, sollen an dieser Stelle stichwortartig drei mögliche Ausprägungsarten von Berichten im Rahmen von Schulpraktika benannt werden:

4.3.1 *Dokumentierend (eher beschreibend mit ausgewählter Vertiefung)*⁴⁵

- Beschreibung der Schule und verschiedener Lerngruppen
- Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen
- Planung, Durchführung und Auswertung eigener Unterrichtsversuche, einschließlich entstandener Schülerarbeiten
- Bearbeitung eines speziellen schulpädagogischen oder fachdidaktischen Problems
- Übersicht über hospitierte und gehaltene Stunden, Wandertage, Konferenzen – als Beleg für die verbrachte Zeit
- Empfehlung: Praktikumstagebuch führen (Termine, Besprechungsergebnisse, Momentaufnahmen, eigene Befindlichkeit, Ideen zu eigenen Projekten und Fragestellungen)

4.3.2 *Forschend (bestimmte Aspekte im Sinne aktiver Theorie-Praxis-Verknüpfung beleuchtend)*⁴⁶

- Schreiben von (Forschungs-)Tagebüchern wird zentral⁴⁷
- „Weitertreiben der Analyse“ indem Fragen und/oder praktische Weiterentwicklungsvorhaben formuliert werden
- Vertiefungsarbeiten (eventuell mit zeitlicher Distanz) aus aufgeworfenen Fragen möglich (mit Literaturbezügen als auch mit neuen praktischen Versuchen)
- Produkte sind lebendige Fallbeispiele zur Erfahrungssammlung, die nachfolgende PraktikantInnen, BetreuungslehrerInnen und DozentInnen nutzen können⁴⁸

4.3.3 *Portfolioähnlich (als repräsentative Sammlung)*⁴⁹

- Fundstücke (Fotos, Videos, Schülerarbeiten, über Schrift hinausgehende kreative Ausdrucksformen, Zeitungsartikel ...) können Teile des Berichtes werden und insgesamt die Materialbasis verbreitern
- Konkrete Aufgabenstellungen (z.B. Unterrichtsplanungen und Auswertungen) sind zu bearbeiten und einzufügen
- Der Praktikumsbericht wird Teil einer größeren, vorzeigbaren Sammlung – eine Bewertung wird angestrebt
- Ausbildungsstand und besondere Erfahrungen sollen sichtbar werden – daran orientiert finden Beratung und die Abstimmung weiterer Ausbildungsschritte statt

4.4 **Anleitung durch DozentInnen**

Im ersten obligatorischen Durchgang des HP haben sich Lehrende in Seminaren der Erziehungswissenschaften (EW) bei den Praktikumsberichten entweder für zuständig erklärt oder aber sie behandelten das Thema nur am Rande oder gar nicht, weil sich die Fachdidaktiken für zuständig erklärt hätten. Im Falle der Thematisierung, so die kurzen Antworten in der schriftlichen DozentIn-

45 Vgl. *Kretschmer, H./Stary, J.* (1998): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Cornelsen Scriptor, Berlin.

46 Vgl. *Altrichter, H./Lobenwein, W.* (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U./Hansmann, W.: Lehrerbildung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

47 Vgl. *Altrichter, H./Posch, P.* (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

48 Vgl. *Well, N.* (1999): Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung: fallorientierte Beispiele. Luchterhand, Neuwied.

49 Vgl. *Dubs; R.* (1993): Die Ausbildung der Lehrkräfte für Wirtschaftsfächer an der Hochschule St. Gallen. In: Wirtschaft und Erziehung. Monatsschrift des VLW. Heckners Verlag, Wolfenbüttel.

nenbefragung, wurde das Schreiben grundsätzlich und intensiv angesprochen, wobei in den Begleitveranstaltungen auch bisherige Notizen der Studierenden gemeinsam begutachtet wurden.

Dabei liegt bei einer Dozentin inzwischen ein so entstandener Bericht vor (Gesprächnotiz vom 27.11.2002). Der sei sehr persönlich abgefasst und dokumentiere sehr schön, was gelaufen sei: Irrtümer, Highlights, Bauchlandungen, eigene Befindlichkeit. Beschreibung und Auswertung der Erfahrungen seien in sinnvoller Weise unterschieden. Konfrontation mit erziehungswissenschaftlicher Literatur enthalte der Bericht nicht. Der Bericht sei ein dicker Ordner, der auch handschriftliche tagebuchähnliche Eintragungen enthalte.

Alle in der Befragung antwortenden sechs FachdidaktikerInnen gaben an, Praktikumsberichte in ihren Begleitveranstaltungen grundsätzlich thematisiert zu haben. Teils wurden die zu bearbeitenden Aspekte gemeinsam mit den SeminararteilnehmerInnen festgelegt. Ein Dozent antwortete, in den Richtlinien werde ein pädagogisches Tagebuch verlangt, das „eine individuell gestaltete Form der Dokumentation und vor allem der Reflexion darstellt“. „Insofern wurden mit den Beteiligten Möglichkeiten erkundet, das Tagebuch als Reflexionsanlass zu nutzen“. Diese Herangehensweise stellte jedoch eine Ausnahme dar, weil in den fünf übrigen Fällen, mit hoher Gewichtung Berichte zu Unterrichtseinheiten (UE) „in ähnlichem Umfang wie bisher“ verlangt wurden. Dabei berücksichtigten die DozentInnen in erster Linie ihr Fach und nicht beide Fächer der Studierenden. Die UE-Berichte sollten allerdings ergänzt werden z.B. um pädagogisches Tagbuch, Herstellen von Projektbezug, Akzentuierung einer allgemeinen Fragestellung, Beschreibung der Rahmenbedingungen der Schule (Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation) und z.T. Bemerkungen zur universitären Betreuung. Mindestens ein Dozententeam und ein einzelner Fachdidaktiker boten ihren Studierenden eine Gliederung für den Praktikumsbericht an (siehe Anhang). Nur zwei der befragten DozentInnen gingen auf den Abgabetermin ein, wobei die Abgabe, abweichend von den RiLi, im auf das HP folgende Sommersemester erfolgen sollte.

4.5 Arbeitszugänge der Studierenden

4.5.1 Beobachtungen zum Arbeitsprozess in Seminaren der Pilotphase

In den Universitätsveranstaltungen der Pilotphase wurden schriftliche Praxisberichte insbesondere auch in EW-Seminaren thematisiert. So wiesen die DozentInnen schon im Vorbereitungsseminar darauf hin, dass die Arbeit am „Projekttagbuch“, als zentraler Bestandteil der Erfahrungssicherung und Auswertung bis zur Auswertungsveranstaltung abgeschlossen sein sollte. In der Literaturliste am Ende eines ausgehändigten Arbeitsplanes war der Titel „Lehrer erforschen ihren Unterricht“⁵⁰ enthalten und wurde auch im weiteren Seminarverlauf als Anregung zum Schreiben von Forschungstagebüchern im schulischen Kontext thematisiert. Eine Studentin wünschte sich, mit dem Tagebuch möglichst früh zu beginnen, da sie bereits im Vorbereitungssemester über praktisch bedeutsame Fragen nachdenke und die Entwicklung nachvollziehen wolle. Die DozentInnen und ein Teil der Gruppe begrüßten diese Idee. Die Studentin wünschte sich, Kriterien zum Schreiben zu erhalten. Ein Student schlug vor, die Tagebuchkriterien gemeinsam zu überlegen. Ein anderer Student machte den inhaltlichen Vorschlag, im Tagebuch Fallbeispiele zu notieren.

Daraufhin wurde in einem weiteren Seminartermin gezielt beraten, wie schon während der Vorbereitung sinnvolle Notizen entstehen können. Die DozentInnen formulierten mögliche Leitfragen: Was habe ich gelernt? Was ist mir aufgefallen? Was war fragwürdig oder konflikthaft? Welche weiterführenden Fragen habe ich?

Das Tagebuch sollte die Schilderung von Ereignissen enthalten und auch, wie ein Problem z.B. durch Heranziehen eines Textes weiter bearbeitet wurde. Die Studierenden sollten nicht ihr Innerstes zu Oberst kehren, aber trotzdem das persönliche Erleben mit aufnehmen. Es wurde empfohlen, relativ spontan und zeitnah aufzuschreiben. Die DozentInnen äußerten die Bitte, Beispiele lesen zu dürfen und nach Wunsch der Studierenden zu besprechen. Die sich anschließende Diskussion war von Bedenken zweier Studierender geprägt, die das Aufgreifen von Tagebucheintragungen als zu

50 Altrichter, H., Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt, Bad Heilbronn.

persönlich einschätzten: Das Tagebuch sollte dazu dienen, sich Luft zu machen. Das Aufschreiben des Erlebens sei eine sehr persönliche Selbstreflexion.

Die DozentInnen versuchten das Notieren von Ereignissen, persönlichem Erleben und die Reflexion darüber zu unterscheiden und stellten den Studierenden frei, eine Vorauswahl der Stellen, über die sie berichten wollten, vorzunehmen. Es sollte sich um ein professionelles Tagebuch im Zusammenhang mit dem Lehrerwerden handeln.

Während der letzten Vorbereitungssitzung brachten die DozentInnen „schriftliche Vorschläge für die Gestaltung des Praxistagebuchs als Grundlage für die Erstellung des Praktikumsberichtes“ mit. Das Papier lieferte konkrete Hinweise zum Aufbau des Praktikumsberichtes und fokussierende Leitfragen. Kurze tägliche Aufzeichnungen und die Planung der jeweils kommenden Woche sollten Basis für den konkreten Tätigkeitsbericht sein. Eine Dokumentation besonderer Ereignisse und Lernerfahrungen wurde einmal wöchentlich vorgeschlagen. Diese sollte durch die Dokumentation von Projekten und Tätigkeiten (Verhältnis zu Schülern und Lehrern, Schule als Ganzes, Unterrichtshospitationen) über die Gesamtlaufzeit des HPs gesehen ergänzt werden. Der Praktikumsbericht insgesamt sollte Dokumentation und Evaluation der eigenen Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie eine eigene Forschungsfrage und deren Bearbeitung enthalten.

Die Studierenden machten sich Gedanken, ob sie z.B. einen Computer oder Notizzettel einsetzen könnten und wie Unterricht in Form einer Projektwoche zu dokumentieren sei. Insgesamt erschien es, dass die Studierenden den täglichen Aufwand als sehr hoch einschätzten und nicht gerade begeistert waren, Berichte, scheinbar wie in einer Lehre üblich, anzufertigen. Die DozentInnen regten an, zugunsten der Aufzeichnungen lieber weniger Stunden zu hospitieren. Ein Student betonte, dass er keinesfalls Schülern hinterherspionieren wolle, um Informationen zu erhalten.

In den Begleitveranstaltungen berichteten die Studierenden dann zwar häufig über ihre Wahrnehmungen der schulischen Begebenheiten, doch Beispiele von Notizen oder Tagebüchern wurden nicht vorgelesen oder sonst zur Verfügung gestellt.

Die Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Auswertungsveranstaltung, direkt im Anschluss an das Praktikum, noch keine Praktikumsberichte fertiggestellt.

Im Auswertungsblockseminar arrangierten die Studierenden aber einen gemeinsamen Konsens über Inhalte und Abgabetermin. Die PraktikantInnen eines Schulortes vereinbarten gemeinsame Inhalte und teilweise die gemeinsame Erstellung des Berichtes. Die Darstellung der Schule und Wochenablaufpläne sowie des eigenen Unterrichts kamen in den Inhaltsvorschlägen aller Gruppen vor. Es gab Unterschiede, inwiefern Tagebuchaufzeichnungen als Grundlage des Berichtes vorhanden waren bzw. als geeignet erschienen. Die erweiterten Fragestellungen, zu denen auch Literatur herangezogen werden sollte, waren nach Schulort unterschiedlich: z.B. Notengebung, Lehrerbild, Schülerpraktikumsbetreuung.

Teilweise wurde abgesprochen, dass die Praktikumsberichte mit einem Leistungsschein honoriert werden sollten. Dies erschien den DozentInnen aufgrund des Umfangs der Berichte und des Einsatzes der Studierenden im Pilotversuch als gerechtfertigt. Der vereinbarte Abgabetermin nach gut drei Monaten nach der Auswertung im Block, wurde nur von der Hälfte der Studierenden eingehalten.

4.5.2 Arbeitsprozesse – Probleme und Lösungswege aus Sicht von Studierenden

Es ist anzunehmen, dass die soeben beschriebenen Problemlagen in ähnlicher Form auch im ersten obligatorischen Durchgang aufgetreten sind. Hierfür spricht, dass 65% der Studierenden im Fragebogen zum Praxistagebuch beim Item „Ich war bei der Abfassung unsicher, da keine klaren Anforderungen formuliert waren“ „eher ja“ ankreuzten (vgl. Kap. Studierendenbefragung).

Von einem Studierenden, der sich zu den 35% bei der Abfassung eher Sicherem zählte, liegen parallel und im Anschluss zur schulpraktischen Zeit erhobene Interviewaussagen vor, die einen individuellen Lösungsweg kennzeichnen. Diese Interviewaussagen, die auch dem fertigen Produkt des Studierenden entsprechen, werden hier zusammengefasst:

- Möglichkeiten des Schreibens und Anforderungen bezüglich eines Praktikumsstagebuchs haben sich für ihn in den Begleitveranstaltungen geklärt.

- Es wurde ihm gesagt, dass es keine „Musslösung“ gibt.
- Ein eigener Weg wurde gesucht und gefunden: Notizen zu einem formalen und einem persönlichen Tagebuch.
- Eintragungen in Form eines Stundenplans: Z.B. Was (warum) passiert ist – Beobachtungsstunde, Unterrichtsbeteiligung, selbst unterrichtete Stunde, Exkursion, sonstige Aktivitäten, Pausenaufsicht, ...
- (Von Seiten der Dozenten) wurde zu Stundeneintragungen geraten, damit der Stundenumfang belegt werden kann, wenn von Seiten der Schule nachgefragt würde – dies sei aber an seiner Schule nicht zu erwarten gewesen.
- Eintragungen am Laptop (von der Uni gestellt) fanden einmal oder öfter in der Woche statt, wobei zu den einzelnen Tagen je nach Begebenheiten zwei bis drei Sätze an Tagebucheintragungen entstanden.
- Außerdem nutzte er Beobachtungsbögen, bei denen er auf bestimmte Sachen achtete und zu Papier brachte.
- Diese Aufzeichnungen fasste er später zum Praktikumsbericht zusammen.
- Dadurch, dass der Student vom ersten Tag an begann, Aufzeichnungen zu machen, erschien ihm die Berichterstellung während des Praktikums kaum als Problem.
- Die wöchentlichen Eintragungen waren in der Rückschau betrachtet „Gold wert“. Während ihm von anderen Studierenden bekannt ist, dass diese auch Monate nach Ende des Praktikums noch nicht wissen, wie sie beginnen sollen, wurde der eigene Bericht gut zwei Monate nach Ende der Praxiszeit abgegeben.
- Der Bericht enthielt u.a folgende Unterteilungen: „Im Großen und Ganzen“, „Von Anfang bis Ende“, „Zum Prozess des Lehrerwerdens“, „Du/Sie Problem“ und beide Unterrichtseinheiten.
- Literatur wurde nur in geringem Maße herangezogen, wichtiger waren ihm die eigenen Gedanken und die persönlichen Eindrücke.
- Da der Studierende sowieso an drei Auswertungsveranstaltungen (in beiden Fächern und Erziehungswissenschaften) teilnahm, gab er den Praktikumsbericht bei allen drei DozentInnen ab. Eine positive Rückmeldung erfolgte von drei DozentInnen.
- Er sah die mehrfache Abgabe als geschickt an, da eine positive Bewertung durch mindestens einen Dozenten so als gesichert erschien und von einer Person eventuell verlangte ergänzende Arbeiten nicht relevant geworden wären.

4.6 Erkundung vorliegender Praktikumsberichte

Zunächst soll das im voranstehend charakterisierten Arbeitsprozess entstandene Produkt exemplarisch genauer gekennzeichnet werden.

Nach einer Zusammenschau mit den sieben anderen vorliegenden Praktikumsberichten (darunter wird aus dreien ausführlicher zitiert) kann so in der abschließenden Ordnung der Ergebnisse konkreter diskutiert werden, welche Wege zum Erschließen und Einschätzen besritten werden können. Dies kann ein Beitrag zur offenen Frage der Bewertungskriterien sein, die sich aus den RiLi ergibt (vgl. 3) und die in der praktischen Arbeit der Studierenden und Lehrenden relevant wird.

Bei der Erkundung von Praktikumsberichten wurde ein Schema entwickelt und bei der Anwendung weiter präzisiert. Zur besseren Transparenz soll dieses zunächst vorgestellt und anschließend exemplarisch genutzt werden.

Praktikumsbericht HP: Wie ausführlich, stimmig und reflexiv werden Schüler- und Lehrerkontakt insgesamt, Unterrichtsversuche und Schule als Ganzes und als zukünftiges eigenes Berufsfeld beschrieben?	a) Allgemeines Schule Schulprofil Uni, HP-Seminare Hintergrund Persönliches Arbeit, Termine	b) Unterrichtshospitation verschied. Fächer Inhalte, Methoden Phasen, Störungen Lernstandsbewertung, Rollen	c) Unterrichtsbeteiligung siehe b)! Assistenz, Schüler u. -gruppen unterstützen, Team-teaching, Vertretungsstunden	d) Schulleben Pausen Nachmittage, AGs Projektwochen Exkursionen Feste Sporttage	e) Organisation Konferenzen Schulleitung Sekretariat Lehrerzimmer Zusammenarbeit Fortbildungen	f) Kooperation Eltern Stadtteil Betriebe andere regelmäßige Lernarrangements	g) Unterrichtsvorhaben 1 Planung Inhalte, Ziele Methoden, Sozialformen ... Umsetzung (lehren, lernen)	h) Unterrichtsvorhaben 2 Planung Inhalte, Ziele Methoden, Sozialformen ... Umsetzung (lehren, lernen)
1. Basisinformation <i>(beobachtet, gelesen, erfragt)</i> Lerngruppen, Personen, Orte, Materialien, Vorbereitungen								
2. Interaktion (erlebt) Situationsbeschreibungen SchülerInnen LehrerInnen PraktikantInnen / Andere eigene Erlebnisse, Gefühle und Positionen								
3. Erforschung (aktiv) klare / eigene Fragestellung Beobachtungsbögen, Fragebögen Interviews, Daten, Literatur								
4. Reflexion Begebenheiten/Befunde im Bedingungsrahmen analysiert? Alternativen benannt? Andere Meinungen und Perspektiven einbezogen? Zeitliche Veränderungen? Theorie-Praxis-Verhältnis? Vorerfahrungen, Ideale, Resumee								
5. Darstellung Gliederung, Inhaltsverzeichnis Einzel – oder Teamarbeit? Tätigkeitsprotokoll, Tabellen, Graphik, Tagebuchnotiz, Zitate, Sprache, Rechtschreibung, leserorientiert? Querverweise? Fotos, Arbeitsproben, Quellen?								
6. Qualität Kommen 1. bis 4. vor? Darstellung stimmig? oberflächlich oder detailliert? verkürzt oder ausführlich? beliebig oder exemplarisch? Bewertung „+, 0, -, „?								

Ein Schema in den Dimensionen INHALT und DIFFERENZIERTHEIT bezogen auf schriftliche Berichte im Rahmen des Halbjahrespraktikums

Das Schema in den Dimensionen „Inhalt“ und „Differenziertheit“, bezogen auf schriftliche Berichte im Rahmen des HP, bietet die Möglichkeit, bestimmte Teile der Halbjahrespraktikumsberichte bestimmten Feldern zuordnen zu können. Es kann dadurch auch bei unterschiedlichen Gliederungen und Darstellungsformen der Studierenden erkennbar werden, welche Inhaltsbereiche im jeweiligen Praxisbericht als Schwerpunkte vorkommen. Auch kann die Qualität der Beiträge versuchsweise an bestimmten Merkmalen festgemacht werden.

Enthalten sind insgesamt 48 Felder. In der Anordnung der Achsen werden schulische Felder bzw. Teilhabemöglichkeiten (vgl. auch RiLi 3.1) und beide Unterrichtsvorhaben einer Achse der „Differenziertheit“ gegenüber gestellt. Zur Differenziertheit können zunächst Basisinformationen identifiziert werden, auch können beschriebene Interaktionen, ausgewählte erforschte oder gezielt reflektierte Aspekte unterschieden werden. Das Schema beinhaltet insofern eine gewisse Wertung, als dass auf der Achse der „Differenziertheit“ als Qualitätsmerkmal angenommen wird, dass in den Praktikumsberichten auch Interaktionen im Detail, das Feld erforschende und reflexive Anteile enthalten sein sollten. Eine ausnahmslos auf der allgemein beschreibenden Ebene verbleibende Darstellung erscheint somit als nicht ausreichend. Welche der unter Abschnitt 3 skizzierten Ausprägungen von Praktikumsberichten vor dem Hintergrund des HP vorkommen, kann anschließend auch mit Hilfe der Matrix diskutiert werden, wobei Schwerpunkte oder Leerstellen in bestimmten Feldern Hinweise liefern können. Die Matrix wird nun als ein Werkzeug zur Erschließung genutzt.

4.6.1 Beispiel des im unter 4.5.2 charakterisierten Arbeitsprozess entstandenen Produktes

4.6.1.1 Erstes Beispiel eines Praktikumsberichtes: Darstellung

Die mit „Bericht zum Halbjahrespraktikum“ bezeichnete, hier als erstes besprochene, Einzelarbeit enthält auf dem Deckblatt den Namen der Schule, auf der Folgeseite ein Inhaltsverzeichnis und beginnt dann relativ unvermittelt mit tagebuchähnlichen Aufzeichnungen zu den ersten Tagen in der Schule.

Das Inhaltsverzeichnis verweist zuerst auf Formales und Persönliches zum HP, den eigenen Stundenplan sowie dann auf die Dokumentation beider Unterrichtseinheiten.

Der vordere Berichtsteil enthält sowohl kürzere Textpassagen mit Überschriften (z.B. „Reflexion der ersten eigenen Unterrichtsversuche“, „zur Notengebung“, „zum Prozeß des Lehrerwerdens“) als auch eine Ordnung von tagebuchähnlichen Einträgen unter den Überschriften „Unterricht“, „Schulleben“ und „Kooperation“.

Im Abschluss daran folgt ein tabellarischer Stundenplan über den gesamten Zeitraum und die Darstellungen der Unterrichtseinheiten nacheinander für beide Fächer. Der Seitenumfang beträgt für die Unterrichtsvorhaben zwei mal ca. 15 Seiten, während die vorangestellten Teile insgesamt auch 15 Seiten zählen.

Als Material sind für SchülerInnen entworfene Arbeitsblätter bzw. Versuchsanleitungen und ein Fragebogen zum eigenen Unterricht sowie ein Unterrichtsprotokoll einer dabei hospitierenden Mentorin enthalten. Zu dieser ersten Erkundung der Art der Darstellung (vgl. Schema: 5. Zeile) kann im Überblick gesagt werden, dass es neben der recht verständlichen Sprache und einigen positiven Gestaltungselementen auch Kritikwürdiges gibt. Der Leser/die Leserin muss sich häufiger Zusammenhänge relativ mühsam erschließen, weil nur wenige Querverweise enthalten sind und die Informationen zu bestimmten Lerngruppen und zur Zusammenarbeit mit der Mentorin bzw. mit dem Mitpraktikanten unter verschiedenen Überschriften und auch nicht immer der zeitlichen Entwicklung entsprechend gegeben werden. Quellenangaben sind unvollständig und Literaturbezüge kaum vorhanden, allerdings wird zur Notengebung ein Papier aus einem EW-Seminar mit einbezogen.

4.6.1.2 Erstes Praktikumsberichtsbeispiel: Inhalte

4.6.1.2.1 Allgemeines a)

Feld 1a: Einige wichtige Basisinformationen zum Bereich Allgemeines sind enthalten. Persönliche Belastungen werden unter der Überschrift „Im Großen und Ganzen“ benannt:

- „... arbeitete ich zeitweise 30 Stunden in der Woche mit LehrerInnen und SchülerInnen zusammen. Das war für mich zu viel, da auch noch drei Veranstaltungen und entspr. Fahrtzeiten hinzukamen. Es hatte mich aber niemand zu solchem Einsatz gedrängt.“

Auf die Größe der Schule oder das Schulprofil wird nicht eingegangen. Der tabellarische eigene Stundenplan liefert einen Gesamtüberblick über die schulischen Aktivitäten.

Feld 2a: Passagen unter den Überschriften „Im Großen und Ganzen“, „Zum Prozeß des Lehrerwerdens“, „Du-Sie-Erfahrungen“ und „Persönlich“ „können insgesamt als geeignete Beispiele für berichtete, erlebte Interaktionen angesehen werden. Situationen werden beschrieben, Gefühle und Positionen werden deutlich:

- „Ich entschied, dass Sie wohl angebrachter wäre und stellte mich in der Regel nur mit meinem Nachnamen vor. In einer Klasse rutschte mir aber trotz allem heraus, dass man mich ruhig auch (... , beim Vornamen, T.Z.) nennen könne, was ich währenddessen schon bereute. (...) Von nun an gab es keine einheitliche Regelung, ob ich nun mit Vornamen oder mit Nachnamen anzusprechen sei. Dies führte zu einer sehr unterschiedlichen Handhabung der Schüler. Einige sprachen mich mit Du, andere mit Sie an, wieder andere benutzten beides je nach Situation. Mit den SchülerInnen der Oberstufe bevorzugte ich ein beidseitiges Sie, was in einigen Kursen nicht üblich war. Letztendlich bin ich der Meinung jede Anrede hat Vor- und Nachteile, deshalb scheint die Anrede mir relativ egal zu sein, es kommt mehr auf den gegenseitigen vorhandenen Respekt an. Die meisten LehrerInnen haben mir sehr schnell, wenn nicht sofort das Du angeboten. Einige Lehrer reden sich aber auch untereinander mit Sie an. In den Begleitveranstaltungen zum Halbjahrespraktikum durfte ich zu meiner Verwunderung und Beruhigung feststellen, dass sich die meisten StudentInnen mit Vornamen von den SchülerInnen anreden ließen. Ich hatte schon befürchtet, meine Vorgehensweise sei ungewöhnlich und etwas mutlos, denke im Referendariat versuche ich es mit Nachnamen.“

Feld 3a: Eine aktiv erforschende Auseinandersetzung findet sich nicht, sondern später nur in Bezug auf das Lehrverhalten in den eigenen Unterrichtsvorhaben (siehe Schema g), h)).

Feld 4a: Es ist natürlich die Frage, ab wann von reflexiven Passagen gesprochen werden kann. Das zuletzt Zitierte enthält eventuell bereits reflexive Anteile, da Erfahrungen anderer und ein persönliches Resümee vorkommen – allerdings fehlt es der Argumentation an Breite, an kontextbezogenen Begründungen und an Distanziertheit. Es gibt aber auch Textstellen, die einen Weg der Verschriftlichung selbstkritischer Reflexion, wie sie in der Mitte des Studiums erwartet werden könnte, enthalten. Dabei berücksichtigt der Student erlebte Entwicklungen über die gesamte Dauer des Praktikums. Zur Illustration folgen nun zwei längere Zitate, in denen eine Veränderung der Perspektive bezüglich Fachinhalten, Lernen der SchülerInnen und Lehrerberuf formuliert wird:

- „Am Anfang meines Praktikums fühlte ich mich den SchülerInnen viel näher und vertrauter als den Lehrkräften. Das drückte sich auch in meinem Verhalten im Unterricht aus. Ich saß die ersten Tage immer hinten (...). Viele Einzelheiten und Themen gerade von in der Sekundarstufe I unterrichteten Themen sind für einen Studenten des 5. Semesters (...) so weit weg vom Unterrichtsalltag, dass sie mir nicht geläufig waren, im Studium waren mir diese Themen jedenfalls nicht begegnet. Das führte zu einer erschreckenden Ahnungslosigkeit der unterrichteten Sachverhalte. Mit ein bißchen Einarbeitungszeit fiel mir aber zu meiner Beruhigung auf, das man das eigenständige Erarbeiten von Sachverhalten an der Uni lernt und mir die Themen nach einigen Tagen doch sehr leicht erschienen. Das war der erste Schritt von der SchülerInnenperspektive zur Lehrkraftperspektive. Die meisten SchülerInnen finden die Sachverhalte der Chemie wahrscheinlich sehr schwierig, da der Bezug zur Lebenswelt immer noch schwer

herzustellen ist, während viele Chemielehrer sich wahrscheinlich wundern, dass der Lernprozeß der SchülerInnen so schwer sein kann.“

- „Mein Kontakt zu den Lehrern war anfangs noch sehr schüchtern! Die ersten Tage im Lehrerzimmer verhielt ich mich ruhig, wußte auch nicht so recht, worüber ich mich mit den Lehrkräften unterhalten sollte. (...) Als ich mit den üppigen Unterrichtshospitationen begann, änderte sich mein Verhalten im Lehrerzimmer. Plötzlich gab es wirklich viele Themen, über die man sich (...) herrlich austauschen konnte. (...) Auch das viele Lehrer im Lehrerzimmer manchmal ihre persönlichen Schwächen ansprachen und auch bei gelegentlicher Unlust diese äußern konnten, gab mit Mut! Ich hatte vor meinem Praktikum nach meiner Meinung mehrere leicht verzerrte Bilder des Lehrerberufes. Vor Beginn hätte ich die meisten Lehrkräfte, zugegeben als faul und beruflich unterfordert angesehen. (...) Anschließend würde ich heute folgendes Bild für mich heranziehen: Ein hoher Prozentsatz der Lehrkräfte sind sicher nicht faul und ihr Beruf stellt sicher keine Unterforderung dar! Andererseits hat sich mir glücklicherweise auch eröffnet, das kaum ein Lehrer oder eine Lehrerin perfekt sein kann und dieser Anspruch an mich selbst auch zu hoch sein muß: (...) Es kommt für mich hauptsächlich darauf an zu versuchen, aus den herrschenden Bedingungen und Stimmungen das Beste für den Lernerfolg der SchülerInnen zu machen, und das machen die meisten Lehrkräfte an der von mir besuchten Schule sehr gut. Zu Beginn meines Praktikums habe ich meine Aufgabe eher in fachlicher als in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht betrachtet. (...) in der Oberstufe, aber gerade in der Mittelstufe stellte ich später fest, dass ohne jegliche Kenntnis und Anwendung der Erziehungswissenschaft, zum Beispiel bei Gruppenformungsprozessen, das Unterrichten der Fachsystematik schwer durchsetzbar sein kann, da oft erst eine fruchtbare Arbeitsatmosphäre erzeugt werden muß.“

4.6.1.2.2 Unterrichtshospitation b)

Im vorliegenden Praktikumsbericht werden in den tagebuchähnlichen Einträgen die Hospitationen bei verschiedenen Klassen, Lehrern und auch in anderen als den eigenen Unterrichtsfächern thematisiert. Neben Schulart, Klassenstufe und Fach werden einige Beobachtungen in knapper Form beschrieben. Auf der Ebene von Situationsbeschreibungen kommt z.B. der unterschiedliche Erfolg derselben Lehrerin bei unterschiedlichen Klassen vor und Gefühle in Bezug auf die eigene Schulzeit zu den (nicht studierten) Fächern Sport und Deutsch werden erinnert. Zur Notengebung gibt es für den Bereich der Hospitation Situationsbeschreibungen und auch im Ansatz reflexive Anteile.

- „Gegen Ende des Halbjahres wurde ich gebeten, meine Meinung und begrenzte Erfahrungen zur mündlichen Besprechung der Noten einer mir gut vertrauten Klasse einzubringen. Trotz der schon früh erkannten Schwierigkeiten bei diesem Teil des Lehrerberufs, war ich neugierig und gespannt (...). Also traf ich mich mit der entsprechenden Lehrerin nach 7 Stunden bei ihr zu Hause, um in gemütlicher Atmosphäre die mündlichen Noten zu diskutieren. (...) Die Lehrerin gab mir ihre Einschätzung preis, (...). Zu etwa 90% waren wir uns einig, bei 10% gingen die Meinungen doch teilweise recht weit auseinander. Die Fragen, die mich seitdem beschäftigen sind: Zählt nur die Quantität der Beteiligung oder nur die Qualität oder beides, was zählt mehr? Zählen zur mündlichen Note auch soziale Kompetenzen, (...)“
- „Nach der Verkündung, die vor der gesamten Klasse ablief, kam es aber doch noch zu Diskussionen, weil einige Schüler sich ungerecht gegenüber anderen behandelt fühlten. Mir fehlten die Argumente, habe mich ein bißchen zurückgezogen, die Lehrkraft hat erfolgreich argumentiert. (...) ich hätte sicher im ein oder anderen Fall nachgegeben, weil ich einige Argumente für stichhaltig hielt. Das hätte sicher mehr Diskussionen nach sich gezogen.“

4.6.1.2.3 Unterrichtsbeteiligung c)

Der fließende Übergang zwischen Hospitation und eigener Beteiligung erscheint im Praktikumsbericht an mehreren Stellen sowohl auf der beschreibenden als auch auf der eher reflektierenden Ebene.

Zu Anfang wird beschrieben, wie die Praktikanten bei der Hospitation eine Klasse spontan beaufsichtigt haben, weil der Lehrer einen verletzten Schüler ins Krankenhaus begleiten musste. An einem anderen Tag funktionierte es wie vorgesehen gut, dass die Studierenden eine Klasse an vorgegebenen Aufgaben arbeiteten ließen, deren Lehrerin krankheitsbedingt fehlte. Der für die anschließende Stunde eingeplante Vertretungslehrer sei dann aber nicht oder nicht rechtzeitig erschienen.

- *„Diese Stunde verlief schon chaotischer, weil keine Struktur aufgrund mangelnder Information vorhanden war. Eine Lehrkraft ist in der Stunde mehrmals so laut geworden, dass es mich ein wenig erschreckt hat. Die Schüler haben darüber gelacht, und ich glaube nicht, dass das der richtige Weg ist, sich Autorität zu verschaffen. Andererseits ist eine Reaktion des Lehrkörpers bei großer Unruhe sicher schwierig aber auch notwendig.“*

Hierbei fällt zum Einen auf, dass wohl aus Gründen des Schutzes von Personen keine Namen genannt werden und nicht sehr ausführlich berichtet wird. Zum Anderen werden Bedingungen und Begebenheiten sinnvoll miteinander verknüpft, und eine bedeutsame, offene Frage, nämlich nach geeigneten Reaktionen bei Unruhe im Klassenraum, wird formuliert.

Zur Beteiligung am Unterricht berichtet der Student auch von der ergriffenen Chance der ersten eigenen Unterrichtsstunde, von seinem guten Zeitmanagement und von der hilfreichen Kritik der Mentorin, im Unterricht Einzelgespräche zu meiden und statt dessen Fragen an die ganze Klasse zurückzugeben. Das Beteiligtsein am Unterricht hat insbesondere in Form von Co-Teaching stattgefunden:

- *„Die Kooperation mit (... , der Mentorin, T.Z.) wird immer besser. Ich traue mich jetzt auch langsam bei Gruppenarbeit der Klasse selbst aktiv zu werden. Zu zweit lassen sich Gruppen (...) erheblich besser betreuen.“*
- *„Später fand ich mich dann im Unterricht immer besser zurecht und habe zum Schluß eigentlich in jeder von mir besuchten Unterrichtsstunde Teile des Unterrichts mit Freunde übernommen.“*

4.6.1.2.4 Schulleben d)

Unter der Überschrift „Schulleben“ sind vielfältige Eintragungen aufgeführt: Schulfest, Exkursion zum Universum Science Center, Bundesjugendspiele, Streitschlichterseminar, Schülerimpfung, Gedenkphase zum 11. September.

Die Situationsbeschreibungen fallen manchmal vergleichsweise oberflächlich aus. Zur Exkursion zum Bremer Universum wünscht man sich z.B. Genaueres zu erfahren, wenn der Studierende schreibt:

- *„Die Reaktion der Schüler war geteilt. (...) Mir hat es gut gefallen obwohl es auch anstrengend war!“*

Hier würde sich eventuell eine genauere Betrachtung zu Zielen, Planungen und Ertrag von Exkursionen anbieten. Die verspürte Anstrengung könnte möglicherweise dadurch aufgeklärt werden, dass der Studierende für sich fälschlicherweise einen Freizeitausflug erwartete, dann aber über mehrere Stunden Erfahrungen in der professionellen Tätigkeit als Ansprechpartner und Mitorganisator machte. Sicher ist es kein realistischer Anspruch an den Praktikumsbericht, dass jede Erfahrung genauer ausgeführt wird, doch weist eine vom Text ausgelöste und nicht eingelöste Neugier in diesem Beispiel auf eine Leerstelle hin. Beispiele für eine exemplarische Kennzeichnung von Beobachtung und Teilhabe am Schulleben sind:

- *„ ... wo wir eine Sozialpädagogin trafen um eine Streitschlichterausbildung zu beginnen. Beeindruckend war für mich wie schnell es gelang, eine Gruppe aus den einzelnen Grüppchen zu bilden, was mit Bewegungs- und Kennenlernspielen erreicht wurde. Am Ende des ersten Tages konnte ich alle Namen (...)“*
- *„Die traurige Bilanz in der H7 war, das nur ein einziger Schüler beides (Impfausweis und Einverständniserklärung der Eltern, T.Z.) am Impftermin dabei hatte. Dies führte dazu, dass die übrigen Schüler in der ersten Stunde noch einmal nach Hause gehen mussten, und der Unterricht ausfallen musste, was den S. nicht unbedingt unangenehm*

war. Es scheint also sehr wichtig zu sein, organisatorische Dinge immer wieder zu kontrollieren, wie die unterrichtlich-inhaltlichen Aspekte natürlich auch.“

Die reflexive Ebene ist zwar nur ansatzweise erkennbar, doch wird hier die Situation, das persönliche Erleben und die eigene Position insgesamt plausibel verschriftlicht. Ein Grund für die im Bereich Schulleben geringere Differenziertheit liegt vielleicht daran, dass die ansonsten sehr authentisch wirkenden tagebuchähnlichen Einträge hier zu Beginn des HP entstanden sind und die Differenziertheit mit der besseren Orientierung an der Schule und Übung im Tagebuchschreiben eventuell zugenommen hätte. Eine unter der Überschrift „Im Großen und Ganzen“ in der Rückschau notierte Erfahrung würde zu dieser Vermutung passen:

- *„Am Anfang lagen mir die nicht unterrichtlichen Aktivitäten am besten, beim Schulfest, Sportfest und der Exkursion (...) hatte ich viel Spaß, fand aber nur begrenzten Zugang zu den SchülerInnen und Lehrkräften, was wohl an der „Beweglichkeit“ und „Weiträumigkeit“ dieser Veranstaltungen lag. Später fand ich mich dann auch im Unterricht immer besser zurecht (...)“*

4.6.1.2.5 *Organisation e)*

Zum Bereich der Organisation von Schule lässt sich mit einer Ausnahme kein Eintrag zuordnen: Nach tabellarischem Stundenplan war der Student auf einer Gesamtkonferenz.

4.6.1.2.6 *Kooperation f)*

Die schon unter „Schulleben“ angeführten Anmerkungen zum Streitschlichtertreffen könnten auch in diesen Inhaltsbericht passen, wenn sie die Kooperation mit der genannten Sozialpädagogin bzw. die Trägerschaft des Projektes genauer beleuchten würden. Der Student erwähnt auch den regelmäßigen Besuch einer Hochschule gemeinsam mit SchülerInnen und der Mentorin für praktisches Arbeiten im Labor, doch wird über die näheren Umstände nichts weiter ausgeführt. Der Student selbst ordnet unter der Überschrift „Kooperation“ Aussagen zur Zusammenarbeit mit Lehrkräften oder von LehrerInnen untereinander ein. Diese wurden aber in der hier vorgestellten Systematik den anderen Bereichen, insbesondere unter „c) Unterrichtsbeteiligung“, zugeordnet.

4.6.1.2.7 *Unterrichtsvorhaben 1 und 2 g, f)*

Da für beide Unterrichtseinheiten die Art der Darstellung und die Art des naturwissenschaftlichen Unterrichts sehr ähnlich sind, bietet es sich an, diese gemeinsam zu untersuchen.

1 g, f) Basisinformationen

Die Unterrichtseinheiten, hier zunächst „Unterrichtseinheit in Chemie für die 10. Klasse Gymnasium“, beginnen jeweils mit einer halben Seite von knappen Informationen unter den Überschriften Klassenstärke, Thema, Ziel, Intention, konzeptionelle Leitideen – z.B.:

- *„Klassenstärke: 32 Personen, etwa gleich viele Mädchen und Jungen“*
- *„Intention: Vorstellung des Elementes Kohlenstoff in seinen vielfältigen Erscheinungsformen und Einführung in die organische Chemie. Darstellung der Bedeutung des Kohlenstoffs für den Menschen, für die Natur und für die Industrie. Nachweis des Elementes Kohlenstoff in mehreren Experimenten.“*
- *„Konzeptionelle Leitideen: Die Lernenden sollen Vertrauen in die eigenen, individuellen Fähigkeiten gewinnen aber die Vor- und Nachteile von Gruppenlernprozessen kennenlernen. (...) Eine möglichst ganzheitliche Bildung über das Thema wird angestrebt, was durch fachübergreifenden Unterricht erreicht werden soll. Es wird durch den Alltagsbezug versucht, die Schüler auf dem von mir vermuteten Wissensniveau anzusprechen.“*

Im Vergleich hierzu wird in der Verschriftlichung zur zuletzt unterrichteten Einheit „Immunbiologie für einen Grundkurs 12. Klasse“ die Ausgangslage etwas deutlicher beschrieben: z.B. durch Aussagen, dass Vorkenntnisse zum Thema AIDS vorhanden sind und die Klasse dem Berichtenden durch Exkursion und Hospitation vertraut war. Im zweiten Fall wird auch auf die in sich weniger stimmigen Bemerkungen zu Leitideen verzichtet. In beiden Fällen würde man sich insgesamt einen präziseren Einstieg wünschen, wobei z.B. ein Sitzplan enthalten, die individuellen, räumlichen und zeitlichen Voraussetzungen erklärt, eine fachdidaktische Analyse betrieben und eventuell überge-

ordnete, auf ihr Erreichen einschätzbare Lernziele und die Anlage der UE als Ganzes konkretisiert sein könnten.

Beide Berichtsteile über die UEs enthalten zunächst stichwortartig eine Übersicht über die jeweils geplanten acht Unterrichtsstunden, wobei im Grundkurs Biologie im Gegensatz zum Chemieunterricht immer Doppelstunden vorgesehen waren. Dann folgen jeweils sogenannte „Feinpläne“ zu den geplanten Stundenabläufen in Form eines Schemas mit den Spalten Zeit, Lernziele, geplantes Schülerverhalten, geplantes Lehrerverhalten, Methoden und Sozialformen, Medien und Materialien. Unter den i.d.R. knapp halbseitigen Tabellen befinden sich nach der Überschrift „konkret“ weitere Anmerkungen.

Z.B. zu einer Stunde, in der SchülerInnen selbst experimentieren:

- *„Begrüßung / Wir lesen gemeinsam die Sicherheitsvorschriften und Anweisungen wenn alle hier sind! / Gibt es Fragen? / Kittel, Schutzbrillen, Handschuhe !!! / Macht keinen gefährlichen Quatsch! / Ihr habt ca. 70 min Zeit! / Bitte säubert eure Arbeitsplätze!“*

In diesen Anmerkungen werden an anderer Stelle auch konkret an die SchülerInnen zu richtende Fragen formuliert. Die Anmerkungen sind ein Hinweis, dass sich der Studierende neben der tabellarischen „Feinplanung“ für den praktischen Unterricht noch eine andere Orientierung schaffen wollte. Um den Unterricht sinnvoll lenken zu können, fehlt es den tabellarischen Planungen nämlich an Detailliertheit und an einer präzisen Nutzung der Begrifflichkeiten. So werden z.B. die ersten 15 Minuten der experimentellen Unterrichtsstunde dadurch charakterisiert, dass als Medien schriftliche „Arbeitsanweisungen“ und als Methode „Text lesen“ benannt werden. Das Lehrerverhalten umfasst das „Beaufsichtigen des Lesens“ und „Fragen beantworten“. Lernziel der SchülerInnen sei das „Verständnis der Anweisungen und Versuche“.

Obwohl es für die LeserInnen gut möglich ist, aus den tabellarischen Darstellungen Informationen zum Ablauf der UEs zu gewinnen, kann es für bewertende DozentInnen hier insbesondere interessant sein, den Ausbildungsstand des Studierenden anhand der Informationsdarbietung in den Blick zu nehmen und den UE Bericht eventuell danach zu bewerten. Im Beispiel könnten zudem sinnvolle Lernaktivitäten dadurch entwickelt werden, dass der Studierende in einem Gespräch selbst ein Problem mit seinem Planungsschema einräumen würde. In beratenden Gesprächen könnten spezielle und allgemeinere Fragen herausgearbeitet werden:

- Warum verwendet er ein Schema in der gewählten Form und wie charakterisiert er die möglichen Eintragungen unter den einzelnen Spalten?
- Warum hält er z.B. oben die Angabe des Lernzieles in dieser Form und Unterrichtsphase überhaupt für sinnvoll?
- Würden die Gesprächsführungsaufgaben des Lehrers transparenter, wenn die Methode anstelle von „Text lesen“ anderes formuliert würde?
- Was würde er rückwirkend optimieren, um sich durch die eigene Planung sicherer zu fühlen? In welchen Situationen kann er seine Planungskompetenzen auch im Hauptstudium weiter ausbauen?

Im Bericht der ersten UE sind im Anschluss an die „Feinplanungen“ selbst formulierte Versuchsanleitungen für die 4 Versuche der Experimentalstunde enthalten: Z.B. „Verbrennung von Octan und Ethanol“, wobei Sicherheitshinweise gegeben, Geräte und Chemikalien benannt und die Versuchsdurchführung beschrieben werden. Hinweise zur Entsorgung sind ebenso enthalten, wie die von den SchülerInnen zu klärenden Fragen:

- *„Welcher Stoff brennt länger? Welche Flamme ist höher? Wie sind die Flammen gefärbt? Welche Elemente vermutet ihr im Ruß? Wie lautet die Reaktionsgleichung für die Verbrennung von Octan? Wofür wird Octan verwendet?“*

Dabei erscheinen die Anleitungen übersichtlich und die Hinweise als relevant und für Schüler dieser Klassenstufe prägnant und angemessen formuliert. Ohne nähere Kenntnis der SchülerInnen ist es allerdings schwer abzuschätzen, inwiefern die formulierten Fragen zu sinnvollen Lernprozessen führten und ob z.B. ein Entwurf der Anleitungen als Arbeitsblätter auf denen die Antworten direkt hätten eingetragen werden können, hilfreich gewesen wäre. Bis auf die beiden letzten eventuell ohne geeignete Hilfe überfordernden Fragen kann allerdings von einem gelingenden Experimentieren ausgegangen werden.

Ein sehr wichtiger Informationsgehalt des Praktikumsberichtes ist dementsprechend, ob die Planungen insgesamt in Bezug auf den Unterricht praktikabel und sinnvoll erscheinen. Da der Studierende seine Auswahlentscheidungen nicht begründet, nicht auf ein bestimmtes Planungsverfahren oder erprobte Materialien verweist und auch die Diskussionen im fachdidaktischen Seminar oder mit der Mentorin nicht bekannt gemacht werden, kann die Stimmigkeit nicht sicher festgestellt werden. Für beide UEs sind allerdings bezüglich Durchführbarkeit und Fachinhalte keine gravierenden Mängel offensichtlich. Obwohl die UEs im Überblick betrachtet, beide stark von den Fachinhalten her strukturiert wurden, wird das Lernen der SchülerInnen doch in soweit berücksichtigt, dass in den jeweils ersten Stunden an ihr Vorwissen angeknüpft werden sollte, in den mittleren Stunden relativ abwechslungsreiche Eigentätigkeiten möglich und z.B. auch Hausaufgaben vorgesehen waren. In den jeweils letzten Stunden waren Wiederholung und Reflexion eingeplant.

Im Rahmen der UE Planungen sollte aber deutlich werden, warum auf gezielte Lernstandsprüfungen verzichtet wird. Problematisch erscheint der hohe Anteil an Textarbeit im Grundkurs der Oberstufe. Verbesserungswürdig ist im Überblick gesehen die Phasierung der Einzelstunden, d.h. eine regelmäßige Struktur nach Einführung, Hauptteil und Festigung. Ein Beispiel für eine fachdidaktische Kritik an der Planung der Experimentalstunde wäre, dass die gemeinsame Auswertung der Versuche erst in der folgenden Stunde statt finden sollte, denn eine enge zeitliche Verknüpfung von Handeln, Verbalisieren von Beobachtungen und inhaltlichen Ergebnissen kann i.d.R. lernförderlich sein.

Im Anschluss an beide UE-Planungen enthält der Bericht einen Abschnitt „Durchführung und Reflexion“ von jeweils weniger als zwei Seiten Länge. Es sollen Beispiele für Situationsbeschreibungen, eigenes Erleben usw. zitiert werden. So wird es dann auch möglich, anhand der authentisch wirkenden, selbstkritischen Aussagen des Studierenden die Umsetzung der Planungen einzuschätzen.

2g) Interaktion UE- Chemie

- *„Die erste Stunde lief sehr schleppend und zäh, die Antworten der SchülerInnen ließen teilweise sehr lange auf sich warten, (...). Das Gespräch als Unterrichtseinstieg glich leider mehr einem Selbstgespräch. Nachdem mir dieser Sachverhalt durch die betreffende Lehrkraft nach der ersten Stunde mitgeteilt wurde fand ich schnell zu einer ruhigeren Ausstrahlung vor der Klasse, die sich auf die SchülerInnen übertrug. Die Bearbeitung des Arbeitsblattes lief hervorragend und ich hatte das Gefühl, die Schüler haben eine Bedeutung des Kohlenstoffes für den menschlichen Organismus begriffen! Auch die Moderationsmethode lief wie geplant, brachte reiche Ergebnisse und hat den SchülerInnen, glaube ich, viel Spaß gemacht.“*
- *„Das Experimentieren hat den SchülerInnen und mir viel Spaß gemacht und man entwickelt ein anderes Verhältnis zu den Lernenden (...). Die Anweisungen waren gut, was ich daraus schließe, dass es kaum Rückfragen gab. Dies führte dazu, dass die Durchführung schnell erledigt war und ich in den letzten zehn Minuten noch die Selbstzündung von Glycerin und Kaliumpermanganat als Showversuch zeigen konnte, was für ein schöner Versuch!“*

3g) Erforschung zur UE-Chemie

Der Studierende hat die SchülerInnen jeweils in der letzten Stunde zu seinem Unterricht schriftlich befragt. Der Fragebogen ist im Bericht enthalten – allerdings gibt es keine Beispiele für ausgefüllte Fragebögen und keinen Hinweis auf ein geordnetes Verfahren, das die erhobenen Daten zusammenführt. Der Fragebogen bietet Ankreuzmöglichkeiten zum Unterricht („langweilig, lustig, zu laut, zu streng, zu schnell ...“), einige wenige offene Antwortmöglichkeiten zum Thema („Wüssten Sie noch, wie die Reaktionsgleichung für eine Verbrennung von Alkalen lautet? ...“) und Benennungsmöglichkeiten zur Person des Lehrenden („Selbstsicherheit, Schrift an der Tafel, Sprache ...“). Als Auswertungsergebnis enthält der Bericht nur den folgenden Abschnitt:

- *„Zum Fragebogen mit Hilfe des Fragebogens komme ich zu folgenden Bewertungen meines Unterrichts: Der Unterricht war nicht ganz langweilig und oft lustig. Das Tempo und der Schwierigkeitsgrad waren angemessen, der Unterricht war gut vorbereitet, verständlich und*

nicht zu anstrengend. Aber der Unterricht war auch von fast der Hälfte der Schüler als zu laut eingeschätzt worden und an Durchsetzungsvermögen und Strenge sollte gearbeitet werden. Diese Einschätzung teile ich! Die Noten zur Person waren durchweg sehr positiv. Die Angaben zu den Alkalen waren sehr durchwachsen."

4e) Reflexion UE-Chemie

Zu den Erfahrungen mit dieser Lerngruppe findet sich ein abschließendes Resümee. Insgesamt kann von eher wenigen reflexiven Momenten gesprochen werden:

- *„In der sechsten Stunde haben sich die Schüler mit viel Elan Kohlenwasserstoffkombinationen im Kugelstäbchenmodell gewidmet. Das Einüben vom Aufstellen einer Reaktionsgleichung war dann nicht so gut. Erst einmal hatten die SchülerInnen große Schwierigkeiten eine Reaktionsgleichung zu beschreiben und zu erklären. (...) fast hätte ich gesagt:“ Das ist doch total einfach“ , was aber natürlich immer eine Frage des jeweiligen Wissensstandes (...) ist. Am Ende der Stunde erstellten die SchülerInnen dann aber doch einfache Reaktionsgleichungen selbständig.“*
- *„Im Großen und Ganzen bin ich für die gesammelten Erfahrungen sehr dankbar und die Zeit in dieser Klasse hat mir viel Spaß gemacht. Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin und den SchülerInnen war sehr lehrreich und der Gedanke Lehrer zu werden scheint mir nicht mehr so utopisch wie vor meinem Praktikum.“*

4h) Reflexion UE-Biologie

Da auch der besprochene Praktikumsbericht mit der einseitigen Beschreibung zur „Durchführung und Reflexion“ der Unterrichtseinheit zur Immunbiologie abschließt, bieten sich zum Ende dieser Sichtung umfassende Zitate an, die auch reflexive Momente zu Unterrichtsalternativen und zur Gesprächsführung enthalten:

- *„Der Einstieg, der bei meiner Planung über eine Definition geschehen war hätte auch gut das Fallbeispiel zu einer Piercingkomplikation sein können.“*
- *„Anfangs ließ ich mich durch meine Ungeduld auch dazu hinreißen, immer die erste Person aufzurufen, die sich als erstes meldete. Dies führte dazu, das sich sehr oft dieselbe Person äußerte und sich andere zurückhielten, die eventuell etwas länger Zeit zum Überlegen brauchten. Nach dem Hinweis durch die betreffende Lehrerin (entspricht dem beigefügten Protokoll der Mentorin, T.Z.) verbesserte sich dieser Umstand. Ab der dritten Stunde fühlte ich mich vor den SchülerInnen sehr sicher und die Beteiligung des gesamten Kurses wurde immer besser.“*
- *„Allerdings wurde die Textarbeit für mich und ich glaube auch für die SchülerInnen langweilig. Ich wäre froh gewesen, vielleicht einen Film oder einen aktuellen Artikel parat gehabt zu haben, ...“*
- *„Die Reflexion mit den SchülerInnen hat ergeben, dass zu viel Textarbeit gemacht wurde, (...). Die anderen Teile der Unterrichtseinheit haben anscheinend nicht allzu sehr genervt und haben das Erreichen der Lernziele befriedigend erfüllt. Die Noten zur Person waren positiv und haben mich sehr gefreut.“*

Zum letzten Zitat ist allerdings kritisch anzumerken, dass der Student nicht angibt, woran er das Erreichen von welchen Lernzielen fest macht. Möglicherweise hatte er durch die mündliche Mitarbeit der SchülerInnen einen guten Eindruck gewonnen. Im Schülerfragebogen jedenfalls sind zu Fachinhalten oder subjektiven Lernfortschritten keine Fragen enthalten.

4.6.1.3 Zusammenfassung zur Qualität und zur Ausprägung des ersten Beispiels

Der Praktikumsbericht, der bisher zitiert und in einzelnen Details beschrieben wurde, wird nun zunächst anhand des Schemas im Hinblick auf Qualitätsmerkmale zusammengefasst. Ergänzend werden dann die allgemeineren Ausprägungsmöglichkeiten (siehe weiter oben 3.1 – 3.3) zur Diskussion herangezogen.

Zunächst kann festgehalten werden, dass der überwiegende Teil der denkbaren Bereiche im Praktikumsbericht angesprochen wird.

Schwach oder gar nicht berührt werden die Bereiche der Spalten e) Organisation von Schule und f) Kooperationsbeziehungen von Schule. Auch in der Zeile 3) der aktiven Erforschung gibt es im Ganzen betrachtet viele Leerstellen. Dabei wurden die SchülerInnen zu den UEs zwar mit Fragebögen befragt, doch sind Fragestellungen und verschriftlichte Auswertungen nur wenig aussagekräftig. Die Darstellungen der UEs (Spalten e, f) können für einen Studierenden im 5. Semester wahrscheinlich als gut bis zufriedenstellend eingeschätzt werden. Die Basisinformationen zum geplanten Unterricht reichen aus, um eine Vorstellung vom Unterricht zu erhalten, die zur Beschreibung der Durchführung passen. Aus didaktischer Sicht können sicherlich eine Reihe von Verbesserungsvorschlägen gemacht werden, deren Umsetzung für den Lernenden aber zur Zeit des Praktikums wohl noch eine Überforderung darstellte (reichhaltigere Informationen zur Lerngruppe, optimierte Nutzung eines Planungsschemas, fachdidaktische Analyse mit begründeten Auswahlentscheidungen, Lernziele formulieren und Erfolge abschätzen usw.).

Umfang und Inhalt der beschriebenen Interaktionen sollte für je 8 Unterrichtsstunden aber umfassender als je ein bis zwei Seiten sein. Allerdings erscheinen die Aussagen zum Unterrichtsablauf als sehr authentisch, weil einige in den Planungen angelegte Schwierigkeiten tatsächlich auftreten und problematisiert werden und der Student kritische Momente seines Lehrverhaltens offen anspricht. Reflexive Anteile, z.B. Überlegungen zu Unterrichtsalternativen sind vor allem bezüglich der zweiten UE enthalten. Eine bessere Unterscheidung zwischen Beschreibung der Erfahrungen und Reflexion wäre hilfreich. Zur Ausgestaltung der Darstellung läßt sich sagen, dass Tabellen, Arbeitsblätter, Fragebögen und das enthaltene Protokoll der Mentorin bei der Erkundung des Berichtes positiv auffallen. Im vorliegenden Fall könnte es aus fachdidaktischer Sicht eventuell ein guter Weg sein, wenn zugunsten exemplarischer Darstellungen der Planung, Durchführung und Reflexion auf die umfassende Darstellung aller Stunden verzichtet wird. Natürlich wären Rahmenbedingungen und Gesamtanlage der UEs trotzdem angemessen zu erklären.

Nachdem nun schon die Qualität zu den letzten vier Spalten des Erkundungsschemas eingeschätzt wurde, folgen nun die vorderen vier übrigen Inhaltsbereiche.

Im Bereich a) Allgemeines enthält der Bericht zu wenig Basisinformationen zum Schulort. Es ist positiv zu gewichten, dass der Student seinen Stundenplan über die gesamte Zeit des HP offen legt, was auch für die übrigen Bereiche Informationen liefert. Da mehrere Passagen zu allgemein persönlich bedeutsamen Interaktionen, sowie reflexive Momente (z.B. Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerseite) enthalten sind, erscheint der Bereich Allgemeines wegen der fehlenden aktiven Erforschung insgesamt als gut bis zufriedenstellend.

Zu b) Unterrichtshospitation sind sowohl Basisinformationen als auch Interaktionen in knapper Tagebuchform enthalten. Ausführlichere Erfahrungen mit reflexiven Momenten sind zum Thema „Notengebung in der Lerngruppe der Mentorin“ enthalten. Dieser Bereich kann insgesamt als zufriedenstellend eingeschätzt werden.

Möglicherweise weil die Erfahrungen des Studenten bei eigener Unterrichtsbeteiligung (Co-Teaching, Vertretungsstunden) gegenüber der Hospitation als reichhaltiger erlebt wurden, ist der Bereich c) Unterrichtsbeteiligung auch im Praktikumsbericht etwas reichhaltiger -gut bis zufriedenstellend – ausgefallen. Auf zeitliche Entwicklungen im Praktikum wird eingegangen und Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen und Verhalten der Klasse und der PraktikantInnen in Vertretungsstunden werden gezogen, so dass auch von reflexiven Anteilen gesprochen werden kann.

Im Bereich d) Schulleben sind Situationen und Interaktionen besonders vielfältig enthalten. Basisinformationen und reflexive Elemente (z.B. zur persönlichen Bedeutung der eigenen Erfahrungen bei Exkursion und Sportfest) sind aber nur im Ansatz enthalten, so dass der Bericht im Bereich Schulleben insgesamt nur als zufriedenstellend erscheint. Fasst man nun die Einschätzungen aller Spalten des Erkundungsschemas zusammen, so ergibt sich mit

positiv: +, zufriedenstellend: 0, negativ: – im Überblick:

a)	+0	e)	–
b)	0	f)	–
c)	+0	g)	+0
d)	0	h)	+0

Die negativ bewerteten, im Bericht nicht ausgearbeiteten Bereiche e) Organisation und f) Kooperation werden durch die positiv-zufriedenstellenden Bewertungen mindestens ausgeglichen.

Bezieht man die Art der Darstellung mit ein, so fallen die hohe Authentizität der tagebuchähnlichen Einträge und die individuell stimmig erscheinenden, vertiefenden Aussagen sehr positiv auf. Das Nutzen tabellarischer Darstellungen und das Beifügen von Arbeitsblättern und dem Protokoll der Mentorin erscheinen ebenfalls für die Qualität des Berichtes als wertvoll. In Bezug auf leserfreundliche Führung, Quellenangaben und Rechtschreibung erscheint der diskutierte Bericht allerdings als verbesserungswürdig.

Insgesamt kann der vorliegende Praktikumsbericht nach den im Erkundungsschema ersichtlichen Vollständigkeits- und Qualitätsmerkmalen also als zufriedenstellend oder leicht besser eingeschätzt werden.

Der vom Studierenden beschrittene, als nicht zu aufwendig gekennzeichnete, individuelle Arbeitsprozess hat also im Rahmen des HP zu einem angemessenen Praktikumsbericht geführt. Eine in diesem Fall auch durch drei DozentInnen erfolgte positive Bewertung erscheint hierzu stimmig und kann eventuell ein Hinweis für die Ausgewogenheit der Arbeit des Studierenden in Bezug auf beide Fächer und EW gelten.

Untersucht man die Ausprägung des vorgestellten Praktikumsberichtes (siehe 3.1 bis 3.3), so ist sie am ehesten mit „dokumentierend“ zu kennzeichnen. Dies allerdings in einer sehr individuellen Form, deren Schwächen in der zusammenhängenden Beschreibung der schulischen Bedingungen und deren Stärken in der Nutzung von tagebuchähnlichen Aufzeichnungen, die über Unterrichtssituationen hinausgehen, liegen. Die Berücksichtigung eines Vorschlages des dokumentierenden Ansatzes, nämlich die Vertiefung eines schulpädagogischen oder fachdidaktischen Problems, würde die Qualität des Praktikumsberichtes verbessern. Dies würde entsprechend der Untersuchung mit dem Erkundungsschema zur Stärkung der Felder der aktiven Erforschung und der Reflexion führen.

Eine aktiv forschende Ausprägung ist trotz der durchgeführten Schülerbefragung zum eigenen Unterricht und den enthaltenen Tagebuchaufzeichnungen des Berichtes nicht zu erkennen. Dazu brauchte es wahrscheinlich auch eine intensivere Anleitung von Seiten der Universität (kleine Befragungen planen, auswerten und dokumentieren sowie Forschungstagebuch führen). Auch müsste das Einbeziehen von Literatur spezieller angeleitet werden.

Aus dem Praktikumsbericht können allerdings lohnenswerte, persönlich bedeutsame Fragestellungen (z.B. in den Bereichen Lernstanderhebung, Unterrichtsplanung, Unterrichtsstörungen) zur individuellen Vertiefung abgeleitet werden.

Ein Vergleich des vorliegenden Produktes mit der portfolioähnlichen Ausrichtung ergibt, dass mehr Fundstücke (z.B. Fotos, Schülerarbeiten) im Bericht integriert, eine Bereicherung darstellen könnten. Als Aufgabenstellung, die dem Portfolioansatz entspricht, kann prinzipiell die Ausarbeitung der beiden UEs gelten. Der Praktikumsbericht kann eine Grundlage für den Austausch mit DozentInnen zum Ausbildungsstand sein. Schulpädagogische und didaktische Stärken und Schwächen könnten, wie an Beispielen gezeigt, herausgearbeitet werden. Eine Diskussion des Ausbildungsstandes wäre sicherlich noch besser möglich, wenn z.B. Videos aus Praxissituationen enthalten wären. Der Praktikumsbericht im Zusammenhang mit der Portfolioidee betrachtet, kann weitere Fragen nach der Bedeutung von Halbjahrespraktikumsberichten im Gesamtkontext der Ausbildung aufwerfen:

- Inwiefern können im HP entstandene oder sich anschließende Ausarbeitungen eine aussagekräftige und bewertbare Leistung im Studium sein?
- Zahlt sich der Einsatz der Studierenden aus, indem hinterher in der Institution Universität auf Grundlage der berichteten Erfahrungen spezifische Beratung und Seminarangebote in Anspruch genommen werden können?

4.6.1.4 Erstes Beispiel eines Praktikumsberichtes im Vergleich

Abschließend und überleitend zu anderen Praktikumsberichtsbeispielen kann kritisch angemerkt werden, dass die getroffenen Qualitätseinschätzungen auch im Vergleich zu anderen Produkten

abgesichert werden sollte. Dies kann aber aufgrund der gebotenen Kürze hier nicht im Detail belegt, sondern nur beschrieben werden.

Dass das bisher besprochene erste Berichtsbeispiel als mindestens zufriedenstellend gelten kann, zeigt auch der Vergleich zwischen den vier aus der ersten obligatorischen Phase des HP (2001/2001) vorliegenden Berichten. Dabei ist ein zweites Beispiel etwas schwächer, was die Beschreibungen von Interaktionen und persönlichen Erfahrungen im gesamten Feld Schule betrifft, enthält dafür aber recht sorgfältig einbezogene Literatur. Ein dritter Bericht weist bezüglich beschriebener Interaktionen mit den SchülerInnen und persönlicher Reflexion durchgängig so viele Leerstellen auf, dass eine sinnvolle schriftlichen Auseinandersetzung als nicht gegeben erscheint.

4.6.2 Praktikumsbericht als Gemeinschaftsarbeit aus der ersten obligatorischen Phase

Das vierte Beispiel, eine gemeinsame Ausarbeitung dreier Studierender, kann als Gesamtprodukt hingegen als gut eingeschätzt werden. Wobei die Einzelleistung der Studierenden dann zwar etwas geringer wären, jedoch auch die Organisation und Absprachen untereinander positiv ins Gewicht fallen. Basisinformationen wurden leserfreundlich zusammengestellt und zahlreiches Material wurde in den Bericht integriert, was allerdings zu einem Gesamtumfang von ca. 240 Seiten führte. Zwischen den Beiträgen der einzelnen Studierenden wurde deutlich unterschieden, und die einzelnen Inhalte wurden offenbar gezielt ausgewählt. Zu allen Bereichen des Feldes Schule und der eigenen Beteiligung, auch in Form der Unterrichtsvorhaben, sind aussagekräftige Passagen enthalten. Die drei Studierenden haben sich entschieden, die Berichte in der Reihenfolge der Praktikumswochen anzuordnen, welches auch im Inhaltsverzeichnis deutlich wird. Charakteristisch ist die ausführliche Dokumentation von Besonderheiten der Praktikumschule, wobei offenbar individuelle Schwerpunkte und Interessen eingeflossen sind. Allerdings liegt im Vermeiden der Thematisierung ähnlicher Sachverhalte aus der Perspektive verschiedener Personen eine nicht genutzte Chance. Insbesondere hätte das gegenseitige Hospitieren im Unterricht den PraktikantInnen exemplarische Interaktionsbeschreibungen ermöglichen können. Zwei oder drei unterschiedliche Beschreibungen wären wahrscheinlich eine gute Basis gewesen, um exemplarisch reflexive Prozesse anzustoßen und zu verschriftlichen. Die Dokumentation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei der Suche nach Positionen, Handlungsalternativen und sinnvollen Vertiefungen im Praxisfeld wäre eventuell fruchtbar gewesen. Da dies durchgängig vermieden wurde, war das kritische Auseinandersetzen mit Verhalten und Positionen anderer möglicherweise mit einem Tabu besetzt.

Die Rücksprache mit einer Studentin ergab hier aber, dass sich ein Aufeinanderbeziehen im Bericht ohne besonderen Grund nicht ergeben habe, es aber mit den im Unterricht entstandenen Aufzeichnungen prinzipiell möglich gewesen wäre, unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen und zu diskutieren. Im Arbeitsprozess habe es eine Rolle gespielt, dass von Seiten der Lehrenden angeregt wurde, wöchentlich Berichte über interessante Aspekte im Feld Schule zu sammeln. Dies sei zwar wegen des großen Aufwandes nicht für alle Wochen möglich gewesen, habe aber zur Vielfalt des Berichtes beigetragen. Am Ende des Arbeitsprozesses habe das Einordnen und Zusammenheften der zu Beginn abgesprochenen Einzelbeiträge gestanden, wobei keine gegenseitige Begutachtung stattgefunden habe.

Ein weiterer interessanter Aspekt der kurzen Rücksprache war, dass die Studentin beim Schreiben einmal über das Handeln anderer Personen sehr kritisch berichtet habe und dann von einer Korrekturleserin im privaten Umfeld die auch umgesetzte Anregung erhielt, diese Passage zu streichen. Probleme der Anonymisierung in schriftlichen Berichten seien in den Seminaren zum HP leider nicht Thema gewesen.

Den fertigen Praktikumsbericht haben die Studierenden auch ihrer Praktikumschule zur Verfügung gestellt. Die dortige Schulleitung zeigte den Bericht im Kollegium.

Das vierte Beispiel enthält insgesamt viele für Erfahrungen im HP interessante Passagen, die im folgenden, weil der Zusammenhang erschlossen werden kann, unkommentiert zitiert werden:

- *„Ein Punkt, der glaube ich mich wie auch die Schüler in der letzten Zeit in eine komische Situation bringt, ist, dass ich oftmals auch im Privatleben zufällig Schüler treffe. Das wäre beim Einkaufen oder ähnlichem nicht so das Problem, allerdings ist es (gerade den Schülern) oft unangenehm, ihre „Lehrer“ auch abends in der Disko zu tref-*

fen. Erstens ist es für Schüler eher ungewohnt, da der Altersunterschied zwischen Lehrern und Schülern meist groß genug ist, dass sie am Wochenende nicht die gleichen Lokalitäten aufsuchen. Außerdem stellt sich die Frage (auch für mich), wie das Rollenverhalten abends in der Disco aussieht (Siezen die Schüler mich auch in der Disco, oder duzt man sich, wie in der Disco üblich? Muss ich die 16-jährigen Zehntklässlerinnen nachts um ein Uhr darauf aufmerksam machen, dass sie zu dieser Zeit gar nicht mehr in der Disco sein dürfen?).“

- *„Seit Anfang dieses Schuljahres gibt es am Schulzentrum (...) eine Reit-AG. Als Vorbild diente die Schule (...). Da diese AG nicht von einer Firma alleine gesponsert wird, entstand ein Finanzierungsmodell, an dem sich unter anderem der Schulverein beteiligt. Für die Schüler wird dann pro Stunde noch ein kleiner Betrag fällig. Im Weser Kurier vom 11.2.2001 stand über die erste Reit AG: ‚Der Umgang mit Pferden wirkt sich nach neuesten Erkenntnissen positiv auf die Entwicklung von Jugendlichen aus: das Sozialverhalten wird nachhaltig verbessert, denn sie lernen Verantwortungsgefühl und erfahren eine Stärkung ihres Selbstwertgefühls.‘ (...)“*
- *„Bei der Hospitation (...) werden wir StudentInnen als Aufsicht einer Klassenarbeit eingesetzt. Ohne Bescheid zu geben ist der Lehrer auf einmal ‚weg‘, was an sich nicht tragisch wäre. Als jedoch Unklarheiten unter uns Aufsicht Führenden auftreten, wird das Fehlen der Betreuung durch den Lehrer bewusst und bringt uns Studierende in Verlegenheit.(...)“*

4.6.3 Weitere Beispiele von Praktikumsberichten aus der Pilotphase des HP

Die ebenfalls vier aus der Pilotphase des HP vorliegenden Praktikumsberichte (vgl. Pilotbericht) können mit einer vorwiegend dokumentarischen Ausprägung und alle mindestens als qualitativ zufriedenstellend gekennzeichnet werden. An dieser Stelle sollen zwei in Kürze vorgestellt werden.

4.6.3.1 Einzelarbeit aus der Pilotphase des HP

Ein Produkt entstand in Einzelarbeit (50 Seiten zuzüglich Arbeitsblätter, Produkte aus Schülergruppenarbeit, sorgfältige Literaturliste, ...) und im ersten Teil sind mit „Tagebuch“ überschriebene, detailreiche Beschreibungen enthalten. Diese beziehen sich z.B. auf den ersten Tag in der Schule, eine selbst initiierte Kochstunde und schildern besondere Probleme in einer Lerngruppe und bei der Schülerpraktikumsbetreuung. Aus den Eintragungen geht hervor, dass der Student aus eigenem Interesse an einer zweiten Schule im Primarbereich hospitiert und diese Erfahrungen im Zusammenhang teilweise eingeordnet hat. Zum Thema „Betreuung der Schüler im Praktikum“ wird Literatur herangezogen, wodurch der Student erkundet und begründet, wie er in Zukunft professioneller betreuen würde. Im zweiten Teil folgt die Darstellung des eigenen Unterrichtsprojektes, wobei der Studierende bereits früher schon eine alte UE durchgeführt und dokumentiert hat, weil er noch nach älterer Studienordnung studierte. Insgesamt erscheint die Darstellung als sprachlich flüssig und inhaltlich besonders gut nachvollziehbar.

Tagebuch zum das HP ablehnenden Konferenzbeschluss:

- *„ (...) war mein Praxisstundenkontingent von ursprünglich 16 Wochenstunden auf fünf Wochenstunden reduziert. Glücklicherweise konnte ich Montags in den ersten vier Stunden an dem Unterricht in der Grundschule teilnehmen und somit doch noch zusätzliche Praxiserfahrung sammeln.“*

Tagebuch zur Hospitation in einer 9. Klasse, der Lehrer verspätete sich:

- *„Ich bin sehr unglücklich nach Hause gefahren. Ich machte mir Gedanken, wie ich die Situation hätte entschärfen können. Warum habe ich nicht gleich am Anfang der Stunde eingegriffen? Ich fühlte mich sehr ohnmächtig gegenüber der Situation.“*

Tagebuch: Selbst gewählte Hospitation in einer 3. Klasse:

- *„Obwohl alle Kinder etwas anderes machten, auch zwei oder drei Kinder zusammen, herrschte eine angenehme Arbeitsatmosphäre.(...) Ich verabschiedete mich und ging sehr aufgewühlt, aber sehr zufrieden mit mir, nach Hause. (...) Ich finde es sehr interessant und spannend, in der kommenden Zeit zwei völlig verschiedene Lehrersituationen kennenzulernen.“*

4.6.3.2 Partnerarbeit aus der Pilotphase des HP

Beim zweiten, hier aus der Pilotphase untersuchten Beispiel handelt es sich um eine Partnerarbeit im Umfang von ca.100 Seiten, wobei Arbeitsblätter für SchülerInnen textnah eingefügt sind. In knapper Form wird über das Schulprofil und die MentorInnen berichtet. Für die ersten 9 Praktikumswochen sind Ablaufpläne enthalten. Es folgen Planung, Durchführung und Auswertung der Stunden für die erste und die zweite Unterrichtseinheit. Die einzelnen Stunden sind mit unterschiedlicher Ausführlichkeit, meist in sehr knapper Form dargestellt. Danach folgen kurze Ausführungen zu ausgewählten Themen (Notengebung, Differenzierungsprobleme, Teamteaching, Vertretungsunterricht, Verhältnis zu Schülern). Literatur wird ansatzweise hinzugezogen. Die Sichtweise beider PraktikantInnen kommt in der Summe zum Ausdruck; doch mögliche Unterschiede beider Bewertungen werden nicht benannt. Besonders erwähnenswert ist, dass die Studierenden Ergebnisse der von ihnen durchgeführten schriftlichen Schülerbefragung zu einer Unterrichtseinheit im Bericht vorstellen. Die Fragestellungen zum Unterricht (verständlich erklärt, interessant gestaltet, fairer Umgang, genügend Schülerversuche, Durchsetzungsvermögen, Körperhaltung) seien zuvor gemeinsam mit den SchülerInnen entwickelt worden. Es erscheint, dass die Studierenden insgesamt „sehr positiv bewertet wurden und bei den Schülern Akzeptanz gefunden haben“ . Durch gezielteres Anschreiben von Texten und mehr Unterrichtsmaterialien, so die Tipps der Schüler, wären die Unterrichtsstoffe noch besser zu behalten gewesen. Der Bericht endet mit einem knappen „Gesamtresümee“:

- *„Unser Resümee fällt sehr positiv aus, da wir in der Schule und durch unsere Mentoren Sachen gelernt haben, mit denen wir uns an der Uni nicht näher beschäftigt hätten. Das lag auch daran, dass man auf Probleme stößt, auf die man in der Theorie nie gekommen wäre. Wir haben auch Gewißheit gewonnen, dass uns der Lehrerberuf und der Umgang mit den Schülern Spaß macht. Aus dieser Tatsache ziehen wir wieder neue Motivation für unser Studium.“*

4.6.3.3 Zur Abgabe der Praktikumsberichte in der Pilotphase

Die Studierenden in der Pilotphase gaben die Praxisberichte mit einer Ausnahme bei der Person ab, die fachdidaktisch beraten hatte. Die Studierenden erhielten sowohl mündliche Rückmeldungen als auch schriftliche Korrekturen am Rande oder von einem Dozenten in Form von kurzen, detaillierten Gutachten. Die Beispiele wurden von den DozentInnen positiv und teils mit Leistungsscheinen bewertet, obwohl in einem Fall die Unterscheidbarkeit der Anteile bei der Partnerarbeit nicht gegeben war. In einem anderen Fall wurde in der Pilotphase auch ein Bericht als positiv bewertet, ohne dass die Studentin ein Unterrichtsvorhaben in ihrem zweiten Fach dokumentieren musste. In zwei Fällen entstanden für die Studierenden Probleme, weil ein Lehrbeauftragter die Leistungsscheine nicht selbst erteilen konnte. Es gab ausführliche schriftliche und/oder persönliche Rückmeldungen.

4.7 Ordnung der Ergebnisse, offene Fragen, vorläufige Empfehlungen

Nachdem also die Rahmenrichtlinien untersucht, dann Aussagen zur Anleitung der Studierenden und zu Arbeitsprozessen zusammengestellt wurden und fertige Produkte von Praktikumsberichten exemplarisch erkundet und zitiert wurden, sollen nun zusammenfassende Aussagen zu den zu Beginn formulierten Fragen (siehe 1) zusammengestellt und im Gesamtkontext eingeordnet werden, wobei im 2. Abschnitt bereits darauf hingewiesen wurde, dass aufgrund der Datenlage es sich nicht um ein vollständig repräsentatives Bild handeln kann.

4.7.1 Zusammenfassung: Orientierende Vorgaben durch RiLi und Literatur

Obwohl Richtlinien natürlich nur eine grobe Leitlinie enthalten können, zeigte die Untersuchung (siehe 3.) neben den immer auszufüllenden Interpretationsspielräumen auch einige problematische Punkte auf.

Die insbesondere von den DozentInnen in Kooperation zu klärenden Spielräume beziehen sich vor allem auf Qualitätskriterien und Zuständigkeiten, die bei der Bewertung des Berichtes Transparenz und Vergleichbarkeit sicher stellen müssen. Eine gewisse Gestaltungsoffenheit könnte auch von den Studierenden als Chance bewusst genutzt werden, insbesondere wenn offen stehende Varianten zunächst einmal bekannt sind. Die auch notwendige Anleitung wird später noch thematisiert. Als mögliche Ausprägungsarten können in der Literatur dokumentierende, forschende und portfolioähnliche Varianten unterschieden werden, die prinzipiell mit den RiLi vereinbar sind.

Als ein problematischer Punkt der RiLi ist die unklare Formulierung „Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches“ anzusehen, da hier die Kombination von Begriffen unterschiedlicher Ausprägungsarten als Verwirrung stiftend erscheint.⁵¹

4.7.2 Zusammenfassung: Anleitung und Anforderung der DozentInnen

Es kann davon ausgegangen werden, dass in den fachdidaktischen Seminaren der Begleitveranstaltungen das Anfertigen der Praktikumsberichte grundsätzlich thematisiert wird (siehe 4). Zum Teil werden die zu bearbeitenden Aspekte gemeinsam mit den Studierenden festgelegt und die DozentInnen geben schriftliche Gliederungsvorschläge aus.

Die FachdidaktikerInnen orientieren sich nicht nur an den Grundsätzen ihres Faches (eventuell unter Vernachlässigung des zweiten von den PraktikantInnen studierten Faches) und den traditionellen UE-Berichten, sondern gerade auch an den in den Richtlinien vorgesehenen sonstigen Inhalten (Schulleben, Organisation, Kooperation) und an spezifischen Erstellungsmöglichkeiten (tagebuchähnliche Aufzeichnungen).

Von den Studierenden wird dementsprechend häufiger die Vertiefung einer speziellen Fragestellung verlangt. Manche DozentInnen bestärken ihre Studierenden darin, individuelle Lösungen zu finden.

Angesichts der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Inhaltsbereiche, die in den RiLi vorgesehen sind und von den Studierenden auch tatsächlich ausführlich bearbeitet werden, verwundert es, dass ein Teil der DozentInnen in den Erziehungswissenschaften sich für die Anleitung der Studierenden als für nicht zuständig erklärte. Allerdings ist es in einem der erziehungswissenschaftlichen Seminare aber wohl gelungen, konkrete Tagebuchaufzeichnungen zu thematisieren und eine individuell vertiefte Selbstreflexion anzuleiten, während nach den Erfahrungen der Pilotphase dabei durchaus mit Widerständen der Studierenden zu rechnen war.

Die Frage nach einer bewusst durch DozentInnen angezielten Ausprägung der Praktikumsberichte kann nicht einheitlich beantwortet werden. Favorisiert wird möglicherweise eine dokumentierende Ausrichtung. Dabei werden die Erfahrungen aus der Anleitung von UE-Berichten genutzt und um forschende und schulpädagogische Anforderungsmomente ergänzt. Teilweise wurde aber auch versucht, die Studierenden in Richtung pädagogische Tagebücher (Aktionsforschung) anzuleiten, wobei dies bei den sehr begrenzten Vorerfahrungen der Studierenden nicht einfach war.

Die Abgabe der Berichte, wie in den RiLi vorgesehen, zu den Auswertungsveranstaltungen zu verlangen, wird offenbar von den DozentInnen nicht für realistisch gehalten, so dass diese Forderung auch nicht gestellt wird.

Zur Möglichkeit, dass abgegebene Praktikumsberichte nicht als positiv bewertet wurden, sind keine Beispiele bekannt. Für die positive Bewertung und für die Honorierung eines Berichtes oder einer sich daraus ergebenden Vertiefung mit einem Leistungsschein müssten aus Gerechtigkeitsgründen und um einen akzeptablen Qualitätsstandard zu wahren, aber dringend einheitliche Regelungen gefunden werden.

⁵¹ Dieses Problem wurde inzwischen durch einen Beschluss des Ausbildungsausschusses vom Mai 2003 behoben. Vgl. Anhang 5, Schreiben des SBW an die Schulen im Lande Bremen.

4.7.3 Zusammenfassung: Arbeitsprozesse der Studierenden

Bei einer Mehrheit der Studierenden verursachte der Praktikumsbericht eine nicht geringe Unsicherheit. Mehrdeutige Vorgaben in den RiLi, Unerfahrenheit der Lehrenden und fehlende Absprachen zwischen DozentInnen untereinander, sowie zwischen Lehrenden und Studierenden können Ursachen sein. Als ein damit korrespondierendes Problem erscheint, dass sich Studierende zu Beginn noch nicht vorstellen können, welche Arten und Intensitäten von Erfahrungen sie in der Schule insgesamt machen. In der Pilotphase wurde deutlich, dass sich Probleme des Theorie-Praxis-Verhältnisses nicht nur inhaltlich im geglückten Praktikumsbericht widerspiegeln, sondern gerade auch in der Anleitung und im Entstehungsprozess des Berichtes zu Schwierigkeiten führen können. Schwierigkeiten können in der Ablehnung liegen, konkrete Beispiele persönlicher Notizen zu thematisieren, was eine detaillierte Anleitung erschwert. Eine später entlastende und den Bericht bereichernde Sammlung von Aufzeichnungen und Fundstücken während der durch Verpflichtungen in der Schule geprägten Zeit liegt letztlich in der Verantwortung der Studierenden und wird nicht immer ernst genommen oder für zu arbeitsaufwendig gehalten.

Insbesondere das sehr ausführlich beschriebene Beispiel eines Studenten (siehe 4.5.2), der tagebuchähnliche Notizen und Stundenpläne am Laptop organisierte, zeigt wie ein Arbeitsprozess effektiv gestaltet werden kann. Für ihn klärten sich die Möglichkeiten und Anforderungen zum Schreiben vor allem in den Begleitveranstaltungen und durch seinen Einstieg in das aktive Sammeln der Notizen. Je nach Begebenheiten in der Schule notierte er ein oder mehrmals wöchentlich pro Ereignis mehrere Sätze. Das Zusammenstellen der Notizen, das Formulieren von übergreifenden Passagen, das Einfügen von Arbeitsblättern und Stundenplanungen konnte bereits wenige Wochen nach der Praxisphase abgeschlossen werden.

Den Lernenden erscheinen die Anforderungen durch den Praktikumsbericht übrigens als geeignete Problemstellungen zur Organisation von Arbeitsprozessen und Archivierung von Materialien, wie sie ähnlich auch im Lehrerberuf erfüllt werden müssen.

In Seminarbeobachtungen wurde deutlich, dass Studierende eigene Vorschläge für die Abstimmung der Arbeitsprozesse einbringen möchten (siehe 4.5.1). Sie schlugen z. B. vor, Kriterien für Beobachtung und Aufzeichnungen gemeinsam zu erarbeiten, gezielte Fallbeispiele in der Schule zu sammeln, sowie Computer und Notizzettel gezielt einzusetzen.

Bei Gemeinschaftsarbeiten (siehe 4.6.2, 4.6.3.2) können unterschiedliche Modelle der Zusammenarbeit auftreten und sie bietet sich natürlich an, wenn Studierende ihr Praktikum an derselben Schule machen, ähnliche Fächer studieren und gemeinsame Seminare zum HP besuchen.

In einem Fall traten die Studierenden sowohl im Praktikum als auch im Rahmen gemeinsamer UEs und auch als AutorInnen des Berichtes im Team auf. Für den Bericht wurden gemeinsame Positionen abgestimmt und verschriftlicht; eine Unterscheidung der individuellen Anteile war aber nicht möglich. In einem anderen Fall wurde der Bericht aus namentlich gekennzeichneten Teilen von drei AutorInnen zum Feld der gemeinsamen Praktikumschule zusammengestellt. Zu Beginn des Arbeitsprozesses wurden die Einzelbeiträge abgesprochen, die dann am Ende zusammengefügt wurden ohne dass eine gegenseitige Begutachtung stattfand. In beiden Fällen erschien eine vertiefte Reflexion durch bewusstes Unterscheiden und Zusammenführen der Einzelperspektiven in der Zusammenarbeit möglich, wurde jedoch nicht realisiert.

Sowohl bei Gemeinschafts- als auch bei Einzelarbeiten tritt das Problem auf, dass die Studierenden einzelne Situationen wohl genauer beschreiben wollen, dies aber aus Gründen des Personenschutzes, der in den Situationen handelnden Personen (MentorInnen, Studierende) nicht tun. Dieses Problem sollte von Seiten der Lehrenden aktiv angegangen werden, da gerade die ausführliche Dokumentation einer als kritisch erlebten Situation zu Reflexionen und forschenden Vertiefungen anregen kann.

In den Arbeitsprozessen erschienen weiterhin die in den Richtlinien genannten Abgabefristen als nicht praktikabel. Realistische, aber zu den schulischen Erfahrungen noch zeitnahe Termine der Abgabe und Diskussion der Ergebnisse müssen gefunden werden.

Das Erstellen eines Praktikumsberichtes bedeutet für die Studierenden einen nicht geringen Arbeitsaufwand, der durch vorausschauendes Sammeln während der schulpraktischen Phase und durch zeitnahe Abgabe des Berichtes effektiv gestaltet werden kann.

4.7.4 Zusammenfassung: Charakterisierung vorliegender Produkte

Zur Erkundung und versuchsweisen Bewertung von Praktikumsberichten wurde u. a. ein Schema in den Dimensionen Inhalt und Differenziertheit angewendet und es wurde umfangreich zitiert (siehe 4.6).

Dabei erschienen die Inhaltsbereiche im Sinne der in den RiLi vorgesehenen vier schulischen Felder als vielfältig. Unterrichtsbeteiligungen in Form von Co-Teaching, Probleme der Lernstandsbewertung, Beteiligung am Schulleben während Festen und Exkursionen, Erkundungen zur Reit-AG und die Betreuung von SchülerInnen im betrieblichen Praktikum sind Inhaltsbeispiele dieser vielfältigen Beschreibungen.

Betrachtet man Praktikumsberichte auch als Datenquelle für die Einschätzung des HPs insgesamt, so resümieren Studierende (soweit vorliegend) durchgängig und explizit die hohe persönliche Relevanz des Praktikums. Beispiele für persönlich bedeutsame Aspekte, die von vielen PraktikantInnen erfahren werden konnten (siehe 4.6.1 und 4.6.2):

- Erinnern und Nacherleben eigener Schulerfahrungen
- Erleben zeitlicher Phasen im HP: Von der Schüler- zur Lehrerperspektive
- Sozialer Rückhalt im Lehrerzimmer
- Relativierung des persönlichen Perfektionsanspruches
- Revision eigener Vorstellungen vom Lehrerberuf
- Entscheidung für „Sie“ oder „Du“ gegenüber den SchülerInnen
- Gefühle und Rollenerleben beim zufälligen Schülerkontakt in der Freizeit

Naturgemäß differieren die Schwerpunkte und Leerstellen individuell, wobei als eine typische Leerstelle die kaum vorkommende schulische Organisation erscheint. Dies verwundert nicht unbedingt, da wahrscheinlich die geringsten Zeitanteile des Praktikums in diesen Bereich fallen.

Das verwendete Erkundungsschema ließ nicht nur Leerstellen erkennbar werden, sondern lieferte auch Hinweise, inwiefern die vorkommenden Passagen aussagekräftig waren. Eine grobe Unterscheidung zwischen Basisinformation, Interaktion, Erforschung und Reflexion ermöglichte eine Qualitätseinschätzung. Passagen, die erforschende Momente enthielten, kamen immer nur in wenigen von den Studierenden bewusst gewählten Bereichen vor. Reflexive Anteile ergaben sich aus der Erforschung nur, wenn diese sorgfältig angelegt und ausgewertet wurde. Hierzu wäre eine Beratung durch Lehrende und durch mit Aktionsforschung vertraute MentorInnen hilfreich. Von einer gezielten Beteiligung von MentorInnen am Entstehungsprozess der Praktikumsberichte ist bisher nichts bekannt. Allerdings ist bekannt, dass einige Berichte von MentorInnen mit Interesse gelesen wurden.

Reflexive Anteile ergaben sich vor allem bei der Analyse von Erlebnissen mit SchülerInnen und fanden sich ausführlicher, wenn Studierende über die Zeit des HPs und den Wunsch Lehrer zu werden ein persönliches Resümee zogen.

Eigene Unterrichtsvorhaben wurden umfassend und für Lernende in der Mitte des Studiums i.d.R. angemessen verschriftlicht. Nach der beschriebenen Datenlage zu urteilen, dokumentiert die Mehrheit der Studierenden ihre Unterrichtsvorhaben in beiden studierten Fächern. Es bleiben hier allerdings ausbildungsrelevante Fragen offen:

- Ist es akzeptabel, wenn einige Studierende nur ein Unterrichtsvorhaben behandeln?
- Welchen fachdidaktischen Stellenwert erhalten Unterrichtsvorhaben in den Praktikumsberichten, wenn sie in Erziehungswissenschaften abgegeben werden?
- Wie lässt sich bei den Ausarbeitungen der Unterrichtsvorhaben ein Ausgleich zwischen den möglichen Ansprüchen „Vollständigkeit“ versus „Exemplarität“ erreichen?

In Bezug auf eine Gesamtbewertung erschienen die meisten Produkte als zufriedenstellend oder besser. Bei Einzelarbeiten kann sicherlich eine geringere Vollständigkeit der mit dem Schema erkundeten Felder akzeptiert werden. Gemeinschaftsarbeiten fallen i.d.R. umfangreich und detailliert aus. Sie könnten in ihrer Qualität wahrscheinlich eine Steigerung erfahren, wenn sowohl auf Arbeitsteilung und getrennt gehaltene Perspektiven als auch mehr auf die Bezugnahme untereinander und die gemeinsame Reflexion hingearbeitet würde.

Bei der Art der Darstellung erschien es vorteilhaft, war aber nicht in allen Fällen gegeben, wenn zunächst ein stimmiges Inhaltsverzeichnis und eine leserorientierte Einleitung vorangestellt waren. Die Studierenden können zum logischen und leserfreundlichen Aufbau auch von schriftlichen Gliederungsvorschlägen und individueller Beratung durch Lehrende profitieren. Starre Vorgaben könnten allerdings die individuelle Ausprägung der Zugänge beeinträchtigen.

Es erscheint, wie z. B. im ausführlich untersuchten Beispiel geschehen, der Authentizität zuträglich, wenn tagebuchähnliche Eintragungen in den Praktikumsbericht eingebunden werden.

Die Qualität eines (von acht) Berichten erschien als nicht ausreichend, weil so gut wie keine Interaktionen mit SchülerInnen und LehrerInnen beschrieben waren (vgl. 4.6.1.4). Elemente aktiver Erforschung von Schulwirklichkeit und weiterführende Reflexionen waren ebenso nicht vertreten. Hier stellt sich die Frage, ob eine exemplarische Nachbearbeitung erforderlich gewesen wäre. Eine solche Notwendigkeit könnte den Studierenden im Einzelfall dadurch vermittelt werden, dass von Beginn an transparente Qualitätskriterien zur Einschätzung des Ergebnisses herangezogen werden. Insbesondere gestufte Standards könnten zur Orientierung der Arbeits- und Beratungsprozesse beitragen.

Inwiefern aus den Erfahrungen im Halbjahrespraktikum auch studienbegleitende Leistungsnachweise möglich sein sollen, muss ebenfalls universitätsintern abgestimmt werden. Arbeitsaufwand und Qualität sollten vergleichbar geregelt werden.

Die Seitenzahlen der vorliegenden Praktikumsberichte reichen bei Einzelarbeiten von etwa 50 bis 150 und bei Gemeinschaftsarbeiten von etwa 100 bis 240, wobei ein Zusammenhang zwischen Qualität und Seitenzahl nicht sichtbar wurde. Aus Gründen einer überschaubaren Darstellung, sollten Studierende hier eine Vorgabe erhalten. Kopien von ergänzendem Material sollten nur beigeheftet werden, wenn in selbst formulierten Textteilen darauf sinnvoll Bezug genommen wird.

Obwohl die erkundeten Praktikumsberichte insbesondere einer dokumentierenden Ausprägung zugeordnet werden konnten, wurde an der Vielseitigkeit der beschriebenen Beispiele deutlich, dass den Studierenden auch andere Ausprägungen (forschend, portfolioähnlich) offen stehen sollten. Die Möglichkeit „neuen Medien“ sinnvoll zu integrieren ist durch ein bisher nicht angesprochenes Beispiel bekannt. Dabei wurde der Praktikumsbericht in Papierform und zusätzlich als CD abgegeben. Die LeserInnen können dabei am PC auf mit dem Berichtstext verlinkte Videodateien und ergänzende Informationen zugreifen.

4.7.5 Zusammenfassung: Wege, Berichte zu erschließen und einzuschätzen

Im vorangegangenen Teil wurden Praktikumsberichte erkundet, zitiert und diskutiert, so dass nun einige Besonderheiten der Erschließung benannt werden können.

Als Zeitfaktor bei der Korrektur wären für engagierte DozentInnen pro Bericht etwa vier bis sechs Stunden zu veranschlagen, wobei eine schriftliche und mündliche Rückmeldung an die Studierenden eingeschlossen wäre. Vorschläge und Absprachen zur Gliederung können wahrscheinlich nicht nur die Arbeit der Studierenden strukturieren, sondern zu einem lese- und korrekturfreundlichen Ergebnis führen. Bei der Sichtung der Berichte hat sich natürlich ergeben, dass ein geringerer Seitenumfang die Zugänglichkeit erhöht. Sehr umfangreiche Berichte resultierten teilweise aus beigelegten kopierten Blättern, wobei nicht immer ein direkter Bezug zum übrigen Bericht erkennbar wurde.

In den Seminaren könnte das Archivieren von Material, das den Studierenden fürs Studium oder die zukünftige Berufstätigkeit interessant erscheint, insgesamt thematisiert werden. Im Zuge der Berichtserstellung muss dann aber die Notwendigkeit einer begründeten Auswahl erkannt und umgesetzt werden.

Zur Erkundung und insbesondere zur Bewertung lässt sich, wie bei anderen schriftlichen Hausarbeiten natürlich auch, kein einheitliches Verfahren benennen. Nach einem ersten Querlesen, werden die Korrigierenden sicherlich ins Lesen vertieft einsteigen und einzelne Passagen genauer prüfen. Inhaltsverzeichnis, Anhang und Literaturangaben ergeben zusammen mit den gestalterischen Aspekten einen Gesamteindruck, der im Vergleich zu anderen Arbeiten und bezogen auf die persönlichen Kompetenzen der Studierenden eingeordnet wird.

Entscheidend bei anderen schriftlichen Hausarbeiten ist die fachliche und methodische Qualität, wobei die DozentInnen die Studierenden i.d.R. Felder bearbeiten lassen, auf denen sie selbst qualifiziert und erfahren sind. Hier besteht ein Unterschied zwischen den üblichen Hausarbeiten gegenüber schriftlichen Berichten im Halbjahrespraktikum, denn DozentInnen und Studierende dürfen die Berichte nicht auf enge Felder begrenzen, wenn sie die RiLi und die Ziele des HPs ernst nehmen.

Nun ergibt sich ein Dilemma, das sowohl pessimistisch beschrieben als auch positiv gedeutet werden kann. Einzelne DozentInnen sollen eine schriftliche Arbeit bewerten und zuvor anleiten, die u.a. Fachinhalte- und Didaktiken zweier Unterrichtsfächer, erziehungswissenschaftliche und schulpädagogische Fragestellungen und Reflexionen zu berufsspezifischen Problemen im Feld der Praktikumsschule in angemessener Form enthalten soll. Aber einzelne DozentInnen sind meist nur in einer Fachdidaktik oder in den Erziehungswissenschaften besonders qualifiziert und verfügen selten über eigene aktuelle Erfahrungen als LehrerInnen. Dieses Dilemma kann dazu führen, dass sich DozentInnen für nicht zuständig erklären oder einfach jeden Bericht positiv bewerten, weil sie sich nicht als ExpertInnen fühlen.

Positiv kann das Dilemma aufgelöst werden, wenn Lehrende ihr Spezialfeld genauer würdigen und die jeweils anderen Bereiche auf Plausibilität prüfen bzw. im Zweifel kollegialen Rat einholen.

Da die Bearbeitung und der Ertrag der Praktikumsberichte sowieso in der Verantwortung der Studierenden stehen, ist es an ihnen, Beratung von mehreren Stellen in Anspruch zu nehmen und ihre Erfahrungen vor dem Horizont ihrer professionellen Entwicklung individuell stimmig zu reflektieren. In den Seminaren und den gegenseitigen Beratungen geht es dann gerade darum, bewusst zu machen, dass die Beteiligten unterschiedliche Kompetenzprofile besitzen bzw. entwickeln sollen und dass es unterschiedliche Zugänge gibt.

Die Reflexion der Erfahrungen sollte nicht nur individuell, sondern auch in exemplarischen Teilen stärker an den Grundzügen der wissenschaftlichen Disziplinen orientiert stattfinden. Aktuelle Wissensbestände und methodische Standards können dabei noch mehr beachtet werden. Bei der Anleitung zum Schreiben der Praktikumsberichte sollte wissenschaftliches Arbeiten von den DozentInnen aber nicht überbetont werden, sondern insbesondere als Hilfe für die Studierenden zur Erfahrungsstrukturierung mit Perspektive auf den angestrebten Lehrerberuf verstanden werden.

Neben einem allgemeinen Zugang gilt es, weitere ordnende Überlegungen heran zu ziehen. Neben Literatur zur allgemeinen Didaktik und Unterrichtsplanung sind eventuell die bei 4.3.1 bis 4.3.3. skizzierten Ausprägungsmöglichkeiten und Literaturbezüge hilfreich. Das entwickelte Erkundungsschema (siehe 4.6) konnte erprobt werden. Das Schema lieferte Hinweise, welche im HP zu erwartenden Inhalte in einem Bericht vorhanden waren. Obwohl unter 4.6.1.3 versuchsweise geschehen, erscheint eine Bewertung anhand des Erkundungsschemas natürlich nicht als ausreichend erprobt. Bei der Erkundung des Berichtes zur Darstellung der Unterrichtseinheiten (4.6.1.2.7) wurde z. B. deutlich, dass zu einer Bewertung noch mehrere Gesichtspunkte und Hintergründe, als im Schema angegeben, notwendig sind. Insbesondere bei Rückmeldungen an die Studierenden ist jeweils zu beachten, was diese bewirken sollen. Z. B.:

- Will man z. B. Grundzüge des Unterrichts mit Experimenten thematisieren oder den Studierenden zu optimierten schriftlichen Unterrichtsplanungen anregen?
- Hält man die in den Bericht eingeflossene schriftliche Schülerbefragung als ersten Schritt für aner kennenswert oder für methodisch und in der Darstellung für misslungen?
- Könnte es z. B. ein Fachdidaktiker verantworten, dass im Bericht keine Erfahrungen zur schulischen Organisation benannt werden?

Dies sind Beispiele für konkrete Fragen, die nur die Lehrenden selbst entscheiden können.

Zusammenzufassen bleibt, dass den DozentInnen eine hohe Verantwortung zu kommt, da eine Person formal alle Aspekte eines Berichtes bewertet. Hier gilt es gemeinsame Standards zu entwickeln, die auch Kriterien für notwendige Nachbearbeitungen deutlich machen. Diese Vereinbarungen sollten optimal nicht nur an den Endprodukten orientiert werden, sondern auch Hinweise für die Arbeitsprozesse beinhalten.

4.7.6 Zusammenfassung: Empfehlungen

4.7.6.1 Stichwortartige allgemeine Empfehlungen zu Praktikumsberichten

- Sprachregelung/Abgabetermin:
Der **Praktikumsbericht** soll (nach der Schulpraxis) spätestens bis 15. Okt. bei den DozentInnen abgegeben werden. Das OPL stellt (zur Sicherstellung einer deadline) die Bescheinigungen über eine erfolgreiche Teilnahme am HP nur aus, wenn alle Unterlagen (vgl. RiLi 6.8, einschließlich der Bescheinigung zum Praktikumsbericht) bis Ende Januar (des auf das Ende der Schulpraxis folgenden Jahres) eingereicht werden.
- Arbeitsprozess:
 - Die Studierenden erhalten in allen Seminaren Anregungen und ein Diskussionsangebot, welche Aufzeichnungen und Materialien (Forschungstagebuch/Portfolio) sich in der schulpraktischen Phase zum Sammeln eignen und sammeln dann in eigener Verantwortung.
 - Der Student/die Studentin wählt eine Dozentin/einen Dozenten aus und vereinbart (spätestens in der Auswertungsveranstaltung) eine Gliederung und zu vertiefende Fragestellungen.
- Inhalte:
 - Die Inhalte aus den Richtlinien erscheinen insgesamt praktikabel.
 - Die Darstellung des Verlauf soll zwar zeitlich fortlaufend und nachvollziehbar sein, doch soll viel mehr die detaillierte Beschreibung und persönliche, reflexive Auseinandersetzung mit einzelnen, beispielhaften Erfahrungen angestrebt werden als eine vollständige Liste der Ereignisse. Die Ziele des HP sollen in der persönlichen Reflexion berücksichtigt werden.
 - Planung, Durchführung und Reflexion sollen für die Unterrichtsvorhaben in beiden Fächern dargestellt werden, wobei einzelne Stundenplanungen- und Auswertungen exemplarisch vertieft und andere nur knapp gekennzeichnet werden können.
- Bei Gemeinschaftsarbeiten sollte sowohl auf Arbeitsteilung und getrennt gehaltene Perspektiven als auch auf die Bezugnahme untereinander und die gemeinsame Reflexion (auch der Zusammenarbeit) hingearbeitet werden.
- Der Bericht soll ca. 60 Seiten für Einzelarbeiten und ca. 100 oder 140 Seiten für Gemeinschaftsarbeiten von zwei oder drei Personen nicht überschreiten.
- Ein Gliederungsvorschlag:⁵²
 1. Rahmenbedingungen der Schule
 2. Darstellung eigener Erfahrungen, Erlebnisse, Interaktionen, Reflexionen über im Praktikum erworbene Erfahrungen bei Unterrichtsbeteiligung, Schulleben, Organisation und Kooperationen mit schulischen Partnern
 3. erstes Unterrichtsvorhaben (max. 20 S.)
 4. zweites Unterrichtsvorhaben (max. 20 S.)
 5. Gesamtresümee

4.7.6.2 Empfehlungen und Veränderungen auf organisatorischer Ebene

Das OPL (Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung) ist bereits Informations- und Abstimmungsdefiziten in Form einer Informationsbroschüre und der Einladung von Lehrenden zur Konsensbildung begegnet. Einige Lehrende zeigen ihren Studierenden auch sehr konkrete Wege zum Schreiben von Praktikumsberichten auf. Daher bietet es sich an, auf die angestoßenen und andere wünschenswerte Entwicklungen einzugehen.

⁵² Im Rahmen der DozentInnenbefragung wurden ausführlichere Gliederungsvorschläge eingesandt, die als weitere mögliche Orientierung im Anhang enthalten sind.

In der oben genannten Broschüre des OPL gibt es unter dem Stichwort „Praktikumsbericht“ einige klärende Ergänzungen: Die Abgabe kann nach der Auswertungsveranstaltung und den sich daran anschließenden Semesterferien erfolgen. Inhaltlich sollen neben exemplarischen, ausgesuchten Erfahrungen die Rahmenbedingungen der Schule dargestellt werden. Die Darstellung des Unterrichts soll vor allem die Unterrichtsvorhaben in beiden Fächern beinhalten. Für zuständig bei der Bewertung werden Lehrende erklärt, bei denen sowohl Begleit- als auch Auswertungsveranstaltung besucht worden sind.

An dieser Stelle muss offen bleiben, inwiefern dadurch eine tatsächlich bessere Orientierung der Beteiligten erfolgt oder ob sich in der zweiten obligatorischen Phase durch das unklare Verhältnis zwischen RiLi und Ergänzung in der Praxis neue Fragen auftaten.

Jedenfalls wurden in der schriftlichen Ergänzung erste Erfahrungen aus der Pilotphase berücksichtigt, wobei auch die Einladung der Lehrenden durch das OPL am 5.2.03 zur Vereinbarung von Standards für Praktikumsberichte ein notwendiger Versuch der Konsensbildung ist. Leider erschienen zu diesem Termin nur relativ wenige am HP beteiligte Lehrende und eine versprochene Versendung der Zwischenergebnisse an alle Lehrende ist auch nach Beginn des Vorbereitungssemesters für den neuen Durchgang des HPs (2003/2004) noch nicht erfolgt. Eine weitere Konsensbildung in der Universität zu den Praktikumsberichten könnte auch eine günstigere Abstimmung der Seminare untereinander nach sich ziehen.

Eine detaillierte Überarbeitung der RiLi würde sich für die Handlungspraxis gegenüber der notwendigen kollegialen Abstimmung eher geringfügig auswirken und ist als Einzelmaßnahme im Vorfeld der Bachelor/Master-Umstrukturierung eher nicht zu erwarten. Im Zuge einer Neuorganisation des Studiums sollten die Chancen, die gezielt angeleitete Praktikumsberichte für die Qualifikation der Studierenden bieten, in jedem Fall durchdacht werden. Prinzipiell erscheinen auch aus dem Halbjahrespraktikum erwachsene Studienabschlussarbeiten als eine wünschenswerte Variante. Diese könnten für die Studierenden auch Anlass geben, Praxiserfahrungen, den Kontakt zur Schule und ihre individuellen Ausbildungsbedarfe im Hauptstudium konsequent weiterzuverfolgen und schulnahe Projekte und empirische Untersuchungen anzuschließen.

Gerade im Rahmen eines Bachelor-/Masterstudiums könnte die Gestaltung der Praktikumsberichte und der damit verbundenen Anforderungen als innovatives Moment genutzt werden. Außerdem könnten Ergebnisse der abgeschlossenen fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Studienmodule und Teile der im Rahmen des Praktikums gesammelten und reflektierten Erfahrungen in ein größeres Ausbildungsportfolio eingehen, das Studienwege und -leistungen erfassbar macht. Ein Portfolio könnte als Gesamtprodukt die Profile der BewerberInnen zum Einstieg in die Masterphase oder in eine Berufstätigkeit transportieren. Konsequenter weitergedacht, müsste ein aussagekräftiges Portfolio auch berufsrelevante und internationale Momente (z. B. Multimedia und Englisch) besitzen. In Praktikumsberichten bzw. in Portfolios enthaltenes Material könnte in geeigneter Form gesammelt und aufbereitet in der Lehre (z. B. Fallarbeit) und zur Evaluation von Seiten der Universität sinnvoll verwendet werden.

Als Orientierungshilfe bei der Erstellung von Praktikumsberichten hat der Ausbildungsausschuss (Gremium mit VertreterInnen aus Behörde, Schulen und Universität) Grundsätze beschlossen, die den DozentInnen und den Schulen (Mai 2003, Informationsschreiben siehe Anhang) zugegangen sind. Sie sind in die Broschüre des OPL (10/2003) eingegangen. Gleichfalls sind sie in die Überarbeitung des Readers „Das Halbjahrespraktikum im Sportstudium- Erfahrungsberichte, Wegweiser und Ratschläge zur Absolvierung des Halbjahrespraktikums“ (überarbeitete Auflage Herbst 2003), den der Stuga Sport gegen 5 Euro an eine hohe Zahl Studierender abgibt, eingeflossen. Dieser Ratgeber enthält übrigens neben Gliederungsvorschlägen und Tipps, wie z. B. den, die zeitnahen Aufzeichnungen ernst zu nehmen, insgesamt viele fundierte Hinweise zum Halbjahrespraktikum aus studentischer Sicht.

Auf Fragen der Wirksamkeit neuerer Regelungen zu den Praktikumsberichten kann hier nicht eingegangen werden, da hierzu Produkte des Durchgangs 2003/04 ausgewertet werden müssten.

4.7.6.3 Zusammenfassung: Empfehlungen für Lehrende

Als besonders einflussreiche Adressatengruppe für Empfehlungen erscheint die Gruppe der DozentInnen, weil sie im direkten Kontakt mit den Lernenden stehen und ihnen u.a. auch die Bewertung der Berichte obliegt. Dazu korrespondierend wurde unter 5. und 6. erkennbar, dass Studierende sich in Sachen Praktikumsbericht diesen nicht wie eine Formalität abhandeln, sondern sich meist engagiert verhalten, Anleitungsbedarf äußern und Anregungen und Vorgaben auch aufgreifen. Da es sich um individuelle Lern- und Arbeitsprozesse handelt, können die Vorgaben von den Studierenden natürlich nicht eins zu eins umgesetzt werden. Hier kommt der individuellen Beratung ein hoher Stellenwert zu. Gerade die innovative Ausgestaltung von Praktikumsberichten über eine bloße Dokumentation hinaus, erfordert in vorangegangenen Semestern erworbene Vorkenntnisse und praktische Erfahrungen.

Dieser Abschnitt soll mit stichwortartigen, in die Zukunft reichenden Thesen enden, die Leitlinien zum Handeln sein könnten. Zu berücksichtigen sind als Hintergrund dabei die vorangegangenen Abschnitte, wobei man Informationen und eigene Lehrerfahrungen im Kontext Halbjahrespraktikum natürlich insgesamt gewichten muss und auch zu abweichenden Thesen gelangen kann:

- Lehrende und Studierende nehmen schriftliche Praktikumsberichte i.d.R ernst.
- Studierende bearbeiten zentrale Ausbildungserfahrungen in ihren Berichten.
- Die Qualität der Berichte ist zwar akzeptabel, doch bleiben auch Chancen ungenutzt.
- Professionelles Beobachten und Material sammeln passt zum angestrebten Lehrerberuf.
- Oft wird eine berufsbezogene, kritische Selbstreflexion angeregt und dokumentiert.
- In Lehrkonzepten sollten Praktikumsberichte einen hohen Stellenwert einnehmen.
- Lehrende müssen sich für ihre neuartigen Aufgaben fachübergreifend fortbilden.
- Lehrende müssen verstärkt gemeinsame Standards und Konzepte entwickeln.
- Lehrende sollten die Anleitung schrittweise und kompetenzbezogen gestalten.
- Lehrende müssen ihre Bewertungskriterien transparent machen.
- Lehrende sollten dabei den Gesamtkontext und nicht allein „ihr Fach“ bewerten.
- Bei Bewertungsfragen sollte die Fachkompetenz von KollegInnen einbezogen werden.
- Ziele und Felder des HP sollten in Berichten sinnstiftend integriert werden.
- Unterrichtsvorhaben sollten in beiden Fächern vertieft dargestellt werden.
- Erziehungswissenschaftliche Aspekte sollten vertieft werden.
- Exemplarisches sollte den Vorzug gegenüber Vollständigkeit erhalten.
- Zur Beschreibung kritischer Situationen sollten Anonymisierungsfragen geklärt werden.
- Bei Gemeinschaftsarbeiten sollte die Mehrperspektivität zur Vertiefung genutzt werden.
- Praktikumsberichte sollten als eigenständige Studienleistung aufgewertet werden.
- Zuständigkeiten/Termine sollten einheitlich und realistisch geregelt werden.
- Praktikumsberichte können gezielt zur Lernstandsbewertung weiterentwickelt werden.
- Praktikumsberichte sollten für die individuelle Ausbildungsberatung genutzt werden.
- Seminarangebote im Hauptstudium sollten an berichtete Erfahrungen anknüpfen.
- An Praktikumsberichte können sich individuell forschende Vertiefungen anschließen.
- Verschriftlichte Fallbeispiele⁵³ aus der Schule können in der Lehre eingesetzt werden.
- Praktikumsberichte können zur internen Evaluation gesammelt u. ausgewertet werden.

53 Well, N. (1999): Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung: fallorientierte Beispiele. Luchterhand, Neuwied.

5 Befragung der schulischen MentorInnen und Schulleiter (erster Durchgang 2001/2002)

Bettina Hoeltje

Vorbemerkung

Nach Abschluss der praktischen Phase des HP wurde im Februar 2002 – kurz nach der Studierendenbefragung – eine schriftliche Befragung der schulischen MentorInnen sowie der Schulleitungen der 22 Schulen, an denen Studierende ihr HP absolvierten, durchgeführt. Hierzu wurden die Fragebögen, die bereits in der Pilotphase eingesetzt worden waren und sich bewährt hatten, verwendet.⁵⁴ Es ging dabei darum, Informationen über den Ablauf „vor Ort“ zu erhalten, um diese mit den Angaben der Studierenden abzugleichen sowie darum, Erfahrungen mit der praktischen Betreuung der PraktikantInnen zu sichern. Die Fragebögen für Schulleiter bzw. MentorInnen unterscheiden sich vor allem darin, dass wir von einem größeren Zeitaufwand, von einer größeren Nähe und konkreteren Unterstützung der Studierenden durch die MentorInnen ausgegangen sind.

5.1 Befragung der MentorInnen

Da wir keine Informationen darüber zur Verfügung hatten, wie viele bzw. welche Lehrkräfte in den Schulen mit der Betreuung der Studierenden beauftragt worden waren, wurden die Schulleitungen der Praktikumsschulen angeschrieben und gebeten, den Fragenbogen an die MentorInnen weiterzureichen.

Der Fragebogen umfasste folgende inhaltlichen Bereiche:

- Anzahl der betreuten Studierenden
- Zeitaufwand für die Betreuung
- Kompensation der Betreuungszeit
- Formen der Betreuung
- Inhalte der Betreuung
- Unterstützung durch das Kollegium
- Angenehme und unangenehme Erfahrungen mit den PraktikantInnen
- Erfahrung mit den „Richtlinien für Schulpraktische Studien“
- Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität

Der Rücklauf betrug 25 Fragebögen. Um einschätzen zu können, wie hoch damit die Rücklaufquote war, wendeten wir uns an die zuständige Behörde für Bildung und baten um Angabe, wie viele MentorInnen insgesamt eingesetzt waren. Die Antwort kann wohl so interpretiert werden, dass es z.T. in den Schulen schwierig war, Lehrkräfte mit der Mentoren-Funktion zu beauftragen: Die Studierenden „wurden von 36 Mentorinnen und Mentoren betreut. Jede der betroffenen Schulen hat einen Mentor, eine Mentorin benannt. Auffällig war dabei, dass darunter sehr viele Schulleiter waren. Ich nehme an, dass in diesen Fällen die fachliche Betreuung bei anderen Lehrkräften lag“⁵⁵.

Bei 36 MentorInnen und 25 ausgefüllten Fragebögen liegt die Rücklaufquote somit bei 69%. Nun ist es natürlich – vor dem Hintergrund der eben zitierten Aussage – möglich, dass einige

⁵⁴ s. Anhänge 6 und 7. Der Fragebogen für die Schulleiter blieb bis auf kleinere Umformulierungen gegenüber der Pilotphase unverändert. Im Fragebogen für die MentorInnen wurde – verglichen mit der Pilotphase – zur Kompensation des Betreuungsaufwandes genauer nachgefragt und ebenso zu den Arten der Unterstützung der Studierenden.

⁵⁵ email vom 14.07.2003

Schulleiter bei der Befragung als „Mentor“ geantwortet haben⁵⁶. Dieses können wir nicht ausschließen, ohne dass wir das an den zurückgeschickten Fragebögen nachvollziehen können.

Ergebnisse

Dreiviertel der Lehrkräfte (17; dieses entspricht 74%) betreuten jeweils eine/n Studierende/n, ein Viertel (6; dieses entspricht 26%) gaben an, zwei Studierende zu betreuen. 2 Lehrkräfte gaben hierzu keine Auskunft.

Wie viele Zeitstunden waren Sie schätzungsweise im Durchschnitt mit der Betreuung des/der Studierenden in der Woche beschäftigt?

	Anzahl	%
eher weniger als 1 Stunde pro Woche	–	0%
etwa 1 Stunde pro Woche	10	42%
etwa 2 Stunden pro Woche	9	37%
zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche	2	8%
mehr als 4 Stunden pro Woche	3	12%
missing	1	
Gesamt	25	99%

Bei der Interpretation dieser Zahlen muss berücksichtigt werden, dass die Angaben der MentorInnen sich nicht nur auf einen Studierenden beziehen, sondern dort, wo zwei betreut wurden, eben auf diese beiden. In einer Kreuztabelle wird die Anzahl der betreuten Studierenden zum geschätzten Betreuungsaufwand ins Verhältnis gesetzt:

Anzahl der betreuten Studierenden – geschätzter Zeitaufwand für Betreuung (3 missing values)

	Anzahl der Ment., die 1 Studierende/n betreuten	Anzahl der Ment., die 2 Studierende betreuten
eher weniger als 1 Stunde pro Woche	–	–
etwa 1 Stunde pro Woche	8	1
etwa 2 Stunden pro Woche	5	4
zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche	2	–
mehr als 4 Stunden pro Woche	2	–
Gesamt	17	5

Diese Zahlen lassen sich wie folgt interpretieren:

- Bis auf eine Ausnahme gehen alle MentorInnen davon aus, pro Praktikant einen Betreuungszeit von mindestens 1 Stunde pro Woche zu benötigen.
- 9 MentorInnen (41%) schätzen den Bedarf auf mehr als 1 Stunde pro Woche ein.

Die Lehrkräfte wurden weiter danach befragt, in welchem Ausmaß sie eine Unterrichtsbefreiung – bezogen auf eine/n PraktikantIn – für erforderlich halten würden. Die Antworten entsprechen in etwa den Angaben über den geschätzten tatsächlichen Betreuungsaufwand:

⁵⁶ Möglicherweise erklärt sich hieraus auch der geringere Rücklauf bei der Befragung der Schulleiter (45%).

Wie viele Stunden Unterrichtsbefreiung wären Ihrer Ansicht nach für die Betreuung eines Studierenden erforderlich?

	Anzahl	%
eher weniger als 1 Stunde pro Woche	–	0%
etwa 1 Stunde pro Woche	13	59%
etwa 2 Stunden pro Woche	6	27%
zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche	3	14%
mehr als 4 Stunden pro Woche	–	0%
missing	3	–
Gesamt	25	100%

Die Frage, ob sie für ihre Betreuungstätigkeit Unterrichtsbefreiung erhalten hätten, bejahte nur ein Viertel (6 Lehrkräfte; 24%), drei Viertel (19; 76%) dagegen verneinten⁵⁷. Die Lehrkräfte mit Unterrichtsbefreiung geben den Umfang wie folgt an:

- 5 Lehrkräften erhielten (berechnet auf das Schulhalbjahr) eine halbe Stunde
- 1 Lehrkraft erhielt (berechnet auf das Schulhalbjahr) eine Stunde

Die Frage, ob sie einen finanziellen Ausgleich für die Betreuungszeit erhalten hätten, bejahten nur 3 MentorInnen (entspricht 12%), 22 verneinten sie. Den Umfang des finanziellen Ausgleichs bezifferten 2 MentorInnen mit einer halben bzw. einer ganzen Wochenstunde pro Schulhalbjahr.

Hinsichtlich der Intensität der Betreuung ergab die Befragung folgendes Bild:

- 7 Lehrkräfte (32%) bejahten die Frage, ob die Betreuung „mehr zwischen Tür und Angel stattfinden musste“; 15 (68%) verneinen sie (3 machten hierzu keine Angaben)
- 6 Lehrkräfte (25%) verneinten, dass es „regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen“ mit den Studierenden gegeben habe; 18 dagegen (75%) bejahten dieses (1 missing value)

In einer offenen Antwort konnten die MentorInnen die Frage danach beantworten, in welchem Ausmaß die Studierenden befugt waren, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen. 24 Lehrkräfte äußerten sich hierzu (5 Antworten waren nicht auswertbar). Eine inhaltsanalytische Auswertung ergab folgende Ergebnisse:

- in vollem Umfang wie ein Lehrer: 8 Nennungen
- in vollem Umfang wie ein Lehrer, aber in Absprache: 6 Nennungen
- in großem Umfang, aber einige Einschränkungen: 3 Nennungen
- „zunehmend“: 1 Nennung
- keine Befugnisse wie Disziplinarmaßnahmen oder Aufsicht: 1 Nennung

Die von den MentorInnen genannten Bereiche, in denen Studierende die ihnen erteilten Befugnisse ausüben konnten, stellen sich wie folgt dar (z.T. nannten die Befragten hier mehrere Bereiche):

- Unterricht allgemein: 20 Nennungen
- Benotung: 7 Nennungen
- Aufsicht: 2 Nennungen
- Klassenfahrt: 1 Nennung
- Arbeitsgemeinschaft: 1 Nennung

Im weiteren wurden die MentorInnen gebeten, in einer offenen Antwort zu beschreiben, wie die Studierenden von den SchülerInnen gesehen worden sind. 23 Lehrkräfte äußerten sich hierzu. Z.T. gingen sie hierbei eher auf Rolle und Funktion der Studierenden ein, z.T. mehr auf das emotionale

⁵⁷ Auf Nachfrage teilte die Behörde für Bildung hierzu im Frühjahr 2003 mit, alle MentorInnen hätten Entlastung/Kompensation für ihre Tätigkeit erhalten, aber erst im Verlaufe des Jahres 2002. Da die Befragung der MentorInnen bereits im Februar 2002 stattfand, muss man wohl davon ausgehen, dass die zitierten Ergebnisse mittlerweile überholt sind.

Verhältnis zu den SchülerInnen. Die Ergebnisse einer inhaltsanalytischen Auswertung ergaben folgende Antworttypen (da viele Antworten mehrere Aspekte enthielten, übersteigt die Anzahl der Nennungen die der Antworten):

- kann ich nicht einschätzen: 1 Nennung
- wie ein richtiger Lehrer: 2 Nennungen
- wie ein Referendar: 4 Nennungen
- wie ein Praktikant: 7 Nennungen

Zur emotionalen Dimension der Antworten auf die Frage, wie die SchülerInnen die Studierenden gesehen haben, ergaben sich folgende Ergebnisse:

- positiv (beliebt, akzeptiert, angenehm etc.): 12 Nennungen
- negativ (zu schnell im Stoff vorangegangen, kritische Rückmeldung): 2 Nennungen
- Nähe zu den SchülerInnen (Vertrauter, Kumpel): 3 Nennungen

Einige der positiven Äußerungen seien hier wörtlich zitiert:

- o „Die Schüler folgten den Anregungen sehr bereitwillig“;
- o „Die Akzeptanz durch die Schüler war optimal“;
- o „Die Schüler haben bereitwilliger mitgemacht als beim offiziellen Fachlehrer“.

Im weiteren wurden die MentorInnen mit vorgegebenen Statements und auch in offenen Fragen danach gefragt, in welchen Tätigkeiten bzw. Aspekten der LehrerInnen-Tätigkeit sie die Studierenden unterstützen konnten. Es gab dabei zwei Fragenblöcke, einer, der sich auf das Unterrichten bezog, und einer, der Bereiche über das Unterrichten hinaus einbezog. Zunächst die Ergebnisse zu den unterrichtsbezogenen Items:

Wenn Sie über die gesamte Zeit des HP Bilanz ziehen: Wobei haben Sie die/den Studierende/n hauptsächlich unterstützen können? – bezogen auf Unterricht – :

	Ja	
	Anz.	%
bei der Analyse von Schüler-Interaktionen	17	68%
bei der Analyse von Lernprozessen	16	64%
bei der Analyse von Unterrichtsstörungen	12	48%
durch Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche	21	84%
durch Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche	18	72%
durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial	17	68%
durch Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten	17	68%
durch Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung	6	24%
durch Hinweise zum Sprachverhalten, Gestik und Mimik im Unterricht	16	64%

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse darf man nicht übersehen, dass in dem Item nach der „hauptsächlichen“ Unterstützung gefragt wird. Ein geringer Prozentsatz, etwa für den Bereich „Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung“, kann also entweder darauf hindeuten, dass eine solche Beratung tatsächlich kaum stattfand, oder darauf, dass der/die MentorIn hier nicht ihren/seinen Schwerpunkt sah.

Da die Fragestellung auf „hauptsächliche“ Unterstützung abzielte, kann aus einem Nichtankreuzen nicht geschlossen werden, dass eine Unterstützung in diesem Bereich nicht stattfand. Dennoch werden hier Schwerpunktsetzungen deutlich.

In einer freien Antwort konnten die Lehrkräfte weitere Arten von Unterstützung aufzählen, die sie in der Betreuung praktiziert haben. Hiervon machten 5 Gebrauch und nannten die folgenden Aspekte:

- *Unterstützung durch Gespräche über Unterrichtsgegenstände und didaktische Angemessenheit*
- *Unterstützung durch Reduktion des Anspruchs hinsichtlich des möglichen Leistungsumfangs der Schüler*
- *Unterstützung durch methodische Hinweise*
- *Unterstützung bei Methoden*
- *Unterstützung durch Korrektur*

Auf die Fragen nach Arten von Unterstützung über Unterricht im engeren Sinne hinaus ergaben sich folgende Ergebnisse:

Wenn Sie über die gesamte Zeit des HP Bilanz ziehen: Wobei haben Sie die/den Studierende/n hauptsächlich unterstützen können? – über Unterricht im engeren Sinne hinaus – :

	Ja	
	Anz.	%
durch Beratung hinsichtlich der persönlichen Beziehung zu Schülern	12	48%
durch Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben	16	64%
durch Hinweise, wie prosoziales Verhalt. unter SchülerInnen zu fördern ist	3	12%
durch Einbeziehung in die Elternarbeit	3	12%
durch Einbeziehung in Fragen der Entwicklung eines Schulprofils	3	12%
durch Informationen über Termine und Abläufe am Schulstandort	18	72%
durch Hinweise, wie man sich vor Überlastungen schützen kann	6	24%
durch Einbeziehung in Außenkontakte der Schule (Stadtteil, Betriebe etc.)	4	16%
durch Hinweise, wie man außerschulische Experten heranziehen kann	3	12%

Von der Möglichkeit, in freien Antworten noch zusätzliche Aspekte zu nennen, machten nur zwei Lehrkräfte Gebrauch und schrieben:

- *Unterstützung durch Einbeziehung in die Arbeit des Oberstufenkoordinators*
- *Informationen über Struktur und Besonderheiten unserer Schule (FREGA-Differenzierung)*

Danach befragt, wie sie die Unterstützung seitens des Kollegiums empfunden haben, machten die Lehrkräfte folgende Angaben:

Wie gut wurden Sie durch Ihr Kollegium unterstützt?

	Anzahl	%
sehr gut	5	36%
gut	8	57%
eher schlecht	1	7%
sehr schlecht	–	0%
missing values	11	–
Gesamt	25	100%

Auffällig ist hier natürlich die hohe Zahl von 11 Lehrkräften – das entspricht 44% der Befragten –, die sich zu dieser Frage nicht äußern. Man kann hieraus schließen, dass es doch eine ganze Reihe von Lehrkräften gibt, die sich durch ihr Kollegium nicht gut unterstützt fühlten, dieses aber aus Loyalität nicht angeben möchten.

In freien Antworten konnten die MentorInnen die Frage beantworten: Was war für Sie angenehm oder anregend an Ihrer Arbeit mit dem/r HalbjahrespraktikantIn? Nur eine Lehrkraft machte hierzu keine Angaben. Die z.T. sehr ausführlichen Antworten der 24 übrigen MentorInnen geben ein Bild für die Vielfältigkeit der Anregungen und auch den Spaß, den die Betreuung offenbar für diese Lehrkräfte mit sich gebracht hat. Eine inhaltsanalytische Auswertung ergab folgende Bereiche:

- Abwechslung im Schulalltag, neue Ideen: 7 Nennungen
- Möglichkeit des Austauschs und der Reflexion des eigenen Unterrichts: 11 Nennungen
- die hohe Motivation der Studierenden: 4 Nennungen
- frischer Wind, junge Leute, Unbekümmertheit: 5 Nennungen
- Entlastung durch Teamteaching: 2 Nennungen
- Einblick in Lehramtstudium, Kontakt zur Uni: 6 Nennungen

Danach befragt, ob sie „durch die Tätigkeit des/der Studierenden auch entlastet“ wurden, beantworteten die MentorInnen wie folgt:

Wurden Sie durch die Tätigkeit des/der Studierenden auch entlastet?

	Anzahl	%
eher ja	11	48%
eher nein	12	52%
missing	2	–
Gesamt	25	100%

Die offene Frage danach, was an der Arbeit mit den HalbjahrespraktikantInnen „unangenehm, schwierig oder belastend“ war, beantworteten nur 19 MentorInnen; hiervon müssen allerdings 4 Antworten abgezogen werden, weil in diesen nur positive Aspekte genannt werden (z.B. „Mein Praktikant war eine positive Persönlichkeit, mit der ich gut kooperieren konnte“). Die verbleibenden 15 Antworten fielen sehr viel knapper aus als die zu den „angenehmen“ Seiten dieser Tätigkeit und ergeben folgende Antworttypen:

- Zeitdruck (z.B. „die Pausen waren weg“, „zu wenig Zeit“): 10 Nennungen
- Kritik an der Universität: 3 Nennungen
- Kritik an Studierenden (z.B. „war zu wenig da“): 3 Nennungen
- zu wenig Orientierung durch fehlende Rahmenvorgaben für das HP: 1 Nennung

Danach befragt, was sie „wenn Sie wieder eine/n HP-Studierende/e betreuen würden“ anders machen würden, antworteten nur 16 Lehrkräfte. Von diesen antworteten 6 explizit mit der Aussage „nichts“, so dass hier eigentlich nur 10 Antworten vorliegen:

- Intensivierung von Absprachen: 9 Nennungen
- kann man nicht sagen, weil das auch von den neuen Studierenden abhängt: 1 Nennung

Es seien hier einige Antworten wörtlich zitiert, die den Wunsch nach besserer Planung und Absprache deutlich machen:

- „Gleich zu Anfang ein festes Raster für die Nachbesprechungen installieren und zwar noch am gleichen Tag. Zwischen Tür und Angel geht das nicht. Das muss nachmittags sein.“
- „Unter der Voraussetzung, ich hätte 1 Std. Unterrichtsbefreiung, würde ich regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen einführen. Schrecklich: zwischen Tür und Angel.“

- *„Planung von Betreuung in Absprache mit StudentIn, setzt allerdings voraus, dass man denn auch vorher weiß, dass StudentInnen zu betreuen sind!“*
- *„Ich würde zu Beginn ein ausführliches Gespräch führen über die Zielsetzungen des HP, Beobachtungskriterien absprechen, Einstellung zur Schule und Unterricht kennen lernen und jeweils Veränderungen während der Zeit besprechen.“*

Die MentorInnen wurden nach ihrer Einschätzung befragt, inwieweit sie die Realisierung der in den „Richtlinien für Schulpraktische Studien“ genannten Erfahrungsfelder – Unterricht Schulleben, Schul-Organisation (z.B. Konferenzen, Verwaltung), Kooperation (Beziehungen nach außen, z.B. Stadtteil) – für realistisch halten.

In den Richtlinien heißt es: „3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

	Anzahl	%
eher ja	9	39%
eher nein	14	61%
missing values		–
Gesamt	25	100%

Welche Bereiche haben die von Ihnen betreuten Studierenden im HP kennen gelernt? (Antwortmöglichkeiten vorgegeben)

	missing values	eher ja	
		Anz.	%
Unterricht	–	25	100%
Schulleben (Schulfeste etc.)	6	10	53%
Schul-Organisation (Konferenzen etc.)	2	22	96%
Kooperation (Stadtteil etc.)	7	4	22%

Die unterschiedliche und z.T. große Anzahl von missing values kann wohl so interpretiert werden, dass die MentorInnen sich z.T. unsicher waren hinsichtlich der vier verschiedenen Bereiche.

Eine weitere Frage war die, welche Einschätzung die MentorInnen davon haben, wie die Studierenden von den SchülerInnen in ihrer funktionalen Rolle in der Schulhierarchie wahrgenommen werden.

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen? (Antwortmöglichkeiten vorgegeben)

	Anzahl	%
eher wie Praktikant	6	25%
eher wie ein vollwertiger Lehrer	4	17%
eher wie ein Referendar	14	58%
missing	1	–
Gesamt	25	100%

Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt/der Unterstützung durch die Universität? (Antwortmöglichkeiten vorgegeben)

	Anzahl	%
sehr zufrieden	0	0%
eher zufrieden	2	12%
eher unzufrieden	6	35%
sehr unzufrieden	9	53%
missing	8	–
Gesamt	25	100%

Diese Daten und auch die hohe Zahl derjenigen, die sich einer Antwort enthalten (8, entspricht 32%) zeigen eine negative Rückmeldung und Kritik an der Universität.

Zum Abschluss des Fragebogens konnten die MentorInnen „ergänzende Bemerkungen“ aufschreiben. 14 nutzten diese Gelegenheit, für sie wichtige Aspekte noch einmal zu unterstreichen. Dabei wurden folgende Aspekte benannt:

- Kritik an mangelnder Absprache/Kooperation/Information zwischen Universität und Schule, Kritik an mangelnder Betreuung der Studierenden durch die Uni, Wunsch nach diesbezüglicher Verbesserung: 8 Nennungen
- Kritik an großer Belastung/Überlastung der schulischen Ebene: 6 Nennungen
- Lob der Studierenden: 3 Nennungen
- Kritik am HP (an der Verlagerung der Ausbildungsverantwortung) auf die Schulebene: 1 Nennung
- Vorschlag einer engeren Zuordnung Studierende-MentorInnen: 1 Nennung
- Kritik an zu großer Belastung der Studierenden im HP durch universitäre Verpflichtungen: 1 Nennung

Diese Bemerkungen sollen hier im Wortlaut wieder gegeben werden:

- *Eine frühzeitigere Kontaktaufnahme wäre sinnvoll, um die Unterrichtseinheit absprechen zu können. Wir sind ja flexibel und organisieren dafür auch den Unterricht um, nur es muss passen. Was sie mitbrachten, war „Naturkosmetik“. Das ist nicht schulpraxisrelevant.*
- *Ich stehe diesem Halbjahrespraktikum sehr positiv gegenüber, allerdings kann die Unterstützung und notwendige Hilfestellung und Begleitung nicht zum „Nulltarif“ geleistet werden. Unsere beiden Praktikantinnen (Namensnennung) zeigten sehr viel Einsatz, Freude und Spaß am Unterrichten, nahmen Anregungen bereitwillig auf und waren bei allen sehr beliebt.*
- *Das Halbjahrespraktikum stellt sich als „Adhoc-Maßnahme“ dar; weder Schule noch Schulleitung oder Kollegium waren ausreichend informiert. Auch während des Praktikums gestaltete sich der Informationsfluss zögerlich und unzureichend.*
- *Ich habe die Betreuung der jungen Studentin sehr gerne übernommen. Auch in den kommenden Jahren werde ich StudentInnen als Mentor zur Verfügung stehen!*
- *Die erforderlichen Entlastungsstunden stehen nicht in erforderlichem Maße zu Verfügung; vorweg stattfindende Kooperation mit Uni nicht gewährleistet; „Verzahnung“ von Theorie und Praxis fehlt; StudentInnen sind auf sich allein gestellt und ausschließlich auf MentorInnen angewiesen; sinnvoll wäre: Einphasige Ausbildung, Unterrichtsvorhaben, die in Zusammenarbeit Schule/Universität geplant werden, außerunterrichtliche Vorhaben.*
- *Ich glaube, dass die Schulen die vielen StudentInnen in diesem Umfang gar nicht ausbilden können. Es fehlen die entsprechenden Ressourcen.*
- *Ich fände es gut, von den Auswertungsreflexionen in Kenntnis gesetzt zu werden.*

- *Ich halte es für falsch, die Ausbildungsverantwortung akzentverlagernd in die äußerst belastete Schulebene umzubetten ohne – wie gehabt – dafür die Ressourcen und Entlastungen anzugleichen.*
- *Die Arbeit, die früher von Praxislehrern (mit Stundenausgleich) geleistet wurde, kann im normalen Schulalltag nicht geleistet werden. Die Reform der Reform ist dringend nötig.*
- *Die Uni sollte die Studierenden während der Praktikumsphase weitestgehend von nicht-praktikumsbezogenen Veranstaltungen entlasten.*
- *Die Zusammenarbeit mit den Praktikanten war angenehm und eine Bereicherung für die Schüler. Informationen zum Praktikum habe ich nur vom Praktikanten erhalten!*
- *Die Praktikanten sollten unmittelbar an eine betreuende Lehrkraft gebunden werden (Tandem-Modell)*
- *Die fehlende Verzahnung zwischen Uni und Schule lässt sich leider nicht durch Fragebogen ersetzen. Wenn die Angelegenheit nicht ernsthaft von beiden Seiten (strukturiert und mit eindeutigem Konzept) angegangen wird und die beteiligten Personen nicht sinnvoll stundenmäßig entlastet werden, wird die Bereitschaft sehr vieler Kollegen nicht vorhanden sein. Erzwingen lässt sich diese Bereitschaft gewiss nicht. Die Kooperation mit dem Praktikanten habe ich aufgrund seiner Persönlichkeit sehr geschätzt.*
- *Während des gesamten Praktikums wurde die Studentin weder von Dozenten noch von Betreuern vom LIS an unserer Schule besucht. Diese Zeit sollte verstärkt genutzt werden, um Probleme der Studenten mit den Aufgaben des Berufs aufzudecken und ggf. durch Beratung Hilfestellung zu geben. Mir hat die Zusammenarbeit mit der Studentin viel Freude bereitet, da sie sehr engagiert in ihrer Arbeit war und großes Interesse zeigte.*

5.2 Befragung der Schulleitungen

Im Februar 2002 wurden die Schulleitungen der 22 Schulen, an denen Studierende ihr HP absolvierten, angeschrieben und gebeten, einen Fragebogen zu beantworten. Der Fragebogen umfasste folgende inhaltlichen Bereiche:

- Bereicherung, Belastung oder Probleme durch die Anwesenheit der Studierenden
- Art des Kontaktes der Schulleiter zu den Studierenden
- Zeitaufwand für die Betreuung durch Schulleitung/MentorInnen
- Kompensation der Betreuungszeit
- Formen der Betreuung
- Inhalte der Betreuung
- Erfahrung mit den „Richtlinien für Schulpraktische Studien“
- Zufriedenheit mit der Unterstützung durch die Universität
- Bereitschaft, erneut PraktikantInnen aufzunehmen

Der Rücklauf betrug 10 Fragebögen, dies entspricht 45%. Einer dieser Fragebögen ist allerdings nicht ausgefüllt und vom Schulleiter mit der folgenden Rückmeldung versehen:

- *Angesichts der Fülle von zusätzlichen Aufgaben, die in der letzten Zeit über die Schulen hereingebrochen sind, ist es mir leider nicht möglich, mich mit dem übersandten Fragebogen zu befassen. Nachdem es mir im letzten Herbst nicht gelungen war, ein Mitglied des Kollegiums für die Aufgaben des Mentors zu finden, habe ich mich seither, so gut es ging, der Studentinnen angenommen. Das erklärt Ihnen, warum Sie auch keinen Mentorenfragebogen von dieser Schule zurückerhalten.*

Ergebnisse

Die Schulleiter empfanden die Studierenden an der Schule ganz überwiegend als Bereicherung (ein Schulleiter gab hierzu keine Auskunft). Wir verzichten im Folgenden angesichts der geringen Zahl der auszufüllenden Fragebögen auf die Angabe von Prozentzahlen.

Haben Sie die Anwesenheit von Halbjahres-PraktikantInnen an Ihrer Schule als eine Bereicherung für die eigene Schule, u.a. für das Schulprofil empfunden?

	Anzahl
eher ja	8
eher nein	1
missing	1
Gesamt	10

In freien Antworten konnten die SchulleiterInnen ihre jeweiligen Antworten auf die zitierte Frage begründen. Sieben Schulleiter äußerten sich zu der Frage, warum sie die Frage mit „eher ja“ beantwortet hatten. Diese Antworten beinhalten vor allem die Aspekte „neue Ideen“ und „Verjüngung des Kollegiums“. Zwei hiervon betonen, dass die Studierenden auch hilfreich gewesen seien. Die Antworten seien hier wörtlich wieder gegeben:

- *Sichtweise von jungen, an Schule interessierten Menschen für Schulentwicklung förderlich.*
- *Erfrischende Verjüngung des Kollegiums.*
- *Studierende sind näher an den SchülerInnen dran.*
- *Junge Menschen bringen neue Ideen mit.*
- *Die Studenten brachten neue Ideen mit, waren immer bereit, Aufgaben zu übernehmen, unter anderem an schulischen Vorhaben teilzunehmen.*
- *Junge Menschen, Initiative, gute Ideen, geeignete zukünftige Lehrer.*
- *4 von 5 Studenten waren sehr aktiv und waren eine große Hilfe.*

Zwei Schulleiter benennen negative Aspekte. Der eine davon hatte die Frage danach, ob er die Anwesenheit von Halbjahres-PraktikantInnen an der Schule als eine Bereicherung für die eigene Schule empfunden habe, mit „eher nein“ beantwortet; der zweite hatte diese Frage nicht beantwortet. Beide heben hierbei nicht auf organisatorische oder strukturelle Probleme ab, sondern auf Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen der Studierenden, die sie kennen gelernt haben:

- *Die Praktikantin beschränkte sich auf Hospitationen u. eigene Unterrichtsversuche.*
- *Wenig engagierte Studentin.*

Die Schulleiter schätzen die eigene zeitliche Belastung durch das HP sehr unterschiedlich ein, wie die folgenden Angaben zeigen. Die Antworten in der folgenden Tabelle werden ergänzt mit der Anzahl der Studierenden, die an den jeweiligen Schulen eingesetzt waren (diese Angaben stammen aus den Daten der Studierendenbefragung):

In welchem Ausmaß waren Sie selbst schätzungsweise – auf die gesamte Dauer des Praktikums bezogen – mit der Betreuung der PraktikantInnen, Beratung der MentorInnen bzw. damit zusammen hängenden organisatorischen Tätigkeiten beschäftigt?

geschätzte Anzahl von Stunden	Anzahl Schulleiter	Anzahl der an diesen Schulen eingesetzten Studierenden
1 Stunde	1	keine Angabe
2 Stunden	2	je 1 Stud.
4 Stunden	2	1 Stud./2 Stud.
7 Stunden	1	5 Stud.
10 Stunden	1	1 Stud.
12 Stunden	1	2 Stud.
20 Stunden	1	3Stud.
missing	1	
Gesamt	10	

Die Daten aus dieser Tabelle zeigen, dass die von den Schulleitern aufgewendete Zeit offenbar nicht in Relation zu der Anzahl der an der Schule eingesetzten Studierenden steht. Die höheren Stundenzahlen sind offenbar eher aus den Arbeitsprozessen mit den Studierenden zu erklären. Dieses kann sich auch aus der Tatsache erklären, dass – wie wir oben bereits dargestellt haben – offenbar eine ganze Reihe von Schulleitern die Mentorenfunktion übernommen hatten (e-mail der zuständigen Behörde vom 14.07.2003).

Die Schulleiter wurden – um diese Arbeitsprozesse zu erheben – gebeten, die Art des Kontaktes, den sie zu den Studierenden hatten, zu kennzeichnen. Zunächst die Ergebnisse im Ganzen:

Welcher Art war Ihr Kontakt zu den Studierenden? (zutreffendes bitte ankreuzen)

	Anzahl der Kreuze
Ich habe ein Gespräch zu Beginn des Praktikums mit dem/der Studierenden geführt	9
Ich habe Beratungsgespräche im Verlauf des Praktikums mit ihm/ihr geführt	8
Ich habe bei ihren/seinen Unterrichtsversuchen hospitiert	1
Der/die PraktikantIn hat zeitweilig bei meiner Tätigkeit als Schulleitung hospitiert	4
Ich habe die Studierenden bei Konferenzen erlebt	6
Ich habe die Studierenden im Lehrerzimmer gesprochen	8
Ich habe ein Abschlussgespräch mit dem/der Studierenden geführt	7
Ich konnte sie/ihn selbst für sinnvolle Tätigkeiten einsetzen	5
Sonstige Angaben (offene Frage)	keine Angabe

Sieht man sich diese Antworten der einzelnen Schulleiter an und gruppiert sie nach dem geschätzten Betreuungsaufwand, wird deutlich, dass diejenigen, die einen höheren Betreuungsaufwand geschätzt haben, auch in mehr Arbeitsprozesse mit den Studierenden eingebunden waren. Insbesondere das Hospitieren bei den Unterrichtsversuchen der Studierenden dürfte arbeitsaufwändig sein.

Bejahung der Items zu Arten des Kontaktes, nach Betreuungsaufwand gruppiert (1 missing value)

	geschätzter Betreuungsaufwand (in Stunden)									
Items zu Arten des Kontakts (Text gekürzt)	1	2	2	4	4	7	10	12	20	Total
Gespräch zu Beginn des HP	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	9
Beratungsgespräche im Verlauf	–	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	8
Hospitation im Unterricht	–	–	–	–	–	–	–	–	ja	1
Hosp. des Stud. bei Schullei- tung	–	–	–	–	ja	ja	ja	ja	–	4
Stud. bei Konferenzen erlebt	ja	–	ja	–	–	ja	ja	ja	ja	6
mit Stud. im Lehrerzimmer gesprochen	ja	ja	ja	–	ja	ja	ja	ja	ja	8
Abschlussgespräch geführt	–	–	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	7
Stud. für sinnvolle Tätigkeiten eingesetzt	ja	–	–	–	–	ja	ja	ja	ja	5
Total	4	3	5	3	5	7	7	7	7	

Die Schulleiter sind in der Frage, ob sie es für sinnvoll halten, bei Ende des Praktikums dem/der Studierenden eine Art Zeugnis (vergleichbar etwa mit dem Schulgutachten für Referendare) auszustellen, gespalten: 5 bejahen diese Frage, 4 verneinen sie (1 missing value).

Die Frage danach, in welchem Ausmaß die Schulleiter eine Unterrichtsbefreiung/Vergütung für MentorInnen pro betreutem Studierenden für angemessen halten würden, beantworteten 9 mit „1 Stunde“ (1 missing value). Die MentorInnen nennen zu 59% ebenso 1 Stunde; 41% allerdings halten eine höhere Kompensation für erforderlich.

In einer offenen Antwort konnten die Schulleiter die Frage danach beantworten, in welchem Ausmaß die Studierenden befugt waren, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen. 9 Schulleiter äußerten sich hierzu. Eine inhaltsanalytische Auswertung ergab folgende Ergebnisse:

- in vollem Umfang wie ein Lehrer: 2 Nennungen
- ja, je nach Situation (ohne Konkretisierung): 2 Nennungen
- ja, aber mit Einschränkungen und in Absprache: 3 Nennungen
- keine Befugnisse: 2 Nennungen

In einer offenen Frage wurde danach gefragt, ob sich durch die Anwesenheit von Studierenden Probleme ergeben hätten. Diese möglichen Probleme wurden in der Formulierung der Frage beispielhaft konkretisiert: z.B. *mangelnde Verbindlichkeit/ Vorbereitung, Unruhe im Ablauf, unklare Rollen/ Aufgabenbereiche, pädagogische Probleme etc.*

Hierzu äußerten sich 8 Schulleiter (2 missing values). Hiervon verneinen 7 diese Frage. Einer hiervon begründet seine Verneinung folgendermaßen:

- *Nein, im Gegenteil. Sie haben sich konstruktiv-nett in den Schulbetrieb eingeschaltet.*

Der achte benennt ein eher strukturelles Problem:

- o *Ein großer Bereich der Schulleitertätigkeit ist Personalführung. Wegen der Vertraulichkeit ist der Einsatz von Praktikanten bei Schulleitungstätigkeit oft nicht möglich.*

Die Schulleiter wurden weiter danach gefragt, ob sie ggfs. bei einem erneuten Durchgang Probleme erwarten, und darum gebeten, diese in einer freien Antwort zu schildern, sowie Überlegungen zu nennen, wie man diese Probleme lösen bzw. vermeiden könnte. 7 Schulleiter äußerten sich hierzu,

2 hiervon verneinen die Erwartung von Problemen. 3 nennen das Problem einer angemessenen Kompensation der Betreuungstätigkeit (z.B. *Eine notwendige Mentorentätigkeit sollte entsprechend vergütet werden; Die Betreuung muss besser vergütet werden*). Dieser Aspekt wird als Bedingung für die Akzeptanz der Studierenden an der Schule genannt (*Entlastung!, sonst auf Dauer keine Akzeptanz im Kollegium*). 2 Schulleiter sehen in einer zu großen Anzahl von Studierenden Probleme (*wenn zu viele kommen; Anzahl der Praktikanten*). Eine weitere Antwort betont die Wichtigkeit des Schulleiters: *Um die Probleme von vornherein klein zu halten, muss der Schulleiter als Berater zugänglich sein*.

Die Schulleiter wurden danach befragt, in wie weit sie die in den „Richtlinien für Schulpraktische Studien“ genannten Erfahrungsfelder – Unterricht Schulleben, Schul-Organisation (z.B. Konferenzen, Verwaltung), Kooperation (Beziehungen nach außen, z.B. Stadtteil) – für realistisch halten. Die Mehrzahl der Schulleiter bejaht diese Frage (s. Tabelle). Interessant ist, dass die ebenfalls hiernach befragten MentorInnen sich im umgekehrten Verhältnis zu dieser Frage verhalten: Nur 39% bejahen sie, 61% verneinen sie (der besseren Vergleichbarkeit wegen werden die Ergebnisse der Schulleiterbefragung hier auch in Prozenten angegeben):

In den Richtlinien heißt es: „3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

	Anzahl der Schulleiter (%)	Antworten der MentorInnen (%)
eher ja	6 (67%)	39%
eher nein	3 (33%)	61%
missing values	1	–
Gesamt	10	100%

In der folgenden Tabelle sind die Antworten der Schulleiter (wieder verglichen mit den Antworten der MentorInnen) auf die Frage zu finden, welche Bereiche die Studierenden im HP an der Schule kennen gelernt haben.

Welche Bereiche haben die an Ihrer Schule betreuten Studierenden im HP kennen gelernt?

	missing value Schulleiter	eher ja	
		Schulleiter Anz. (%)	MentorInnen (%)
Unterricht	2	8 (100%)	100%
Schulleben (Schulfeste etc.)	1	7 (78%)	53%
Schul-Org. (Konferenzen etc.)	1	8 (89%)	96%
Kooperation (Stadtteil etc.)	1	3 (33%)	22%

Eine weitere Frage war die, welche Einschätzung die Schulleiter davon haben, wie die Studierenden von den SchülerInnen wahrgenommen werden.

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen?
(Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben)

	Schulleiter (Anzahl)	MentorInnen (%)
kann ich – mangels eigener Anschauung – nicht beurteilen	2 (25%)	
eher wie Praktikant	3 (38%)	25%
eher wie ein vollwertiger Lehrer	1 (13%)	17%
eher wie ein Referendar	2 (25%)	58%
missing	2	–
Gesamt	10 (101%)	100%

Die Schulleiter geben auf die Frage, wie zufrieden sie mit dem Kontakt/der Unterstützung durch die Universität im Verlauf des HP waren, eine ähnlich negative Rückmeldung, wie die MentorInnen (15 der MentorInnen – entspricht 88% – waren unzufrieden).

Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt/der Unterstützung durch die Universität?

	Anzahl
sehr zufrieden	1
eher zufrieden	1
eher unzufrieden	5
sehr unzufrieden	2
missing	1
Gesamt	10

Auf die Frage, was an Unterstützung der Studierenden bzw. der Schule durch die Universität hätte besser gemacht werden können, konnten die Schulleiter frei antworten. (8 machten hierzu Angaben. 6 nannten Anforderungen an die Universität, einer formulierte Kritik an der Universität, 1 Kritik an einer Studentin. Die Antworten im Einzelnen:

- *gemeinsame Aussprache Schule/Uni/Praktikant.*
- *gezielte Anleitungen für Erkundungen, detaillierte Auswertung des Erlebten und Erfahrenen.*
- *genaue Aufgabenstellung (Ziel) des Praktikums ist nicht vorher den Schulen bekannt gewesen; konkrete Aufgaben der Studenten müssen vorliegen*
- *Kommunikation gleich Null.*
- *"subversive" Grundhaltung der Studentin ("Muss ich ja machen, aber ich studiere nebenbei weiter") abbauen.*
- *erkennbare Betreuung während des Praktikums.*
- *Kontaktaufnahme.*
- *Informationen über die begleitenden Veranstaltungen. Rückmeldungen über die Erfahrungen der Praktikanten.*

Danach befragt, ob sie in Zukunft wieder PraktikantInnen an der Schule aufnehmen würden, äußerten sich 9 Schulleiter positiv (1 missing value). Allerdings bejahen nur 6 die Frage: *Werden sich an Ihrer Schule Lehrkräfte in Zukunft gerne für die Aufgabe als MentorIn für das HP zur Verfügung stellen?* 2 verneinen diese Frage. 2 machen hierzu keine Angabe.

In einer letzten offenen Frage wurden die Schulleiter um „ergänzende Bemerkungen“ gebeten. 4 machten von dieser Möglichkeit Gebrauch:

- *Bisher sind zweimal angemeldete Praktikanten ohne Information darüber nicht erschienen.*
- *Studenten sollten möglichst früh unterrichten (mit Mentoren), um die Berufsentscheidung zu überprüfen!*
- *Ein Teil des Kollegiums unterstützt das Praktikum. Ein kleiner Teil lehnt Mitarbeit ab. Ich hatte in einem Fall eine Kollegin schriftlich angewiesen, die Praktikantin zu betreuen. In der späteren Zusammenarbeit entkrampfte sich das anfangs gespannte Verhältnis.*
- *Praktikum ist eine gute Orientierung, darf aber nicht nur abgesehen werden.*

6 Befragung der Lehrenden der Universität (erster Durchgang 2001/2002)

Bettina Hoeltje

Vorbemerkung

Am ersten obligatorischen Durchgang des HP 2001/2002 nahmen 69 Studierende teil. Im Verlauf dieses Durchgangs wurden drei Befragungen der Lehrenden durchgeführt, die das HP im Rahmen der Universität betreuten. Darüber hinaus liegt die Transkription einer Diskussion der Lehrenden, die die erziehungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen durchführten, über ihre Erfahrungen vor; dieses Treffen fand im Januar 2002 statt. Somit ergeben sich Daten aus folgenden Quellen:

- März 2001: Befragung der erziehungswissenschaftlichen (EW) sowie fachdidaktischen (FD) Lehrenden, die die *Vorbereitungs-Veranstaltungen* durchführten: Rücklauf 6 EW; 12 FD
- Januar 2002: Transkription eines Tonbandmitschnitts eines Treffens der EW-Lehrenden zur Diskussion der Erfahrungen mit der *Begleitung* des HP: 9 TeilnehmerInnen
- Januar/Februar 2002: Befragung der EW-Lehrenden, die die *Begleit-Veranstaltungen* im WiSe 2001/2002 durchführten: Rücklauf 4 Fragebogen
- März 2002: Befragung der Fachdidaktik-Lehrenden, die die *Begleit-Veranstaltungen* im WiSe 2001/2002 durchführten: Rücklauf 6 Fragebogen

Die aus diesen Quellen resultierenden Daten haben zum einen den Charakter von freien Antworten (in der Regel von den Befragten selbst schriftlich formuliert) auf Fragebogenfragen; zum zweiten von transkribierten Wortbeiträgen anlässlich des o.g. Treffens im Januar 2002.

Die Ergebnisse der Erhebungen werden im Folgenden in chronologischer Reihenfolge dargestellt.

6.1 Befragung der EW- sowie FD-Lehrenden, die die Vorbereitungs-Veranstaltungen durchführten (März 2001)

Durchführung der Befragung

Im März 2001 – kurz vor Beginn des Sommersemesters – wurde eine Befragung unter den HochschullehrerInnen bzw. Lehrbeauftragten durchgeführt, die im Sommersemester 2001 eine oder mehrere Lehrveranstaltungen anboten, die als das Halbjahrespraktikum vorbereitende Lehrveranstaltungen anerkannt bzw. vorgesehen war. Ziel war es,

- die Einstellung der Lehrenden zum HP,
- ihre Überlegungen zur Umsetzung der „Richtlinien für schulpraktische Studien“ sowie
- ihre Planungen für das Sommersemester 2001 und ggfs. für das Wintersemester 2001/2002

zu erheben. Frage war dabei, inwieweit die Zielsetzungen des HP, so wie sie in den Richtlinien für schulpraktische Studien von Dezember 2000 skizziert sind, in diesem Feld umgesetzt wurden.

Die Auswahl der Lehrenden, die wir befragten, erfolgte in folgenden Schritten:

- Zum einen suchten wir aus dem Vorlesungsverzeichnis alle die Veranstaltungen heraus, deren Titel einen ausdrücklichen Bezug auf das HP benannte,
- zum zweiten wurden uns vom Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung (OPL) eine Reihe von Veranstaltungen ausdrücklich genannt,
- zum dritten suchten wir das Vorlesungsverzeichnis auf der homepage der Universität über alle Fachbereiche nach dem Suchkriterium „Halbjahrespraktikum“ bzw. „Praxissemester“ ab, um nicht ggfs. einschlägige fachdidaktische Veranstaltungen zu übersehen.

- zum vierten schrieben wir alle Lehrenden von Veranstaltungen des Fachbereichs 12 an, die im Gebiet Erziehungswissenschaften (Lehramt) unter „Stoffgebiet 3: Schule und Unterricht unter Berücksichtigung des gewählten Stufenschwerpunktes oder der Schulart“ aufgeführt sind, da dieser Bereich im Vorlesungsverzeichnis folgendermaßen charakterisiert wurde:

„Hinweis für Studierende nach ‚neuer‘ Lehrerprüfungsordnung: Alle für das Stoffgebiet 3 anerkannten Lehrveranstaltungen sind als vorbereitende Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaft für das Halbjahrespraktikum anerkannt (gemäß Ziffer 5.1 der ‚Richtlinien für schulpraktische Studien‘ vom Juli 2000)“.⁵⁸

Bei einer Durchsicht der Titel und Zuordnungen der unter Stoffgebiet 3 genannten konkreten Lehrveranstaltungen (dem vierten der eben genannten Auswahlkriterien) ergab sich zwar die Frage, ob es sich hier tatsächlich durchweg um für die Vorbereitung des Halbjahrespraktikums gedachte und geeignete erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen handelt. So waren die Veranstaltungen teilweise sehr speziell.⁵⁹ Zudem fanden sich hier Veranstaltungen, die vermutlich nur von Primarstufen-Studierenden besucht werden,⁶⁰ für die allerdings kein HP vorgesehen ist. Darüber hinaus waren hier Veranstaltungen der berufsbildenden Studiengänge aufgeführt,⁶¹ für die ebenfalls das HP nicht gedacht ist.

Trotz dieser für uns fragwürdigen Zuordnung schrieben wir alle Lehrenden der im Stoffgebiet 3 genannten Veranstaltungen an, da wir nicht unsererseits eine Auswahl treffen wollten und konnten. Insgesamt wurden 52 Lehrende angeschrieben.

Die Befragung umfasste folgende Fragen:

1. Haben Sie bisher Gelegenheit gehabt, die „Richtlinien für schulpraktische Studien“, die die Ziele, Inhalte und Durchführung des Halbjahrespraktikums beschreiben, kennen zu lernen?
2. Sehen Sie Vorteile in der Einführung des HP? Wenn ja, welche?
3. Welche hauptsächlichen Einwände haben Sie gegen das HP, ggfs. auch gegen die Bedingungen, unter denen es durchgeführt wird?
4. Welche konkreten Probleme sehen Sie bei der Durchführung des HP?
5. Was in bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden ist das Spezifische an der von Ihnen im Sommersemester 2001 angebotenen Lehrveranstaltung, was diese im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen für die Vorbereitung auf das HP qualifiziert?
6. Wie werden Sie die „vier Felder“ – Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation – , auf die sich „die Inhalte des HP beziehen“ sollen (Richtlinien), in Ihrer Lehrveranstaltung berücksichtigen?
7. Planen Sie für das WS 2001/2002 eine Begleitveranstaltung zum HP? Wenn ja:
 - a) welcher Art?
 - b) Planen Sie eine Zusammenarbeit mit anderen Hochschullehrenden und/oder ein interdisziplinäres Herangehen?
 - c) Planen Sie eine Zusammenarbeit mit bestimmten Schulen/Lehrern? Wenn Ja: Bitte erläutern.

Die Fragebogen wurden im März 2001 per Briefpost bzw. per e-mail verschickt. Es wurde um eine kurzfristige Beantwortung – noch vor Beginn des Sommersemesters – gebeten. Angeboten wurden mehrere Antwortarten: handschriftlich in Stichpunkten auf Papier; eigene Eingabe der Antworten am PC und Rücksendung per e-mail; Kurzinterview per Telefongespräch, wobei wir anboten, die Antworten selbst stichpunktartig mitzunotieren. Ein Hochschullehrer machte von diesem Angebot eines Telefoninterviews mit handschriftlicher Mitschrift sowie anschließender Transkription

58 Vorlesungsverzeichnis der Universität Bremen, Sommersemester 2001, S. 414.

59 So z.B. „Einführung in Themen und Methoden der Sexualerziehung“ (12-1376), „Malen für Nichtmaler“ (12-1349b), „Umweltlernen zwischen Ökologie und Ökonomie“ (12-1358) etc.

60 So z.B. „Der Primarbereich in unterschiedlichen Schulsystemen“ (12-242), „Unterrichtsplanung im integrativen Anfangsunterricht“ (12-243), „Grundschulprojekte im Internet präsentieren“ (12-244) etc.

61 So z.B. „Entwicklung und Zukunft von Beruf und beruflicher Identität“ (12-1408), „Methodologie vergleichender Forschung zur Industriekultur in Deutschland und Japan“ (12-1410), „Strukturprobleme und Perspektiven des Universitätsstudiums der BerufspädagogInnen“ (12-1413) etc.

Gebrauch; seine Aussagen sind in der dritten Person abgefasst; die Transkription wurde von diesem HL gegengelesen und genehmigt.

Von den 52 angeschriebenen HochschulLehrenden reagierten bis zum Mitte April 2001:

- 8 durch Rücksendung des ausgefüllten Fragebogens
- 5 durch Rückmeldung, die Vorbereitung des HP betreffe sie nicht.

Letztere Rückmeldungen machten deutlich, dass in der Tat die Ausschreibung einer ganzen Reihe von Veranstaltungen im Vorlesungsverzeichnis als HP-spezifisch fehlerhaft war.

Nach der Berücksichtigung von Lehrenden, die nicht durch das HP betroffen waren (fälschlicherweise durch unzutreffende Bezeichnung im Vorlesungsverzeichnis genannte Lehrende, Primarstufe, Berufspädagogen, Behindertenpädagogik) aus der Liste, gingen Mitte April Mahnbriefe per (Haus-)Post bzw. per e-mail an insgesamt 29 Lehrende. Damit kann die Grundgesamtheit der zu befragenden Hochschullehrenden auf 37 (29 plus 8, die sich bereits durch Rücksendung des Fragebogens als zuständig gezeigt hatten) angesetzt werden.

Bis zum Mitte Juni 2001 gingen weitere 10 ausgefüllte Fragebogen ein, so dass sich die Gesamtzahl der Antworten auf 18 belief. Hieraus ergibt sich (bezogen auf 37 Personen) eine Rücklaufquote von 49%.

Die 18 HochschulLehrenden setzen sich wie folgt zusammen:

- 5 Frauen, 13 Männer.
- HochschullehrerInnen (HL): 10
- Mittelbau (MB): 5
- Lehrbeauftragte (LB): 3
- Fachdidaktik: 12
- Erziehungswissenschaft: 6

Ergebnisse⁶²

Bei der Auswertung sind wir folgendermaßen vorgegangen: Wir bündelten die z.T. sehr umfangreichen freien Antworten nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten und bildeten auf diese Weise induktiv aus dem Material Kategorien, die Grundgedanken zu den abgefragten Themenkomplexen kennzeichnen sollen. Sicher genügt das dabei angewandte Vorgehen nach face-validity-Gesichtspunkten nicht strengen Maßstäben inhaltsanalytischer Methoden; auch sind die dabei identifizierten Grundgedanken z.T. vielleicht nicht immer trennscharf. Allerdings war ein Verfahren zu wählen, das das vorliegende Material einerseits reduzierend zusammenfasst und dieses auf transparente Weise tut, das aber andererseits angesichts eingeschränkter Kapazitäten nicht übermäßig arbeitsintensiv sein durfte. Das Auftauchen der identifizierten Grundgedanken in den Antworten wurde dann ausgezählt. Die kursiv gesetzten Textteile sind wörtliche Zitate.

Im Folgenden zitieren wir jeweils die Fragen des Fragebogens und geben im Anschluss daran die Ergebnisse wieder.

1. *Haben Sie bisher Gelegenheit gehabt, die „Richtlinien für schulpraktische Studien“, die die Ziele, Inhalte und Durchführung des Halbjahrespraktikums beschreiben, kennen zu lernen?*

Ja	Nein	„nur vage“, „im Einzelnen kaum“ etc.
13	2	3
hiervon: 8 P 4 MB 1 LB	hiervon: 1 MB 1 LB	hiervon: 2 P 1 LB

62 Allen Befragten haben wir im Jahr 2001 die Auswertung schriftlich zur Verfügung gestellt und um eventuelle Rückmeldung gebeten. Es gab keine Antworten oder Nachfragen.

5 von 18 der für die Vorbereitung des HP zuständigen Lehrenden – das sind 28 % – kannten die Richtlinien zum Befragungszeitpunkt also nicht oder „nur vage“.

2. *Sehen Sie Vorteile in der Einführung des HP?*

Ja	Vielleicht	Nein	zwei unklare Antworten, eine wegen Nichtkenntnis der Richtlinien
10	1	4	3
hiervon:	hiervon:	hiervon:	hiervon:
6 P 2 MB 2 LB	1 P	3 P 1 MB	2 MB 1 LB

7 von 18 der Befragten – das sind 39 % – sahen keine Vorteile in der Einführung des HP. Somit muss davon ausgegangen werden, dass ein großer Teil der mit der Vorbereitung des flächendeckenden HP im Sommersemester 2001 beschäftigten Lehrenden von den Intentionen des HP nicht überzeugt war. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass das HP – was die Motivationslage des universitären Lehrkörpers angeht – in der Hauptphase unter eher ungünstigen Bedingungen startete.

Teil 2 von Frage 2: Wenn ja, welche?

Hierzu konnten wir aus den z.T. sehr umfangreichen Antworten nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten Grundgedanken heraus ziehen, in denen Vorteile des HP in Abgrenzung zu der traditionellen Praxis der Vorbereitung und Durchführung von UEs formuliert werden. Diese Grundgedanken wurden dann ausgezählt. Die im Folgenden kursiv gesetzten Textteile sind wörtliche Zitate aus den ausgefüllten Fragebögen:

Grundgedanken der genannten Vorteile des HP in der Reihenfolge der Nennungshäufigkeiten (hierzu äußerten sich nur die elf Befragten, die Vorteile des HP sahen):

- Das HP ermöglicht besseres (realitätsnäheres) Kennenlernen der Rolle und des Berufs-/Schulalltags von Lehrpersonen: 6 Nennungen:
 - o *Die Studierenden können in der Begleitung der verantwortlichen Lehrperson deren Rolle, berufliche Biographie und Verhalten gegenüber den SchülerInnen und dem Schulleben genauer studieren.*
 - o *Sie erwerben dadurch in Prozessen der 'Feldforschung' intensive Kenntnisse des Berufsalltags.*
 - o *Besseren Einblick in den Schulalltag durch HP.*
 - o *Vorteile für das künftige Berufsfeld durch längere Verweildauer in den Schulen.*
 - o *Realitätsnähere Praxiserfahrung als bisher.*
 - o *Gewährleistung, dass jeder LA-Student sich mit dem zukünftigen Beruf konfrontiert hat.*
- Durch das HP sind längere und kontinuierlichere praktische Unterrichtserfahrungen möglich: 4 Nennungen:
 - o *Die Studierenden können eigene, länger andauernde Unterrichtserfahrungen im Hospitieren und im eigenen Unterrichten machen.*
 - o *Hoffnung, dass die Studierenden in einem halben Jahr genügend Zeit haben werden, ihre Unterrichtsplanungen auszuprobieren, ggf. zu wiederholen und weiter zu entwickeln.*
 - o *Die längere und vielseitigere Verweildauer in der Schule, mehr Unterrichtspraxis als bisher.*
 - o *Eventuell ist ein höheres Maß an Kontinuität der Arbeit in der Schule als bei traditioneller Durchführung des Unterrichtsprojekts möglich.*
- Das HP bietet mehr praktische Erfahrungen allgemein: 3 Nennungen:

- *Bei Einbindung in Projekte bietet das HJP intensive Möglichkeiten praxisbezogener Studien.*
- *Quantitativ umfangreichere Praxisanteile in der Lehramtsausbildung.*
- *Ich begrüße jede Erhöhung des Praxisanteils an der Lehramtsausbildung.*
- Das HP bietet bessere Möglichkeiten der theoretischen Reflexion von Praxis: 3 Nennungen:
 - *Die Chance, in einer intensiven Wechselbeziehung von Praxis und ihrer theoretischen Reflexion Unterrichtsprojekte zu entwerfen, durchzuführen und auszuwerten.*
 - *Möglichkeit zu umfassender eigener Beobachtung und reflektierter Erfahrung.*
 - *Möglichkeit, von Studierenden erfahrene Praxis in begleitenden und fortführenden Studien (theoretisch reflektierend) aufzunehmen.*
- Das HP bietet größere Möglichkeiten, außerunterrichtliche Praxis von Lehrkräften kennen zu lernen: 2 Nennungen:
 - *Mehr Praxiserfahrung möglich auch hinsichtlich außerunterrichtlicher Aufgaben von LehrerInnen.*
 - *Erweiterung des schulischen Praxis-(Erfahrungs-)Feldes über Unterricht hinaus.*
- Das HP macht es frühzeitiger möglich, die eigene Studien- bzw. Berufsentscheidung zu überprüfen: 2 Nennungen:
 - *Ihre eigene Berufswahl vielleicht noch einmal überdenken.*
 - *Überprüfung des angestrebten Lehrerberufs frühzeitiger als sonst.*
- Das HP bietet bessere Möglichkeit der Beobachtung von Veränderungsprozessen im Unterricht: 1 Nennung:
 - *In Abgrenzung zur alten Form der UE erleben sie, wie sich eigene und fremde Unterrichtskonzepte auf das Verhalten der SchülerInnen auswirken und wie die gemachten Erfahrungen auf nachfolgenden Unterricht einwirken können.*
- Das HP bringt Vorteile für die Universität: 1 Nennung:
 - *Der Vorteil besteht in der Universität, sich ½ Jahr nur auf das Praktikum konzentrieren zu können und nicht Uni & Hospitation zu kombinieren.*

Die Antwort eines Dozenten auf Frage 2 nach Vorteilen durch das HP, die wir mit „vielleicht“ (s.o.) kodiert haben, zitieren wir hier im Ganzen, da sie den interessanten Aspekt beleuchtet, dass im HP ggfs. andere Qualifikationen gelernt werden könnten als im Rahmen traditioneller Unterrichtsprojekte („Techniken, die das ‚Überleben‘ sichern“), dass diese aber im Laufe der Fortsetzung des Studiums an der Universität wieder verloren gehen:

Eventuell ist ein höheres Maß an Kontinuität der Arbeit in der Schule als bei traditioneller Durchführung des Unterrichtsprojekts möglich (...). Längere Anwesenheit in der Schule verlangt in höheren Maße vertraut werden der Studierenden mit Techniken, die das „Überleben“ in weitaus mehr spezifischen Situationen sichern (die traditionell von den unterrichtenden Lehrern als für den Unterrichtserfolg Verantwortlichen in situationsangemessener Weise eingesetzt werden). Für die Studierenden, die nach dem HJP wieder an die Universität zurückkehren (für einige weitere Jahre), dürfte das Aneignen solcher Techniken ineffektiv sein (Jetzt und später erneut).

Auf einer quantitativen Ebene zusammengefasst kann man also sagen: Es fanden sich in den Antworten 22 Nennungen von Vorteilen, die in der Einführung des HP gesehen werden.

3. *Welche hauptsächlichen Einwände haben Sie gegen das HP, ggfs. auch gegen die Bedingungen, unter denen es durchgeführt wird?*
4. *Welche konkreten Probleme sehen Sie bei der Durchführung des HP?*

Da die Befragten mehrfach ihre Antworten zu 3. mit 4. zusammengefasst haben, was darauf hindeutet, dass der Unterschied dieser Fragen nicht deutlich wurde, werten wir die Antworten für Frage 3 und 4 zusammengefasst aus. Bis auf eine Ausnahme äußerten sich alle Befragten (also 17) zu den „Einwänden“ und „Problemen“, sowohl diejenigen, die die „Richtlinien...“ nicht, nur „kaum“ oder „vage“ kannten, als auch diejenigen, die Vorteile des HP genannt haben.

Auch hierzu identifizierten wir nach inhaltsanalytischen Gesichtspunkten aus den Antworten Grundgedanken und zählten diese aus. Die im Folgenden kursiv gesetzten Textteile sind wörtliche Zitate aus den ausgefüllten Fragebogen.

- HP ist ein Oktroy, was negative Folgen für die Motivation der Beteiligten hat: 5 Nennungen:
 - o *Politischer Oktroy ohne vorherige gründliche Entwicklung von Gestaltungsmöglichkeiten sowie... ohne Schulen einzubeziehen.*
 - o *Schulen (s.o.) sind (zumindest überwiegend) wenig motiviert.*
 - o *Alle Einwände u. Vorschläge von Uni-Seite und der Schulen wurden missachtet.*
 - o *Akzeptanz auf Seiten der Studierenden, aber auch von Seiten der Schulen.*
 - o *Es (das HP) ist gegen den Willen der Studierenden und der Lehrenden durchgeknüpelt worden.*
- Das HP ist eine Sparmaßnahme: 2 Nennungen:
 - o *Billige zusätzliche Lehrkräfte in der Schule.*
 - o *Es ist unbezahlter Ersatz für bezahlte Referendarstätigkeiten.*
- Die Zielsetzung des HP ist problematisch: 5 Nennungen:
 - o *Einwände gegen das HP: Zielsetzung problematisch.*
 - o *Verschulung des Studiums.*
 - o *Allzu enges Verständnis von Berufspraxis gemessen an späterer Berufsperspektive.*
 - o *Unzählige Probleme, weil die beteiligten Personen und Institutionen keine bewährten Verfahren nutzen können.*
 - o *ungenügende theoretische Reflektion von Schulrealität*
- Die zeitliche Lage des HP ist nicht günstig: 2 Nennungen:
 - o *Der Beginn im August ist wenig sinnvoll, da keine Betreuung durch die Uni stattfinden kann.*
 - o *(Einwand:) Generelle, semestergebundene Einführung des Praktikums.*
- Das HP ist schlecht vorbereitet: 2 Nennungen:
 - o *Organisatorisch schlecht vorbereitet.*
 - o *Bisher sind weder Schulen noch Uni vorbereitet.*
- Das HP ist zu lang: 2 Nennungen:
 - o *Zu viele Pflicht- und Anwesenheitsstunden für die Studenten.*
 - o *Zu großer Umfang der i. d. Schule zu verbringenden Zeit (Std.) und damit zu geringer Umfang der Reflexionszeit.*
- Die Schulen sind möglicherweise nicht ausreichend qualifiziert, um eine gute Ausbildung der Studierenden zu gewährleisten: 1 Nennung:
 - o *Die Studenten sind auf Gedeih und Verderb der Qualität der Schule, der Schulleitung, der Mentoren und der Klassenlehrer ausgeliefert. Wir bräuchten besondere Praxis-schulen (Ausbildungsschulen), die dafür geeignet sind!!*
- Die Schulen sind zeitlich und personell nicht genügend vorbereitet worden: 1 Nennung:
 - o *Die Schulen hätten einen mehrjährigen Unterstützungsvorlauf und die entsprechenden Ressourcen bekommen müssen / Mentorenausbildung – so was gibt es ja nicht in Bremen.*
- Die Schulen werden durch das HP überlastet, können die Anforderungen nicht leisten: 7 Nennungen:
 - o *Die Betreuung der Studierenden durch schulische Mentoren ist nicht gewährleistet (Abschaffung der PraxislehrerInnen).*
 - o *Die Betreuung der konkreten UE-Vorbereitung wird de facto den schulischen Mentoren aufgebürdet. Diese erhalten eine zu geringe Entlastung.*
 - o *Die Betreuung der StudentInnen ist nicht gewährleistet. Kein Lehrer kann sich den aufkommenden Fragen, Ängsten & Zweifeln neben seinen Job genügend widmen. Ver-*

mutlich werden die StudentInnen oft rumsitzen und uneffektiv Zeit vergeuden, weil ihr Einsatz nicht genau organisiert ist.

- *Die Verknüpfung Uni & Schule wird auf ein Minimum reduziert, die Verantwortung der pädagogischen Ausbildung wird so gänzlich den Schulen aufgedrängt, die das nicht leisten können.*
- *(Einwand:) Betreuung durch die Schulen muss sichergestellt sein.*
- *Unsicherheit, ob kontinuierliche Betreuung v. Studierenden möglich ist. Verpflichtung der unterrichtenden Lehrer, ihre Unterrichtsverpflichtung einzuhalten und möglichst unmittelbar nach Hospitationen oder Unterrichtsversuchen der Studierenden mit diesen über Unterrichtsstunden zu sprechen – wegen der noch frischen Eindrücke; erfahrungsgemäß hoher Zeitaufwand; wenigstens (?) Zahlenverhältnis 1:1, evtl. sogar 1:2. Entsprechend schwierig dürfte die Vorbereitung von Unterrichtsstunden sein, wenn sie für die Studierenden hilfreich sein soll.*
- *Ich befürchte, dass in der Hektik des Schulalltags und durch die Überbelastung der Kollegen in der Schule die Studierenden oftmals allein vor sich hin 'werkeln' müssen, ohne Rückmeldung und Unterstützung.*
- *Durch die ungünstige Situation an den Schulen (Hektik, Lehrermangel etc.) werden die Studierenden zu schnell zu eigenverantwortlichem Unterrichten (auf schwachem Niveau) herangezogen: 3 Nennungen:*
 - *Es besteht auch die Gefahr, dass sie durch den notorischen Lehrermangel zu eigenverantwortlichem Unterricht herangezogen werden, der weder ihnen noch den SchülerInnen gut tut, ja für letztere sogar unverantwortlich ist. Dann kann es sein, dass die Frustration der Studierenden sich negativ auf ihr weiteres Studium und auf die Lust, Lehrerin und Lehrer zu werden, auswirken wird.*
 - *Gefahr des bedarfsdeckenden Einsatzes.*
 - *Wahrscheinlich wird zuviel auf zu schwachem Niveau von den Studierenden unterrichtet.*
- *An der Universität sind zu geringe personelle Kapazitäten für die gestiegenen Aufgaben durch das HP vorhanden: 4 Nennungen:*
 - *40–45 Studierende (...) nicht genügend Lehrkapazitäten auf Seiten der Hochschullehrenden vorhanden. Anders formuliert: es kann sein, dass gerade die pädagogischen Stellen des jeweiligen Faches (meistens handelt es sich nur um einen Hochschullehrer, eine Hochschullehrerin) ausschließlich mit der ununterbrochenen vorbereitenden, betreuenden und auswertenden Begleitung von Halbjahrespraktika beschäftigt sind. Da bleibt für eine 'Freiheit' der Lehre, auch einmal andere fachpädagogische Inhalte zu lehren, die nicht direkt etwas mit dem Schulpraktikum zu tun haben, keine Zeit. Dies ist eine unzumutbare Verkürzung der eigenen Vorstellungen von Lehre (...). Des Weiteren kann bei einer Teilnehmerzahl von 40–45 Personen bzw. bei Teilung ca. die Hälfte, keine vernünftige, individuelle Betreuung von Seiten der Hochschullehrenden und Mentoren erfolgen. Es existiert auch keine ausreichende Zeit, alle Studierende an ihren jeweiligen Schulen zu besuchen. Vor allem, weil bisher diese aufwendige Aufgabe nicht in das Stundendeputat der Hochschullehrenden eingerechnet wird. Es ist sozusagen freiwillige Zusatzarbeit von etwa 60–80 Stunden pro Seminar und diese lassen sich in dem über die Maßen ausgefüllten Aufgabenpensum eines Hochschullehrenden nur schwer unterbringen.*
 - *Problematische Rahmenbedingungen, insbesondere bezüglich der Absicherung durch personelle Betreuung.*
 - *Die Begleitung durch die Uni kann bei der jetzigen Lage nur defizitär sein.*
 - *Geeignete Universitätsmentoren fehlen: Es muss wieder das Praxislehrer-Modell mit Stundenentlastung eingeführt werden.*
- *Durch das HP wird der studienbegleitende Praxisbezug aufgegeben: 1 Nennung:*

- *Nicht mehr studienbegleitender Praxisbezug, der sich bisher in unserem Studiengang sehr bewährt hat.*
- Der wissenschaftliche und fachwissenschaftlicher Charakter der Lehramtsausbildung kommt zu kurz: 4 Nennungen:
 - *HP zerreißt fachwissenschaftliche Ausbildung.*
 - *Problem: Rückkoppelung an künftige fachwissenschaftliche Ausbildung.*
 - *Noch weitergehende Auslagerung des wissenschaftlichen Studiums in die Kompetenz von „Praktikern“ vor der 2. Phase! Fehlendes wissenschaftlich geschultes Betreuungspersonal.*
 - *Verkürzung der fachwiss. Ausbildung.*
- Die Betreuung des zweiten Fachs ist ungeklärt: 4 Nennungen:
 - *Die Frage nach der Betreuung des 2. Faches in der praktischen Phase in der Schule – insbesondere, wenn die Studierenden in beiden Schulstufenunterrichten sollen – ist ungeklärt.*
 - *Es gibt keine vernünftige Ausgewogenheit der beiden Studienfächer.*
 - *Studierende erhalten weniger inhaltliche und methodische Unterstützung bei ihrer konkreten UE-Planung, besonders in ihrem 2.Fach!!!*
 - *Regelung der Berücksichtigung des 2. Fachs ist völlig unakzeptabel! Muss wie 1. Fach berücksichtigt werden (nicht nur aus inhaltlichen, sondern auch aus LAB- politischen Gründen).*
- Es ergeben sich ein Vielzahl von Problemen für die universitären Veranstaltungen, die das HP vorbereiten, begleiten bzw. auswerten sollen: 6 Nennungen:
 - *Angekündigte Vorbereitungsveranstaltungen überschneiden sich z.T. (zeitlich).*
 - *Fehlende Koordination der jeweils zu belegenden fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen vorbereitenden und begleitenden Lehrveranstaltungen: So bleibt eher zufällig, was die Studierenden als Vorbereitung in die Schulen mitbringen. (Genau darin liegt aber die Erwartung und das Motiv der aufnehmenden Schulen!!!)*
 - *Die zur Verfügung stehende Zeit für die universitäre Vorbereitung auf das HP (ist) gegenüber dem bisherigen Zustand erheblich reduziert: Bisher vierstündig im Rahmen der alten UEs, jetzt nur noch zweistündig pro Semester.*
 - *Unklar ist, ob daran gedacht ist, dass diejenigen HochschullehrerInnen, die die Vorbereitung machen, auch die Begleitung und die Auswertungsveranstaltungen durchführen. Dies wäre sinnvoll, das müsste in einer Hand sein. Man kann keinen Unterricht mit den Studierenden auswerten, den man nicht gesehen und begleitet hat.*
 - *Bei den Studierenden ist unklar, ob sie parallel zum HP Uni-Veranstaltungen belegen können oder sollen.*
 - *Bisher haben sich für ein Schulfach immer Studierende für beide Schulstufen angemeldet und es wurde so damit umgegangen, dass für Sek1 und Sek2 zwei Parallelveranstaltungen durchgeführt wurden: Sek1-Stud. wurden von Praxislehrern oder Lehrbeauftragten übernommen, die Sek2-Stud. habe er betreut. Jetzt wird nur noch ein Seminar angeboten, in das vermutlich Studierende beider Schulstufen kommen (wahrscheinlich zwei Drittel Sek2 und ein Drittel Sek1). Diese hätten aber unterschiedliche Interessen und unterschiedliche fachliche Schwerpunkte. In einem Seminar könnte man da nicht mehr differenzieren.*
- Unterricht kann im HP zeitlich und inhaltlich weniger gut geplant werden: 5 Nennungen:
 - *Ein grundlegendes Problem sieht er darin, dass die Unterrichtsplanung nicht wie bisher zeitlich und inhaltlich genau geplant werden kann: Bisher war Anfang des Wintersemesters klar, für welche Schule, Schulstufe, Jahrgangsstufe, Klasse, an welchen Tagen und zu welcher Stunde zu welchem Thema Unterricht geplant werden sollte – sowohl für Sek1 als auch für Sek2. Im Wintersemester (Dezember bis Januar) hospitierten die Studierenden ca vier Wochen in der Klasse, in der sie ab Mitte Februar ihre UE unterrichteten. Er wusste also bisher genau, an welchem Tag zu welcher Stunde*

welcher Stud. welchen Unterricht gab und konnte danach das Hospitieren genau planen. Jetzt im HP wird dies nicht genau planbar sein, im Sommersemester wird z.T. noch nicht klar sein, wo Studierende wann welchen Unterricht in welcher Schulstufe in welchem ihrer beiden Fächer geben können. Das wird sich vielleicht ziemlich ad hoc erst im Laufe des HP ergeben. Da wird es schwer sein, Unterricht genau zu planen.

- Keine Möglichkeit, Unterricht der Stud. gründlich vor- und nachzubereiten.
- Möglichkeiten experimenteller Fächerproben und Unterrichtskonzepte werden erschwert.
- Studierende erhalten weniger inhaltliche und methodische Unterstützung bei ihrer konkreten UE-Planung.
- Die klare Struktur der bisher bestehenden Unterrichtseinheiten fällt weg.
- Hospitation ist jetzt schlechter planbar: 1 Nennung:
 - Jetzt ist weniger gut planbar, wann Hospitation eingeplant werden soll; bisher war das ganz klar: Mitte Februar bis Mitte März war er in der Schule und hat beim Unterricht der Studierenden hospitiert; jetzt ist nicht klar, ab wann werden sie unterrichten, ab wann ist Hospitieren sinnvoll; dieses kann dann zeitlich und organisatorisch mit längerfristig angesetzten Lehrveranstaltungen an der Uni kollidieren.
- Spezifische Probleme einzelner Fächer: 1 Nennung:
 - Manche Veranstaltungen im Fach Biologie werden nur im Jahresturnus (nur im Sommer oder nur im Winter) angeboten; hieraus könnten sich ungünstige Verschiebungen und zeitlich-organisatorische Probleme für die Studierenden ergeben, da für sie durch das HP stets ein Wintersemester blockiert ist. Dies müsste auch bedacht werden.
- Zusammenarbeit Schule/ Universität ist ungeklärt/problematisch: 5 Nennungen:
 - (Problem:) Zusammenarbeit Schule/ Universität
 - Schulische und universitäre Betreuung schwammig.
 - Durch Abschaffung der PraxislehrerInnen erfolgt keine kontinuierliche Kooperation zwischen Universität und Schulen.
 - Durch wen und wo soll das begleitende Seminar durchgeführt werden/stattfinden: HochschullehrerInnen (HL)? Schulische Mentoren? Praxislehrer? Uni? Schule? Zentrale Schule? Stundenumfang?
 - Unklar ist, ob im Rahmen des HP auch geplant ist, dass (HL) an den Schulen hospitieren sollen.
- Stabile studentische Arbeitszusammenhänge werden unmöglich: 2 Nennungen:
 - Durch scheinbar unwillkürliche Zuordnung der Studierenden an verschiedene Schulstandorte werden studentische Arbeitsgruppen getrennt, dadurch wird eine kontinuierliche Theorie-Praxis-Verknüpfung und -reflexion unmöglich.
 - Es gibt keine stabilen Gruppen, in denen (gemeinsame) Probleme und Erfahrungen aufgearbeitet werden: Jeder Stud. hat andere Gruppenbezüge (Fachdid. LV / EW / Schulgruppe).
- Der Leistungsdruck im Hauptstudium wird als Folge des HP erhöht; hierdurch besteht die Gefahr einer Senkung der Qualität der Ausbildung: 3 Nennungen:
 - Durch das HP entfällt quasi ein Semester für das Hauptstudium; d.h. für das Hauptstudium stehen eigentlich nur noch drei Semester zur Verfügung, während es für das Grundstudium vier Semester sind. Hierzu im Widerspruch steht, dass in dieser kürzeren Zeit im Hauptstudium mehr Leistungsnachweise erbracht werden müssen (7 im Gegensatz zu 4 im Grundstudium), die zudem noch benotet werden. Dass das HP als quasi 5. Semester für die Erlangung von Leistungsnachweisen wegfalle, sei für die Studierenden ungünstig.
 - Durch den Verlust des fünften Semesters im Halbjahrespraktikum wird das Studium in der Regelstudienzeit weiter verkürzt und die Studierenden müssen die hohen Anforderungen für die Prüfung in noch kürzerer Zeit bewältigen. Dies trägt keinesfalls zu ei-

nem entspannten und produktiven Studienverlauf bei. Es werden noch mehr „Schmalspur-Studenten“ ausgebildet, die nur das Nötigste leisten können und für jegliche individuelle Studienplanung keine Zeit mehr haben. Das Ergebnis sind oberflächlich gebildete Menschen, die keine Chance erhalten haben, eigene Schwerpunkte und Interessen auszubilden.

- *Problem: zeitliche Belastung der Studierenden.*
- HP schafft Probleme für Studierende im privaten Bereich: 1 Nennung:
 - *Schwierigkeiten für Studierende die Geld verdienen und/oder Kinder haben.*

Auf einer quantitativen Ebene kann festgestellt werden: Es fanden sich in den Antworten 67 Nennungen von Problemen bzw. Einwänden, die gegen das HP ins Feld geführt werden. Hierbei muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass diese negativen Aspekte im Ganzen ausführlicher dargestellt und begründet werden.

Auffällig ist weiter, dass nur ein ganz kleiner Anteil der Einwände (politischer Oktroy: 5 Nennungen; Sparmaßnahme: 2 Nennungen) (*bildungs-politische* Kritik formuliert. Der übergroße Teil benennt *pädagogisch-inhaltliche* Einwände/Probleme und formuliert Befürchtungen von negativen Konsequenzen für die Lehramtsausbildung in der ersten Phase.

Die Einwände/Probleme beziehen sich – ganz grob gegliedert – auf folgende drei Bereiche:

- auf die Konzeption des HP als Element der Lehramtsausbildung der Universität,
- auf die Probleme in der Umsetzung des HP wegen personeller, materieller, organisatorischer Schwierigkeiten an Universität und Schulen,
- auf negative Konsequenzen des HP für die Studierenden.

Nimmt man weiter zur Bewertung das o.g. Ergebnis dazu, dass 39% der mit der Vorbereitung des flächendeckenden HP im Sommersemester 2001 beschäftigten Hochschullehrer von den Intentionen des HP nicht überzeugt waren, so wird der Eindruck deutlich unterstrichen, dass das HP, was Motivation und inhaltliche Haltung des universitären Lehrkörpers zum HP angeht, in der Hauptphase unter ungünstigen Bedingungen startete.

Eine andere in diesem Zusammenhang noch nicht zu beantwortende Frage ist die danach, wie unter diesen Bedingungen die Lehrveranstaltungen – bezogen auf die Erfordernisse des HP – praktisch durchgeführt wurden/werden.

5. *Was in Bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden ist das Spezifische an der von Ihnen im Sommersemester 2001 angebotenen Lehrveranstaltung, was diese im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen für die Vorbereitung auf das HP qualifiziert?*
6. *Wie werden Sie die „vier Felder“ – Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation –, auf die sich „die Inhalte des HP beziehen“ sollen (Richtlinien), in Ihrer Lehrveranstaltung berücksichtigen?*

Hintergrund dieser beiden Fragen war folgende Überlegung: Das HP soll als neue Studieneinheit den Studierenden spezifische Erfahrungsmöglichkeiten bieten, die im Rahmen der traditionellen Praxis der Durchführung von UEs in dieser Form bisher nicht gegeben waren: 1. wesentlich längere Anwesenheit an der Schule, 2. Es geht nicht ausschließlich darum, das Unterrichten zu erproben, sondern darum, möglichst viele der Erfahrungsbereiche der Schule kennenzulernen.

Erfragt werden sollte mit Frage 5,

- inwieweit dieser spezifische Charakter des HP in den Konzepten der vorbereitenden Veranstaltungen bei den Lehrenden „im Blick ist“, bzw. sich in den Konzepten niederschlägt und – wenn ja –
- wie dieses geschieht, inwieweit also die Curricula dieser vorbereitenden Veranstaltungen darauf ausgelegt sind, Studierende auf die Vielfältigkeit der praktischen Erfahrungsbereiche, in denen sie sich im HP bewegen werden, vorzubereiten.

Frage 6 war unter ausdrücklichem Bezug auf die „vier Felder“ (Richtlinien) als Konkretisierung von Frage 5 zu verstehen. Wir hatten uns bei Formulierung von Frage 6 darauf beschränkt, die

„Überschriften“ der vier Felder zu nennen (Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation), ohne die sehr detaillierte Definition dieser Bereiche in den Richtlinien zu zitieren:

- a) Unterricht: Schulalltag aus Sicht von LehrerInnen und Klassen erfahren, einzelne Unterrichtsbestandteile übernehmen, planen und führen von eigenem Unterricht im Umfang von mindestens acht Stunden pro Fach (im Zweierteam je zehn Stunden).
- b) Schulleben: Angemessene Beteiligung an z.B. Schulfesten, Arbeitsgemeinschaften, Exkursionen, Klassenfahrten und Pausengestaltung.
- c) Organisation: Teilnahme an Konferenzen, Hospitationen z.B. beim Schulleiter, Sekretariat, Hausmeister. Beteiligung an Prozessen der Schulentwicklung.
- d) Kooperation: Erkunden und Mitgestalten der Beziehungen z.B. zum Stadtteil, zu anderen Schulen und Einrichtungen und zur Elternschaft.

Möglicherweise wäre es sinnvoller gewesen, diese Beschreibungen im Fragebogen mitzuteilen bzw. in Erinnerung zu rufen. Z.T. stießen diese Begriffe nämlich bei den Lehrenden auf Unverständnis, bzw. wurden (eventuell aufgrund von Unkenntnis der Richtlinien) nicht mit den Definitionen der Richtlinien in Zusammenhang gebracht, sondern wie z.B. die Begriffe „Organisation“ und „Kooperation“ als Begriffe zur Kennzeichnung von so etwas wie eher unspezifische Schlüsselqualifikationen missverstanden.

Da die Fragen 5 und 6 inhaltlich zusammenhängen, werden diese beiden Fragen zusammen und unterteilt nach ErziehungswissenschaftlerInnen und FachdidaktikerInnen ausgewertet, da davon auszugehen ist, dass eine Vorbereitung auf die unter b., c. und d. skizzierten spezifischen Anforderungen des HP schwerpunktmäßig eher bei den ErziehungswissenschaftlerInnen anzusiedeln ist als bei den FachdidaktikerInnen.

ErziehungswissenschaftlerInnen (N=6):

- 1 Antwort (1 MB; Verneinung der Kenntnis der Richtlinien) formuliert – fast ärgerlich – einen deutlichen Dissens zur Fragestellung: „Meine VA qualifiziert für den Lehrerberuf, nicht für das Halbjahrespraktikum“.
- 2 Antworten (2 LB) beziehen sich inhaltlich nicht auf das Spezifische des HP bzw. die vier Felder. Beide Lehrbeauftragte haben eine Kenntnis der Richtlinien verneint („Nein“; „nur vage“).
- In 3 Antworten (2 P, 1 MB) werden die beiden Felder „Unterricht“ und „Schulleben“ genannt, dieses allerdings nur allgemein, nicht konkretisiert (z.B. „Transferhinweis zu ‚Unterricht‘ und ‚Schulleben‘“; „Unterricht und Schulleben werden die Schwerpunkte sein“; „besonders die ersten drei Felder sind Gegenstand der kritischen Befassung“). 2 Lehrende bejahten die Kenntnis der Richtlinien; 1: „im Einzelnen kaum“.

Eine ausdrückliche Kritik an der Konzeption des HP bzw. an dem Anspruch, die eigene Veranstaltung hierauf auszurichten, wird über die zuerst zitierte Antwort hinaus von den ErziehungswissenschaftlerInnen nicht geäußert.

FachdidaktikerInnen (N=12):

- 5 Antworten (5 P; 4 bejahen die Kenntnis der Richtlinien) verneinen ausdrücklich etwas „Spezifisches“ ihrer Lehrveranstaltung zur Vorbereitung auf das HP in Abgrenzung zu den traditionellen UEs
 - o *Nichts. Fachdidaktischer Bezug wie auch in früheren Veranstaltungen von mir“; „Das Spezifische bleibt – vergleicht man die Vorbereitung auf UE mit der des HP – gleich: es geht weiterhin um Planung von Unterricht (Biologie, Sek1), das ist der eine Schwerpunkt. Der zweite Schwerpunkt ist die Vorbereitung auf die Bedingungen der Institution Schule (Theorie des Lernens, Lehrerrolle, Schülerrolle, psychosoziale Aspekte, Disziplinterfragen, Leistungsmessung etc.)*
- Diese 5 HochschullehrerInnen begründen dieses mit mangelnder Information:
 - o *Da es keinen Informationsaustausch zwischen den einzelnen VeranstalterInnen der Vorbereitung HP gibt, ist ein Vergleich bzw. die Benennung von Spezifika unserer Veranstaltungen nicht möglich.*

- bzw. verweisen auf die Zuständigkeit der EGW-Veranstaltungen (s.u.) oder lehnen eine Ausrichtung der Veranstaltungen auf die vier Praxisfelder unter Betonung der Wichtigkeit des Bereichs Unterricht ab:
 - o *Die vier Aspekte sind sehr ungleichgewichtig. Es geht in der Veranstaltung um Unterricht und Kooperation zwischen den daran Beteiligten ist zentrales Thema.*

Eine dieser 5 Antworten soll hier ausführlicher zitiert werden, da sie die auf die unterschiedliche Zuständigkeit von Fachdidaktik bzw. Erziehungswissenschaft für die Vorbereitung auf Praxiserfahrungen in den vier Feldern hinweist:

- o *Unklar sei ihm, was genau mit ‚Kooperation‘ gemeint ist. Als Fachdidaktiker habe er in erster Linie als inhaltlichen Schwerpunkt der Veranstaltung die Planung und Gestaltung von Unterricht im Blick; vor allem vor dem Hintergrund, dass nur noch 2 Stunden zur Verfügung stehen. Die anderen Bereiche (Schulleben, Organisation, Kooperation) sollten seiner Meinung nach schwerpunktmäßig in den entsprechenden EGW-Veranstaltungen behandelt werden. Teilweise decke er diese aber auch ab im zweiten Schwerpunkt (s. Frage 5).*
- 5 Antworten (2 P, 3 MB; alle bejahen Kenntnis der Richtlinien) beschreiben z.T. detailliert bezogen auf das Feld Unterricht die fachdidaktischen Inhalte ihrer Lehrveranstaltung, beziehen sich zwar auf die drei anderen Felder, dieses allerdings lediglich allgemein, so dass nicht deutlich wird, wie die Bezugnahme auf die in den Richtlinien genannten Praxisfelder angedacht ist: Z.B.:
 - o *Neben eigenen Entwürfen zu Vermittlung von Kunst werden wir uns der Rolle ästhetischer Handlungs- und Denkweisen auch über den Kunstunterricht hinaus in allgemeinen Zusammenhängen des Schullebens, der Organisation und Kooperation widmen.*
 - o *Den Schwerpunkt setze ich bei Unterricht, die anderen Bereiche ordne ich zu. Berücksichtigung des ‚Schulganzen‘.*
 - o *Schwerpunkt a, b–d werden thematisiert soweit das unter Einbeziehung von Universitätsmentoren möglich wird.*
 - o *Sie (die vier Felder) werden berücksichtigt, allerdings auf unterschiedliche Art, z.T. im Sinne neuer, zu reflektierender Erfahrungen, z.T. als Beobachtungsaufgaben.*
- Nur 2 Dozenten⁶³ (1 MB, 1 LB; beide bejahen die Kenntnis der Richtlinien) formulieren das Konzept ihrer gemeinsamen Lehrveranstaltung konkret bezogen auf die vier Felder:
 - o *Wesentliches inhaltliches und strukturelles Merkmal der geplanten Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des HP ist die Kooperation der Fachdidaktiken Geschichte und Politik sowie der Erziehungswissenschaften unter dem gemeinsamen Rahmenthema ‚Schule im Stadtteil‘. Dieses Konzeptmerkmal ist von der Idee geleitet, dass – bei aller notwendigen Offenhaltung und Nichtantizipierbarkeit der vielfältigen realen schulischen Praxisfelder – ein fächer- (hier geschichts- und politik-) bezogenes und zugleich fächerübergreifendes sowie schulprofilorientiertes Rahmenthema die zielgerichtete Vorbereitung und Durchführung des HP auf allen vier Praktikumsfeldern (Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation) erleichtern kann. Die Orientierung an einem alle involvierten Studienbereiche (zwei Unterrichtsfächer und Erziehungswissenschaft) einbeziehenden Rahmenthema ‚Schule im Stadtteil‘, ein die betr. Praxis-Schulen prägendes Prinzip, würde zudem die Chance eröffnen,

 - *die fachdidaktischen Vorbereitungs- und Durchführungs- bzw. Begleitbemühungen im thematisch-funktionalen Kontext mit zumindest einem anderen Fach und mit der schulischen ‚corporate identity‘ zu betreiben,*
 - *in der vorgefundenen Praxis und an der weiteren Gestaltung des Stadtteilprofils der betr. Schulen mitzuarbeiten,**

63 Hierzu soll angemerkt werden: Beide Kollegen waren im Rahmen der Pilotphase der Evaluation des HP mit Lehrveranstaltungen an der Vorbereitung und Begleitung der Studierenden sowie der Auswertungsveranstaltung des HP beteiligt.

- die genannten schulischen Praxisfelder eher integrativ und synergetisch denn additiv zu absolvieren und insofern
- die Wahrscheinlichkeit der vernetzten und damit nachhaltigen Aneignung fachdidaktischer/praktischer und schulpädagogischer/-praktischer Kompetenzen zu erhöhen

Zusammengefasst kann – bezogen auf die Fragen 5 und 6 – festgestellt werden:

8 der insgesamt 18 Lehrenden (44 %) verneinen, dass sie sich inhaltlich in ihren Lehrveranstaltungen auf das Spezifische (vier Felder) des HP beziehen. Weitere 8 Lehrende beziehen sich zwar auf einige der genannten Praxisfelder, dieses aber so allgemein, dass nicht deutlich wird, wie im Rahmen der vorbereitenden Veranstaltungen der Bezug auf diese Praxisfelder gedacht oder praktiziert werden soll. Nur in 2 Antworten wird der neuartige Praxisbezug deutlich.

7. Planen Sie für das WS 2001/2002 eine Begleitveranstaltung zum HP?

Ja			Nein			(noch) unklar		
10			5			3		
hiervon:			hiervon:			hiervon:		
4 P	4 MB	2 LB	5 P			1 P	1 MB	1 LB

Zusammenfassung

Im März 2001 – kurz vor Beginn des Sommersemesters – wurde eine Befragung unter den HochschullehrerInnen bzw. Lehrbeauftragten durchgeführt, die im Sommersemester 2001 eine Lehrveranstaltung zur Vorbereitung des Halbjahrespraktikums (HP) anboten.

Zunächst ergaben sich Schwierigkeiten bei der eindeutigen Identifizierung derjenigen Lehrenden, die tatsächlich einschlägige HP-Vorbereitungs-Veranstaltungen durchführten: Im Vorlesungsverzeichnis war eine Vielzahl von Veranstaltungen fehlerhaft als einschlägig ausgewiesen worden. Hieran werden Anlaufschwierigkeiten in der Durchführung des HP im ersten obligatorischen Durchgang deutlich. Die ursprüngliche Anzahl der angeschriebenen Lehrenden reduzierte sich nach Klärung auf 37; hiervon antworteten 18; dies entspricht einer Rücklaufquote von 49%. Diese Personen setzen sich wie folgt zusammen:

- 5 Frauen, 13 Männer;
- 10 HochschullehrerInnen; 5 Mittelbau ; 3 Lehrbeauftragte;
- 12 FachdidaktikerInnen; 6 ErziehungswissenschaftlerInnen.

Was die Kenntnis der Richtlinien für Schulpraktische Studien anbetrifft, kannten 5 der 18 – das sind 28 % – die Richtlinien zum Befragungszeitpunkt nicht oder „nur vage“.

Werden Vorteile im HP gesehen? 7 von 18 der Befragten – das sind 39 % – sahen keine Vorteile in der Einführung des HP. Das heißt also, dass ein großer Teil der mit der Vorbereitung des flächendeckenden HP im Sommersemester 2001 beschäftigten Hochschullehrer von den Intentionen des HP nicht überzeugt war. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass das HP – was die Motivationslage des universitären Lehrkörpers angeht – unter eher ungünstigen Bedingungen startete.

Die freien Antworten, in denen Vorteile des HP in Abgrenzung zu den traditionellen UEs genauer benannt wurden, wurden inhaltsanalytisch analysiert. Es wurden Grundgedanken in den Antworten identifiziert sowie deren Auftauchen ausgezählt: Es wurden insgesamt 22 Vorteile des HP genannt, die wie folgt gruppiert wurden:

- Durch das HP sind längere und kontinuierlichere praktische Unterrichtserfahrungen möglich: 4 Nennungen
- Das HP bietet allgemein mehr praktische Erfahrungen: 3 Nennungen
- Das HP bietet bessere Möglichkeit der Beobachtung von Veränderungsprozessen im Unterricht: 1 Nennung
- Das HP bietet größere Möglichkeiten, außerunterrichtliche Praxis von Lehrkräften kennen zu lernen: 2 Nennungen

- Das HP bietet bessere Möglichkeiten der theoretischen Reflexion von Praxis: 3 Nennungen
- Das HP ermöglicht besseres (realitätsnäheres) Kennenlernen der Rolle und des Berufs-/Schulalltags von Lehrpersonen: 6 Nennungen
- Das HP macht es frühzeitiger möglich, die eigene Studien- bzw. Berufsentscheidung zu überprüfen: 2 Nennungen
- Das HP bringt Vorteile für die Universität: 1 Nennung

Werden Nachteile des HP bzw. Einwände gegen das HP formuliert? Inhaltsanalytisch wurden in den Antworten folgende Grundgedanken gefunden, die Nachteile des bzw. Einwände gegen das HP charakterisieren; deren Auftauchen wurde ausgezählt. Insgesamt wurden 67 Probleme bzw. Einwände gegen das HP genannt, also weit mehr als Vorteile. Zusätzlich wurden diese negativen Aspekte im Ganzen ausführlicher dargestellt und begründet als die unter Frage 2 benannten Vorteile. Nur ein sehr kleiner Anteil der Einwände formuliert (*bildungs*)politische Kritik (politischer Oktroy: 5 Nennungen; Sparmaßnahme: 2 Nennungen). Der übergroße Teil benennt *pädagogisch-inhaltliche* Einwände und formuliert Befürchtungen negativer Konsequenzen für die Lehramtsausbildung:

- HP ist ein Oktroy, was negative Folgen für die Motivation der Beteiligten hat: 5 Nennungen
- Das HP ist eine Sparmaßnahme: 2 Nennungen
- Die Zielsetzung des HP ist problematisch: 5 Nennungen
- Die zeitliche Lage des HP ist nicht günstig: 2 Nennungen
- Das HP ist schlecht vorbereitet: 2 Nennungen
- Das HP ist zu lang: 2 Nennungen
- Die Schulen sind möglicherweise nicht ausreichend qualifiziert, um eine gute Ausbildung der Studierenden zu gewährleisten: 1 Nennung
- Die Schulen sind zeitlich und personell nicht genügend vorbereitet worden: 1 Nennung
- Die Schulen werden durch das HP überlastet, können die Anforderungen nicht leisten: 7 Nennungen
- Durch die ungünstige Situation an den Schulen (Hektik, Lehrermangel etc.) werden die Studierenden zu schnell zu eigenverantwortlichem Unterrichten (auf schwachem Niveau) herangezogen: 3 Nennungen
- An der Universität sind zu geringe personelle Kapazitäten für die gestiegenen Aufgaben durch das HP vorhanden: 4 Nennungen
- Durch das HP wird der studienbegleitende Praxisbezug aufgegeben: 1 Nennung
- Der wissenschaftliche und fachwissenschaftliche Charakter der Lehramtsausbildung kommt zu kurz: 4 Nennungen
- Die Betreuung des zweiten Fachs ist ungeklärt: 4 Nennungen
- Es ergeben sich ein Vielzahl von Problemen für die universitären Veranstaltungen, die das HP vorbereiten, begleiten bzw. auswerten sollen: 6 Nennungen
- Unterricht kann im HP zeitlich und inhaltlich weniger gut geplant werden: 5 Nennungen
- Hospitation ist jetzt schlechter planbar: 1 Nennung
- Spezifische Probleme einzelner Fächer: 1 Nennung
- Zusammenarbeit Schule/ Universität ist ungeklärt/problematisch: 5 Nennungen
- Stabile studentische Arbeitszusammenhänge werden unmöglich: 2 Nennungen
- Der Leistungsdruck im Hauptstudium wird als Folge des HP erhöht; hierdurch besteht die Gefahr einer Senkung der Qualität der Ausbildung: 3 Nennungen
- Das HP schafft Probleme für Studierende im privaten Bereich: 1 Nennung

Die Einwände/Probleme beziehen sich – grob gegliedert – auf folgende drei Bereiche:

- auf die Konzeption des HP als Element der Lehramtsausbildung,
- auf die Probleme in der Umsetzung des HP wegen personeller, materieller, organisatorischer Schwierigkeiten an Universität und Schulen,
- auf negative Konsequenzen des HP für die Studierenden

Vergleicht man auf einer quantitativen Ebene die Nennung von Vorteilen mit der Nennung von Problemen/Einwänden, so zeigt sich, dass massive Kritik am HP im Vordergrund steht. Der Eindruck wird unterstrichen, dass das HP im ersten obligatorischen Durchgang, was Motivation und inhaltliche Haltung des universitären Lehrkörpers zum HP angeht, unter ungünstigen Bedingungen startete. Darüber hinaus ergab sich aus den Antworten der Eindruck, dass sich der in der Konzeption des HP angedachte umfassendere Praxisbezug in einem Großteil der das HP vorbereitenden Veranstaltungen gar nicht niederschlug: 8 von insgesamt 18 Lehrenden (44 %) verneinen, dass sie sich inhaltlich in ihren Lehrveranstaltungen auf das Spezifische (drei Praxisfelder über das Unterrichten hinaus) des HP beziehen. Weitere 8 Lehrende beziehen sich zwar auf einige der genannten Praxisfelder, dieses aber so allgemein, dass nicht deutlich wird, wie im Rahmen der vorbereitenden Veranstaltungen der Bezug auf diese Praxisfelder gedacht oder praktiziert werden soll. Nur in 2 Antworten (Dozenten, die im Rahmen der Pilotphase bereits das HP begleitet haben) wird der neuartige Praxisbezug deutlich.

6.2 Treffen der EW-Lehrenden zur Diskussion der Erfahrungen mit der HP-Begleitung (Januar 2002)

Ein Hochschullehrer des FB12 lud im Januar 2002 diejenigen Lehrenden, die im Wintersemester 2001/2002 zum HP erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen durchführten, zu einem Erfahrungsaustausch ein. Zu diesem Treffen wurden außerdem die Evaluatoren des HP eingeladen. Das Gespräch wurde weitgehend auf Tonband aufgenommen sowie transkribiert. Die im Folgenden kursiv gesetzten Textteile sind wörtliche Zitate aus der Transkription. Es wird sehr ausführlich zitiert, um die Schlussfolgerungen nachvollziehbar zu machen.

Es nahmen insgesamt acht Personen an dem Treffen teil: ein Hochschullehrer (der Initiator der Diskussionsrunde; Kodierung in der Transkription: X8); vier LehrerInnen, die die Begleitveranstaltungen im Rahmen eines Lehrauftrages durchführten (X2, X4, X5, X7); ein wissenschaftlicher Mitarbeiter (X1) sowie ein Doktorand der Erziehungswissenschaften (X3), beide ebenfalls Lehrbeauftragte für die Begleitung des HP; ein Mitglied des Evaluationsteams.

Die vorliegende Niederschrift der Diskussion zwischen den genannten Personen wurde auf folgende Fragen hin analysiert: Welche Probleme werden benannt? Wie sind die Begleitveranstaltungen inhaltlich gestaltet worden? Welche Erfahrungen sind gemacht worden? Wie wird die Rolle der Erziehungswissenschaft in Bezug auf die Begleitung des HP definiert?

Das Eingangsstatement des einladenden Hochschullehrers macht deutlich, dass sich viele Anlaufprobleme ergeben hatten und hieraus die Motivation entstand, einen Raum für den Austausch der jeweiligen Erfahrungen zu schaffen:

- *X8: Wir hatten Schwierigkeiten das umzustellen auf das HP [...], keiner hat das Kunststück fertiggebracht, 3–4 Interessensgruppen gleichzeitig zu koordinieren, also Leute mit altem Praktikum und Leute mit neuem Praktikum und altes Praktikum obendrauf und nicht mehr verpflichtend und – na ja gut – brauchen wir nicht weiter auszuführen. Aber wir würden gerne im nächsten Semester hier eine stabile Gruppe haben, die hier arbeitet. (...) die Vorbereitung im Sommersemester war irgendwie total desolat, weil man einfach gesagt hat, 20 Veranstaltungen hat man einfach so als Vorbereitungsveranstaltungen deklariert, ohne dass die Leute wussten, worauf sie vorbereiten sollten. Das war also furchtbar und wir haben daraus den Schluss gezogen, dass wir bestimmte Veranstaltungen dafür ausweisen müssen, und im nächsten Vorlesungsverzeichnis wird eine Rubrik enthalten sein, die nennt sich „erziehungswissenschaftliche Veranstaltung zur Vorbereitung des Halbjahrespraktikums“ und das sind dann so sechs, sieben Veranstaltungen, so dass die Studierenden dann besser vorbereitet sind.*

Die organisatorischen Anlaufprobleme der EW-Begleitung des HP werden in folgendem Diskussionsabschnitt auf skurrile Weise deutlich:

- *X4: Also ich habe ja zwei Gruppen, hab zwei Listen bekommen vom Fachbereich und die Studentinnen und Studenten tauchten aber nicht auf, weil sie nämlich bei Frau*

(Hochschullehrerin) im Seminar sitzen und da aus verständlichen Gründen, weil sie schon vorher da waren, natürlich auch nicht wechseln wollten. Ich hab dann irgendwie noch zwei andere, die wohl orientierungslos herumliefen, die durften dann noch zu mir kommen. Also das war etwas, was –

- *X2: Bei mir lief alles schief.*
- *X4: – was die Arbeit sehr behindert hat.*
- *X2: Termine stimmten nicht, Orte nicht und nichts.*
- *X4: Man wusste irgendwie gar nicht, hat man jetzt diese Gruppe, wer gehört jetzt dazu und das fand ich sehr schwierig. Ich hatte dann mit Frau (...) vom Fachbereich noch mal telefoniert und die sagte dann: ja, weiß ich auch nicht, eigentlich sollten die zugeordnet werden; das fanden die Studentinnen und Studenten natürlich doof, kann ich auch nachvollziehen.*
- *(...)*
- *X4: (...) wenn du dann anfangen willst, mit so 'ner Gruppe zu arbeiten, hast Dir was überlegt und irgendwie einer kommt heute, der andere kommt morgen, das ist – fand ich schwierig.*
- *X3: Also bei mir sind, falls jemand welche vermisst, bei mir sind in jeder Gruppe zwei bis drei mehr, als auf meinen Zetteln stehen.*

Probleme ergaben sich weiter daraus, dass die Studierenden offenbar z.T. im Sommersemester keine EW-Vorbereitungsveranstaltung besucht hatten bzw. ihre Vorbereitung nicht bei dem Dozenten absolviert hatten, der die EW-Begleitveranstaltung dann durchführte:

- *X2: Es gibt ein grundsätzliches Problem, (...) dass ich (...) das HP jetzt nur begleitet habe und die Studenten in der Regel keine Vorbereitungsveranstaltung gemacht haben – zumindest in EW nicht – sondern oftmals in ihren Fächern, da hat es einige Reibungspunkte gegeben, wo es – wo man es sich deutlich besser vorstellen kann, dass es glatter laufen kann, was vor allem die Unterrichtsvorbereitung angeht. Jetzt war die Situation sehr häufig die, die Studenten, die mir ihre Unterrichtsdurchführung in der Regel dann berichteten, die Vorbereitung war schon abgeschlossen, ich hab sie in der Regel dann kennen gelernt, wenn sie schon in der Durchführung waren oder zumindest schon kurz davor standen, ich von meiner Seite aus keine Möglichkeit mehr hatte, irgendwie noch einzugreifen, (...)*

Probleme entstanden auch dadurch, dass die Begleitveranstaltungen erst zu Semesterbeginn anfangen, die Studierenden zu diesem Zeitpunkt allerdings schon einige Wochen in der Schule waren:

- *X5: Also organisatorisch ist das auch so gewesen, dass einige Fächer auch gleich im August angefangen haben mit der Begleitveranstaltung –*
- *X2: Richtig, genau.*
- *X5: – und das ist einfach auch sinnvoller für die Studenten, denn da waren sie also noch heiß irgendwo, sage ich mal, und sehr interessiert und im Oktober war schon –*
- *X2: War schon vieles durch, mh.*
- *X5: – war schon viel gelaufen und da habe ich auch gemerkt, dass es relativ schwer war, die Rolle des erziehungswissenschaftlichen Seminars dann zu definieren, weil ähm, weil sie schon sehr viel Betreuung in den anderen Fächern erhalten haben und dann halt auch sagten, ich mach halt die Unterrichtseinheit mit dem und dem und das ist eigentlich schon alles geregelt und läuft schon (...). Also es wäre besser, wenn noch mal so eine Begleitveranstaltung, dass die gleich mit dem Schuljahr losgeht, (...)*
- *X8: Jaja.*
- *X5: – das ist Quatsch, wenn sie Mitte Oktober losgeht, wenn schon mehr als die Hälfte gelaufen ist.*
- *X8: Also vor Beginn der normalen Universitätsveranstaltungen.*
- *(zustimmendes Gemurmel)*
- *(...)*

- X2: *Das Problem ist auch: Mitte Oktober habe ich die Studenten das erste Mal gesehen, die meisten waren alle schon am unterrichten und dann hängt man natürlich völlig hinten dran.*

In diesem Teil der Diskussion klingt ein Thema an, das im weiteren Verlauf noch vertieft wird: Die Arbeitsteilung in der Begleitung zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken ist unklar. Ein Teilnehmer vertritt die These, man könne den späten Beginn der EW-Begleitveranstaltungen beibehalten, wenn man die Planung des Unterrichts weitgehend den Fachdidaktiken überlässt; eine Dozentin widerspricht dieser Auffassung und begründet das damit, dass es ja im HP nicht nur um UEs gehe, sondern auch um Anleitung bei Hospitationen, und deshalb auch die EW-Veranstaltungen parallel mit dem Beginn der praktischen Erfahrungen der Studierenden beginnen sollten:

- X3: *Also, es gibt ja zwei Sätze in diesen Richtlinien (für Schulpraktische Studien). Der eine Satz ist ‚Feinplanung von Unterricht‘, sollte man das nicht den Fächern überlassen? Und das, was ich eben vorgelesen habe – ‚theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung‘ –, was sich vielleicht etwas kompliziert anhört, was man aber auch einfach runterdefinieren kann, dass man das in dieses Erziehungswissenschaftliche packt und dann könnte man das auch im Semester lassen, (...)*
- X5: *Aber das HP geht ja auch nicht nur um die Unterrichtseinheiten, darum ist ein Einstieg von Anfang an wichtig, also. Es ist ja auch wichtig, wie hospitiere ich, –*
- X2: *Ja, mh. Da knackt das im Wesentlichen.*
- X5: *Was erlebe ich im Schulleben und also das alles auch noch mal aufzuarbeiten und das fände ich dann schon besser, wenn man wirklich schon von vorneherein dann auch da mit dabei ist, wenn die ersten Eindrücke auch noch frisch sind bei den Studenten.*

Der Versuch einer Definition der Aufgabe der EW-Begleitveranstaltungen (auch in Abgrenzung zur Fachdidaktik), den die LehrerInnen im Verlauf der Diskussion unternehmen, verdeutlicht, dass sie hier Klärungsbedarf sehen. Dieses heißt aber auch, dass für sie kein von der Universität entwickeltes Konzept besteht. Einigkeit besteht bezüglich der Wichtigkeit der Erziehungswissenschaft, Dissens aber über deren Rolle bezüglich der Unterrichtsvorbereitung. Ein Teilnehmer fragt sich, „ob man den Unterricht nicht den einzelnen Fächern“ überlassen sollte und in der EW-Veranstaltung diesen dann theoriegeleitet reflektiert:

- X3: *Ich finde, wir sollten vielleicht mal überlegen – es ist ja so, dass sie auch eine Begleitveranstaltung in den Fächern haben und die Fächer ja auch schon vorbereitet haben, irgendwie. Und wenn sie dann die Unterrichtseinheit schon durchgeführt haben und dann danach erst (...) in die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung kommen, ist das eigentlich kein Problem, wenn man auf die Richtlinien für schulpraktische Studien sich bezieht, wo ja steht: theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung. Das kann man also auch nach einer durchgeführten Unterrichtseinheit gut machen, (...) ich hab das versucht und ich meine, es ginge dann auch. Das ist die Frage, ob man den Unterricht nicht den einzelnen Fächern überlässt – es hat doch wenig Sinn, wenn alle alles machen wollen. (...).*

Eine Lehrende versucht, den EW-Anteil genauer zu bestimmen. Die Tatsache, dass sie sich hierbei auf die Aussage einer Verwaltungskraft, die sie dazu offenbar befragt hat, bezieht, kann ggfs. so gewertet werden, dass ihr der thematische Rahmen der Veranstaltung zunächst nicht recht klar war:

- X4: *(...) Die Fachdidaktik könnte ich gar nicht bedienen, weil ich da verschiedene Fächer sitzen hab’ – Sport, Bio, Deutsch – ja, Deutsch kann ich, aber äh ich glaube, Kunst, Musik ist noch dabei (...). Äh, das könnte ich sowieso nicht leisten und von daher hab ich so für mich dann schon entschieden, das mache ich nicht (..) Das ist übrigens auch das, was mir die Verwaltungskraft hier, wie heißt sie? (...) am Telefon auch gesagt hat: So, es geht um Reflexion der Lehrerrolle. Wie bereite ich Unterricht vor – methodisch, didaktisch, aber eben nicht fachdidaktisch. Und ich finde auch, dass man das in einem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar, wenn es denn von den Fächern getrennt ist, leisten kann (...).*

Ein dritter Lehrender widerspricht der Überlegung, die EW solle sich aus der Planung von Unterricht eher heraushalten:

- *X2: (...) Es lief vieles, vieles schief (...), das hätte alles im Vorfeld von erziehungswissenschaftlicher Seite schon ein Stück weit (...) reguliert, zumindestens vorbereitet werden können. Und da finde ich, sollte man auch nicht irgendwie zurück gehen (...), sondern sagen, die Erziehungswissenschaftler müssen viel stärker eingebunden werden und wir müssen da sehen, dass wir viel eher in die Rolle reinkommen, den Unterricht mit zu planen (...).*

Ein weiteres Problem zeigt sich in den nachfolgend zitierten Beiträgen: Die Lehrenden haben offenbar den Eindruck, dass sich der erziehungswissenschaftliche Teil von Vorbereitung und insbesondere Begleitung im Verhältnis zur Fachdidaktik bei den Studierenden unter Legitimationsdruck hinsichtlich seiner Bedeutung für das HP befindet. Im Vergleich zu den Fachdidaktiken erscheint die Erziehungswissenschaft als weniger wichtig bis dahin, dass – so der Eindruck eines Dozenten – für die Studierenden eigentlich unklar sei, was die Erziehungswissenschaft noch leisten soll, wenn die Fachdidaktik schon alles abdeckt:

- *X2: (...) auch gerade für den erziehungswissenschaftlichen Anteil würde ich es ausgesprochen problematisch finden, wenn man sagt, die Erziehungswissenschaftler ziehen sich raus und wir überlassen das den Fachdidaktikern (...) denn ich habe genau diese Formulierung – wie es eben kam – von den Studenten auch schon gehört: wir haben das ja alles schon gemacht, das brauchen wir jetzt hier nicht mehr machen. Es war dann die Frage, was wir dann noch zu machen hatten in der Veranstaltung. Es war dann immer die Frage, ja, wir haben das schon mit unserem Chemiker, mit unserem Biologen alles schon vorbereitet. (...).*
- (...)
- *X3: (...) Das Studium geht ja danach noch weiter, nach dem HP. Meine Idee war mal, dass das auch eine Bedeutung haben könnte für das Fach EGW selbst. Dass sie nämlich dann sehen, besser sehen, worüber haben die Leute eigentlich geschrieben in ihren erziehungswissenschaftlichen Theorien und, und, und. Wer jetzt also im ersten Semester eine Veranstaltung macht über erziehungswissenschaftliche Theorien, da behaupte ich mal, dass das sehr schwer ist, das zu verstehen. Ich hab das sicherlich auch erst selbst am Ende des Studiums verstanden, (...). Die meisten Studierenden nehmen EGW aber mehr als Nebenfach – das ist zwangsweise, (...). Und ich dachte, das man dieses HP auch dazu benutzen könnte, auf dieses Fach EGW mehr hinzuweisen, das es auch wichtig ist (...).*

Ein Lehrender unterstreicht noch einmal die in seinen Augen prekäre Position der EW und vertritt, dieses sei eine Situation, die schon länger bestehe; das HP sei eine Chance, die EW aufzuwerten. Dazu sei es aber ungünstig, wenn die EW-Veranstaltungen später als die FD-Veranstaltungen beginnen. Deutlich wird an seinem Beitrag, dass er vor diesem Hintergrund erst einmal seine Rolle und den Platz der EW klären musste. Dass er das in Begriffen des Revierverhaltens tut („Terrains abgesteckt“), beleuchtet, dass es sich bei dem Verhältnis von EW zur FD – in seinen Augen – um ein Konkurrenzverhältnis handelt:

- *X2: (...) Also das Dilemma ist ja in diesem Studiengang seit Jahren zu sehen. Dass die meisten Studenten erst mal ihre beiden Fächer studieren und am Ende dann auf den letzten Drücker noch mal schnell EW (...), dass dann immer noch Studenten auftauchen: ich brauch noch einen Professor für meine EW Prüfung. (...) Und da ist natürlich diese Begleitveranstaltung wirklich eine Idealgeschichte, um ein bisschen die Bewertung da mit reinzukriegen. Nur ich habe momentan das Problem in den Veranstaltungen eher, dass ich etwas zu spät gekommen bin. Die Fachdidaktiker haben schon ihre Terrains abgesteckt und ich bin so der Letzte, der irgendwie noch versucht, irgendwelche Wunden noch zu finden, in denen er dann noch ein bisschen rumbohren kann, damit seine eigene Bedeutung noch irgendwie wichtig wird. 'N bisschen blumig jetzt, aber es ist aber so ein bisschen das Dilemma, in dem ich da stecke. (...) Da vorne sitzt ein Erziehungswissenschaftler, was will der uns erzählen, ich komm aus Mathe,*

der hat von Mathe (...) sowieso keine Ahnung angeblich. (...) Und das, verdoppelt sich in dieser Veranstaltung ein Stück weit das Problem, was EW auch hier in der Uni so ein bisschen hat. Es ist immer so in der Residualgruppe, so als letzte Chance, noch mal 'n paar Scheine zu machen. Das müsste man versuchen zu umgehen.

Der Hochschullehrer versucht, die Diskussion in diesem Punkt zusammenzufassen. Auffällig ist dabei eine eher resignative Einschätzung der Möglichkeit einer Absprache mit den Fachdidaktiken:

- *X8: Also (...) bin schon ein bisschen am überlegen, wie man das nennen kann in der Zukunft, ich zieh daraus erst Mal den Schluss, dass wir als Erziehungswissenschaftler von vornherein definieren müssen oder auch sagen müssen, was wir wollen, welche Vorstellungen wir haben und dass wir so etwas wie Kontinuität erschaffen. (...) Ich habe nicht die Hoffnung, dass wir Koordination und inhaltliche Abstimmung mit der Fachdidaktik schaffen (...). Das ist zu schwierig, weil es auch zu viele sind. (...) Also, ich zieh daraus den Schluss, dass wir sagen müssen, was wir wollen in der eigenen Gruppe und dass wir diesen Prozess dann auch gestalten, so dass wir vermeiden zu spät zu kommen (...).*

Hieraus kann geschlossen werden, dass keine Vorabklärung der Aufgaben der Erziehungswissenschaft bei der Begleitung des HP stattgefunden hat und keine curricularen Vorgaben für diese Lehraufträge definiert waren. Dieser erste Durchgang des HP hat also offenbar ohne verbindliches Konzept für die EW-Begleitung stattgefunden. Es hat in der individuellen Entscheidung der Lehrbeauftragten gelegen, wie sie ihre Begleitveranstaltungen inhaltlich gestalteten.

Der Hochschullehrer fragte dann nach den Inhalten der Begleitseminare. Aus den konkreten Antworten der Lehrbeauftragten auf diese Frage lässt sich eine Tendenz erkennen, die man so zusammenfassen könnte: Pläne zu machen, hat nur begrenzt Sinn, die Gestaltung der Seminare sollte sich eher daran orientieren, was von den Studierenden an Themen und Bedürfnissen angesprochen wurde:

- *X4: Also ich habe am Anfang große Pläne gehabt, große Ideen entwickelt selbständig zu Hause, hab gedacht, was machst du dann – was weiß ich – Reflexion der Lehrerrolle (...) und habe dann festgestellt, erst einmal, ich sag das jetzt mal so auskotzen, so. Und ich habe es mir dann zum Prinzip gemacht in den einzelnen Veranstaltungen, dass wir erst so 'ne Art Blitzlicht gemacht haben, wie eben tatsächlich in der Supervision, wo die erst noch mal sagen können, was habe ich erlebt jetzt in der letzten Woche oder in den letzten 14 Tagen, (...), das hat auch manchmal wirklich 'ne Stunde in Anspruch genommen, manchmal sogar noch länger, weil dann irgendein Konflikt innerhalb der Schule gewesen ist. (...) Da war es einfach notwendig, diese Erfahrungen in dem Seminar auch ernst zu nehmen (...) und das würde ich auch wieder so machen.*
- (...)
 - *X7: Man muss sich auf die Nöte beziehen, die die jetzt in dieser Situation haben.*
 - *X3: Mh, genau.*
 - (...)
 - *X7: (...) mir war also so Richtschnur für das, was ich im Seminar mit den Studenten zu machen habe, eigentlich immer, die Bedürfnisse und die Wünsche, die sie sehr genau formulieren konnten oder auch eben manchmal nicht genau formulieren konnten, aber auch diese Ängste, die ich gespürt habe und denen ich versucht habe entgegen zu wirken, (...).*

Ein Lehrender formuliert, dass er – von den praktischen Erfahrungen der Studierenden ausgehend – dann Literatur hinzugezogen habe:

- *X2: Ich hab's auch nicht anders gemacht, also von den Studenten kamen ja immer Fragen, ja, wie kann ich den Unterricht anders machen, und dann habe ich dazu eben neue Texte, die [...] oder wo auch immer gerade erschienen waren, genommen und dann war das eine wunderbare Diskussionsgrundlage und das ist von den Studenten auch gut angenommen worden. Das hat dann zu vehementen Diskussionen teilweise geführt und dann war da eben auch die Verbindung halt da, ne, das aktuelle Problem tauchte auf und dann wurde der Text auch gelesen.*

Andererseits kann man nicht sagen, dass die TeilnehmerInnen sich darauf beschränkt hätten, die Gestaltung der Seminare ausschließlich aus den Anforderungen der Studierenden heraus zu definieren. Aus den Beiträgen und Berichten über die Themenkomplexe, die Gegenstand der Seminare waren, lassen sich vielfältige Bestimmungstücke für die Aufgabe der EW-Begleitveranstaltungen gewinnen:

- Reflexion von Lehrerrolle und Berufsalltag:
 - *X7: (...) denen deutlich zu machen, äh wie man so was machen kann, also wie der Lehrer das normal macht, wenn er eben seine 28 Stunden oder 27 Stunden zu unterrichten hat (...).*
 - *X4: (...) es geht um Reflexion der Lehrerrolle.*
- Entwicklung von kollegialem Austausch:
 - *X7: Konfliktbewältigung (...) habe ich dafür gesorgt, dass sie sich gegenseitig hospitiert haben und dann eben einen Austausch miteinander hatten, (...).*
- Schulleben, Schulorganisation kennen lernen:
 - *X5: Aber das HP geht ja auch nicht nur um die Unterrichtseinheiten, darum ist ein Einstieg von Anfang an wichtig, also. Es ist ja auch wichtig, (...) Was erlebe ich im Schulleben?*
 - *X7: Die Schulleitung hat die Studenten über Schulorganisation informiert, (...) Hausmeister und Verwaltung und Cafeteria. (...) Schülersprechtag.*
 - *X3: (...) Schule als Institution*
- Den Schritt in die Praxis wagen:
 - *X7: Das wichtigste war erst mal, dass die eine Bereitschaft entwickelt haben, da ins Wasser zu springen (...) Also dieses – diese Vorbereitung für diesen tatsächlichen Beruf, den sie da ergriffen haben, für dieses sich Trauen, sich vor eine Klasse zu stellen. Also vor ihren ersten Stunden haben die da gesessen und gesagt, ja wie fang ich denn eigentlich an?*
- Erste Erfahrungen im Unterricht: Schulung von Wahrnehmung und Analyse
 - *X7: (...) dass sie die Fähigkeit entwickelt haben, hingucken zu können. Die konnten zuerst beim Hospitieren so gut wie nichts sehen und erst, als sie selbst die erste Unterrichtsstunde gemacht hatten, sagten die: jetzt ist mir erst mal klar geworden, was ich da alles gemacht habe und was mit mir passiert ist dabei (...), das habe ich alles gar nicht gesehen (...) da habe ich nichts von mitgekriegt, ich war so mit mir beschäftigt, (...), also was ich heute sehe, ist ganz was anderes, als das, was ich zuerst gesehen habe. Ich habe da jetzt selbst gestanden, ich weiß, wo ich hingucken muss.*
 - *X3: Ja, also meine eine Gruppe wollte ganz viel auch über Methoden wissen, (...) und da habe ich mich ein bisschen an Heinz Klippert orientiert, (...) Jedenfalls habe ich mit der Hospitation angefangen, (...) – worauf achtet man überhaupt. (...) Hospitationsleitfaden (...) dass sie sich selbst mal ein Raster machen, (...) Analyse ist ja was anderes als Beschreibung.*
- Erste Erfahrungen im Unterricht: Unterrichtsplanung:
 - *X4: Wie bereite ich Unterricht vor – methodisch, didaktisch, aber eben nicht fachdidaktisch. Und ich finde auch, dass man das in einem erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar, wenn es denn von den Fächern getrennt ist, leisten kann.*
 - *X7: (...) Unterrichtsvorbereitung.*
- Erste Erfahrungen im Unterricht: Eigene Unterrichtspraxis theoretisch reflektieren:
 - *X3: Und wenn sie dann die Unterrichtseinheit schon durchgeführt haben und dann danach erst (...) in die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung kommen, ist das eigentlich kein Problem, wenn man auf die Richtlinien für schulpraktische Studien sich bezieht, wo ja steht: theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung. Das kann man also auch nach einer durchgeführten Unterrichtseinheit gut machen.*

- Erste Erfahrungen im Unterricht: Bewertung von SchülerInnenleistung.
 - X7: *Dann habe ich ihnen Bewertung und Benotung eingepackt (...) Lernentwicklungsberichte, (...).*
- Erste Erfahrungen im Unterricht: Interesse bei den SchülerInnen herstellen:
 - X7: *(...) jetzt reflektieren wir mal, wie ihr eure Unterrichtsanfänge in eurem Unterricht erlebt habt (...) und dann, wie man es vielleicht anders machen kann, damit eben dieses Dilemma des in den Schlaf eintauchen (...) nicht stattfindet, sondern da irgendwo ein Stück weit ein Interesse entstehen (...) kann. (...) Wie kann man jetzt zum Beispiel die Unterrichtsvorbereitung (...) so anfangen, dass die Schüler einsteigen, also wie kann man ein Stück Motivation herstellen.*
- Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Theorie verstehen lernen:
 - X3: *Dass sie nämlich dann sehen, besser sehen, worüber haben die Leute eigentlich geschrieben in ihren erziehungswissenschaftlichen Theorien (...). Wer jetzt also im ersten Semester eine Veranstaltung macht über erziehungswissenschaftliche Theorien, da behaupte ich mal, dass das sehr schwer ist, das zu verstehen. Ich hab das sicherlich auch erst selbst am Ende des Studiums verstanden, (...).*
- Überprüfung und Klärung der eigenen Berufsentscheidung
 - X7: *Das geht ja eigentlich auch darum für die Studenten auch festzustellen, ist das nun der Weg, den ich weiter gehen will, oder ist das der Weg, den ich besser in irgendeiner Weise variere oder unterbrechen muss, so was gibt es ja auch.*
- Hilfestellung bei Pädagogischem Tagebuch/Praktikumsbericht:
 - X7: *Wir haben auch über das Tagebuch gesprochen und über die Schwierigkeiten der Studenten das Tagebuch abzufassen. (...)*

Trotz der bis hier aufgelisteten Probleme, die in dem Erfahrungsaustausch zur Sprache kamen, wurde z.T. sehr positiv Bilanz gezogen. Ein Lehrender berichtete von positiven Erfahrungen seiner Studierenden:

- X2: *(...) ganz generell ist dieses HP von meinen Studenten sehr positiv aufgenommen worden und der ganze Durchgang ist verhältnismäßig gut gelaufen, äh, dafür, dass es ja im Vorfeld – äh – einige Missstimmung gegeben hat in den Kollegien oder auch hier an der Universität ist ja auch einiges nicht ganz glatt gelaufen.(...) Also bei mir ist nicht einer abgesprungen bisher. Die waren alle trotz der Schwierigkeiten, die sie an der Schule erlebt haben, begeistert, waren alle begeistert im Großen und Ganzen, waren alle sehr angetan von der Situation und es hat eigentlich zu einer Verfestigung des Wunsches Lehrer zu werden geführt.*

Eine Lehrbeauftragte, die gleichzeitig an der Praktikumsschule Lehrerin ist, an der fast die gesamte Studierendengruppe ihres Seminars das HP absolvierten, berichtete von ihren positiven Erfahrungen. Aus diesem Bericht wird deutlich, dass sie für die Studierenden ausgesprochen günstige Bedingungen hergestellt hat:

- X7: *Wir hatten das so gemacht, dass wir das im Sommersemester schon soweit durchgeplant hatten, weil wir die ja schon in der Vorbereitung gehabt haben und wussten, dass die eben an der GSM (Gesamtschule Bremen Mitte) waren und sie dort schon hospitiert hatten und wir schon da darauf orientiert haben jetzt, zu welchem Kollegen möchtest du gerne, in welche Schulstufe möchtest du gerne, in welche Klasse möchtest du gerne und von daher dann auch geguckt werden konnte, (...) ja wer passt denn eigentlich auch so zusammen, um eben auch so Reibereien von vorneherein auszuschalten. (...) Und ich wusste, wo sie waren und ich hatte sie schon drauf eingestellt und ich hatte mit den Kollegen gesprochen, die die Studenten hatten und von daher war eigentlich diese Phase auch klar.*
- X5: *Das hört sich auch nach einer idealen Begleitung an. Mit Vorbereitung und Schule sozusagen vor Ort (...). Ich dagegen habe eine Gruppe gehabt, wo die Studenten von allen möglichen Schulen kamen und sich selber auch untereinander nicht kannten.*

- *X7: Das ist schwierig. Das habe ich als sehr große Erleichterung für uns empfunden, (...) das war so, dass man wusste, die sind gut versorgt und ich musste dann auch nicht vor Mitte Oktober anfangen. Ich konnte gucken, läuft das da. Der Schulleiter an der GSM war bereit jeder Zeit, wo ich noch nicht da war, zu gucken und mich anzurufen, falls in irgendeiner Weise Probleme auftraten. Von daher war das so, dass die erst Mal 'ne Eingewöhnungsphase da gehabt haben, die Studenten, so dass sie dann mit einer Kollegin ein Klasse begleitet haben und dass dann, als ich Mitte Oktober kam, es so klar war, ich geh dahin und ich geh dahin und dann eben in der Phase drauf sofort klar war, ich möchte jetzt unterrichten das und das. Und dann konnten wir gemeinsam auch Teile des Unterrichts in unserem Seminar vorbereiten und gucken.*

Es sei noch einmal zusammen gefasst, welche Elemente hier von der Dozentin genannt wurden, da sich in ihrer Beschreibung eine Konstellation zeigt, die sich hinsichtlich personeller Kontinuität, organisatorischem Ablauf, personeller Verzahnung von Schule und Universität sowie berechenbaren Lernbedingungen für die Studierenden als positives Modell für die Absolvierung des HP verstanden werden kann:

- Lehrkräfte aus der Praktikumsschule führen sowohl die EW-Vorbereitungs- als auch die EW-Begleitveranstaltung durch;
- alle Studierenden des EW-Seminars sind an derselben Schule und zwar an der, aus der die EW-Lehrenden kommen, eingesetzt;
- bereits im Rahmen der Vorbereitung lernen die Studierenden die Schule und die dortigen Lehrkräfte kennen, können sie hospitieren und für sich in diesem Rahmen klären, in welcher Schulstufe/Klasse sowie mit welcher Lehrkraft sie gerne später ihre ersten Unterrichtsversuche durchführen würden;
- der Schulleiter ist in die Betreuung eingebunden;
- ab Schuljahresbeginn bis Oktober gibt es für die Studierenden eine Eingewöhnungsphase, in der sie in der Obhut einer Lehrkraft eine Klasse begleiten;
- erst danach – also in Kenntnis der SchülerInnen sowie der übrigen Bedingungen – geht es in die konkrete Unterrichtsvorbereitung;
- die Unterrichtsversuche können so auf der Grundlage von bereits gemachten Beobachtungen und Erfahrungen entwickelt werden.

Zusammenfassung

Ein Hochschullehrer des FB12 lud im Januar 2002 diejenigen Lehrenden, die im Wintersemester 2001/2002 erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen durchführten, zu einem Erfahrungsaustausch ein. Zu diesem Treffen wurden außerdem die Evaluatoren des HP eingeladen. Das Gespräch wurde weitgehend auf Tonband aufgenommen sowie transkribiert. Es nahmen insgesamt 8 Personen an dem Treffen teil: ein Hochschullehrer (der Initiator der Diskussionsrunde); vier LehrerInnen, die die Begleitveranstaltungen im Rahmen eines Lehrauftrages durchführten; ein wissenschaftlicher Mitarbeiter sowie ein Doktorand der Erziehungswissenschaften, beide ebenfalls Lehrbeauftragte für die Begleitung des HP; ein Mitglied des Evaluationsteams.

Die Niederschrift der Diskussion wurde auf folgende Fragen hin analysiert: Welche Probleme werden benannt? Welche Erfahrungen sind gemacht worden? Wie wird die Rolle der Erziehungswissenschaft in Bezug auf die Begleitung des HP definiert? Wie sind die Begleitveranstaltungen inhaltlich gestaltet worden?

Die Analyse ergab folgende problematische Punkte:

Das Eingangsstatement des einladenden Hochschullehrers macht deutlich, dass sich viele Anlaufprobleme ergeben hatten und hieraus die Motivation entstand, einen Raum für den Austausch der jeweiligen Erfahrungen zu schaffen: Er benannte Umstellungsschwierigkeiten, die das HP als neues Studienelement mit sich brachte, und beschrieb die Problematik, Studierende nach neuer und alter Prüfungsordnung unter einen Hut zu kriegen; er stellte fest, dass „die Vorbereitung im Sommersemester (...) irgendwie total desolat“ war, da Veranstaltungen als Vorbereitungsveranstaltungen deklariert worden waren, die keine waren. Sein Interesse war, diese Situation zu verbessern,

eine „stabile Gruppe“ zu bilden, die die EW-Veranstaltungen anbietet, und im Verzeichnis die einschlägigen Seminare auch klar zu kennzeichnen.

Die Diskussionsteilnehmer trugen die vielfältigen organisatorischen Anlaufprobleme der EW-Begleitung des HP zusammen, die die Arbeit erschwerten: Listen des Fachbereichs mit Studierenden-Namen und Zuordnung zu bestimmten EW-Seminaren seien fehlerhaft gewesen, die Studierenden hätten sich nicht gerne „von oben“ einem bestimmten Seminar zuordnen lassen, einige seien „orientierungslos herumgelaufen“, Termine und Orte hätten nicht gestimmt. Das habe anfangs die Arbeit sehr behindert. Nach der Wahrnehmung eines Dozenten haben einige Studierende überhaupt keine EW-Vorbereitungsveranstaltung absolviert. Zumindest ein Dozent war erst mit der Begleitungsveranstaltung „eingestiegen“, kannte also die Studierenden nicht aus der Vorbereitung des HP, was er als hinderlich empfand („Mitte Oktober habe ich die Studenten das erste Mal gesehen, die meisten waren alle schon am unterrichten und dann hängt man natürlich völlig hinten dran“). Dazu kam das Problem, dass die EW-Begleitveranstaltungen erst zu Semesterbeginn anfangen, die Studierenden zu diesem Zeitpunkt allerdings schon einige Wochen in der Schule waren und auch z.T. die fachdidaktischen Seminare ihre Arbeit bereits aufgenommen hatten. Die TeilnehmerInnen berichteten, dass im Oktober schon „viel gelaufen“ war. Da die Studierenden zu diesem Zeitpunkt schon wochenlang in der Praxis standen, war es „relativ schwer (...), die Rolle des erziehungswissenschaftlichen Seminars dann zu definieren“.

Die Analyse der Beiträge hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der EW-Seminare zeigt vier Problembereiche:

Zum einen wurde deutlich, dass die Lehrbeauftragten hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung der Seminare von der Universität allein gelassen wurden. Es gab für diesen ersten obligatorischen Durchgang des HP kein seitens der Universität für Vorbereitung und Begleitung entwickeltes verbindliches inhaltliches Curriculum. Es hat abgesehen von einer groben Orientierung, die natürlich gegeben war und auch in der Nennung der Seminarinhalte deutlich wird (s.u.), mehr oder weniger in der individuellen Entscheidung der Lehrbeauftragten gelegen, wie sie ihre Begleitveranstaltungen inhaltlich gestalteten. Dies kann aus den Beiträgen geschlossen werden, in denen die Lehrenden versuchten, die Aufgabe der EW-Seminare in der Begleitung des HP zu klären. So bestand ein Dissens in der Frage, welche Rolle die EW bei der Unterrichtsvorbereitung haben soll: Ein Teilnehmer fragt sich, „ob man den Unterricht nicht den einzelnen Fächern“ überlassen sollte, um diesen dann in der EW-Veranstaltung – nach einer durchgeführten Unterrichtseinheit – theoriegeleitet zu reflektieren; ein anderer Dozent widersprach und forderte: „die Erziehungswissenschaftler müssen viel stärker eingebunden werden und wir müssen da sehen, dass wir viel eher in die Rolle reinkommen, den Unterricht mit zu planen“. Ebenso gab es unterschiedliche Meinungen in der Frage, wie wichtig es ist, dass die EW-Seminare gleichzeitig mit der praktischen Phase des HP beginnen. So vertrat ein Teilnehmer die Auffassung, man könne den späten Beginn der EW-Begleitveranstaltungen beibehalten, wenn man die Planung des Unterrichts weitgehend den Fachdidaktiken überließe; eine Dozentin widersprach dieser Auffassung und begründete das damit, dass es ja im HP nicht nur um UEs gehe, sondern z.B. auch um Anleitung bei Hospitationen, und deshalb auch die EW-Veranstaltungen parallel mit dem Beginn der praktischen Erfahrungen der Studierenden beginnen sollten. Dieser Aspekt – also die zeitnahe erziehungswissenschaftliche Begleitung der Gesamtheit der praktischen Erfahrungen und Eindrücke der Studierenden – war offenbar nicht im Blick des erstgenannten Dozenten.

Zum zweiten muss angenommen werden, dass der inhaltlichen Gestaltung der EW-Seminare der befragten Lehrenden kein systematisches didaktische Konzept zu Grunde lag. Aus den Antworten auf die Frage des Hochschullehrers nach den Inhalten der Begleitseminare lässt sich eine Tendenz erkennen, die man so zusammenfassen kann: Die Gestaltung der Seminare sollte sich an dem orientieren, was von den Studierenden an Themen und Bedürfnissen formuliert wird; eine Dozentin schilderte, dass sie „am Anfang große Pläne gehabt“ habe und dann festgestellt habe, dass es besser gewesen sei, sich an den Erfahrungen der Studierenden zu orientieren; sie habe dann jede Stunde „wie eben tatsächlich in der Supervision“ nach der Blitzlicht-Methode dafür Zeit eingeräumt. Ein Dozent formuliert, dass er – von den praktischen Erfahrungen der Studierenden ausgehend – dann Literatur hinzugezogen habe. Zwar werden eine ganze Reihe wichtiger inhaltlicher Aspekte genannt, die in den Seminaren mit den Studierenden bearbeitet wurden (s.u.), allerdings scheint die

konzeptionelle Klammer dieser Einzelthemen zu fehlen (zumindest ist sie nicht benannt worden), die die Aufgabe der EW-Seminare aus Eckpunkten einer wissenschaftlichen Lehramtsausbildung und hier speziell aus einer erziehungswissenschaftlich fundierten Anleitung schulpraktischer Studien begründet.

Zum dritten – dies hat der erstgenannten Punkt bereits deutlich gemacht – war die Arbeitsteilung in der Begleitung zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken für die befragten Lehrenden z.T. unklar. Man muss davon ausgehen, dass EW- und FD-Veranstaltungen unabgesprochen neben einander her gearbeitet haben. Gerade die unterschiedlichen Aufgaben beider Veranstaltungen in puncto UEs und allen damit im Zusammenhang stehenden Arbeitsprozessen (Unterrichtsbeobachtung, -planung, -vorbereitung, -auswertung etc.) sollten klar definiert werden. Auch hier hat die Universität die Verpflichtung, den von ihr beauftragten Lehrenden eine Richtlinie zu geben, sowie für eine Absprache zwischen Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken zu sorgen. Vor diesem Hintergrund muss die Initiative des Hochschullehrers des FB12, für einen Erfahrungsaustausch unter den EW-Lehrenden zu sorgen, als sehr positiv eingeschätzt werden. Für wie groß er das Problem einer Absprache mit den Fachdidaktiken hält, zeigt seine resignative Einschätzung einer solchen Möglichkeit: „Ich habe nicht die Hoffnung, dass wir Koordination und inhaltliche Abstimmung mit der Fachdidaktik schaffen (...). Das ist zu schwierig, weil es auch zu viele sind“.

Zum vierten scheint es so zu sein, folgt man dem Eindruck der Lehrenden, dass der erziehungswissenschaftliche Teil von Vorbereitung und insbesondere Begleitung im Verhältnis zur Fachdidaktik bei den Studierenden unter Legitimationsdruck hinsichtlich seiner Bedeutung für das HP steht: Im Vergleich zu den Fachdidaktiken erscheine die Erziehungswissenschaft als weniger wichtig bis dahin, dass – so der Eindruck eines Dozenten – für die Studierenden eigentlich unklar sei, was die Erziehungswissenschaft noch leisten soll, wenn die Fachdidaktik schon alles abdecke („Ich habe genau diese Formulierung – wie es eben kam – von den Studenten auch schon gehört: Wir haben das ja alles schon gemacht, das brauchen wir jetzt hier nicht mehr machen. Es war dann die Frage, was wir dann noch zu machen hatten in der Veranstaltung. Es war dann immer die Frage, ja, wir haben das schon mit unserem Chemiker, mit unserem Biologen alles schon vorbereitet“). Ein Dozent unterstreicht noch einmal die in seinen Augen prekäre Position der EW und vertritt, dieses sei eine Situation, die schon länger bestehe („Also das Dilemma ist ja in diesem Studiengang seit Jahren zu sehen. Dass die meisten Studenten erst mal ihre beiden Fächer studieren und am Ende dann auf den letzten Drücker noch mal schnell EW“). Im HP liege eine Chance, die Erziehungswissenschaft aufzuwerten. Dazu sei es aber ungünstig, wenn die EW-Veranstaltungen später als die FD-Veranstaltungen beginnen. Deutlich wird an seinem Beitrag, dass er vor diesem Hintergrund erst einmal im Seminar mit den Studierenden seine Rolle und den Platz der EW klären musste. Dass er das in Begriffen des Revierverhaltens tat („Die Fachdidaktiker haben schon ihre Terrains abgesteckt“), unterstreicht, dass das Verhältnis der EW zur FD als Konkurrenzverhältnis wahrgenommen wird. Dieses muss als ungünstige Bedingung bezeichnet werden, die Absprachen natürlich erschwert.

Dennoch kann festgestellt werden, dass in den Berichten über die Themenkomplexe, die Gegenstand der Seminare waren, vielfältige Bestimmungsstücke für die Aufgabe der EW-Seminare genannt wurden, wenn auch mit Blick auf die Diskussion unter den Lehrenden nicht zu übersehen ist, dass Fragen der Vorbereitung und Praxis von Unterricht hier immer wieder eine hohe Dominanz haben, die drei anderen Bereiche des HP dagegen eher in den Hintergrund treten bzw. marginal sind:

- Reflexion von Lehrerrolle und Berufsalltag
- Entwicklung von kollegialem Austausch (gegenseitiges Hospitieren)
- Schulleben, Schulorganisation kennen lernen
- Den Schritt in die Praxis wagen
- Erste Erfahrungen im Unterricht:
 - Schulung von Wahrnehmung und Analyse
 - Unterrichtsplanung
 - Eigene Unterrichtspraxis theoretisch reflektieren

- Bewertung von SchülerInnenleistung
- Interesse bei den SchülerInnen herstellen
- Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Theorie verstehen lernen
- Überprüfung und Klärung der eigenen Berufsentscheidung
- Hilfestellung bei pädagogischem Tagebuch/Praktikumsbericht

Trotz der Probleme, die in dem Erfahrungsaustausch zur Sprache kamen, wurde z.T. sehr positiv Bilanz gezogen. Ein Dozent berichtete von positiven Erfahrungen seiner Studierenden („Ganz generell ist dieses HP von meinen Studenten sehr positiv aufgenommen worden (...) dafür, dass es ja im Vorfeld einige Missstimmung gegeben hat in den Kollegien oder auch hier an der Universität ist ja auch einiges nicht ganz glatt gelaufen.(...) Die waren alle trotz der Schwierigkeiten, die sie an der Schule erlebt haben, begeistert, waren alle begeistert (...) und es hat eigentlich zu einer Verfestigung des Wunsches Lehrer zu werden geführt.“). Weiter zeigte der Bericht einer Dozentin, dass sie offenbar eine für die Studierenden ausgesprochen günstige Konstellation hinsichtlich personeller Kontinuität von Vorbereitung und Begleitung des HP, organisatorischem Ablauf, personeller Verzahnung von Schule und Universität sowie berechenbaren Lernbedingungen herstellen konnte. Diese Bedingungen könnten als positives Modell für die Absolvierung des HP verstanden werden. Es besteht aus folgenden Elementen:

- Lehrkräfte aus der Praktikumsschule sind sowohl an der EW-Vorbereitungs- als auch an der EW-Begleitveranstaltung beteiligt;
- alle Studierenden des EW-Seminars sind an derselben Schule und zwar an der, aus der die EW-Lehrenden kommen, eingesetzt (Bildung von betreuten Praktikumsgruppen);
- bereits im Rahmen der Vorbereitung lernen die Studierenden die Schule und die dortigen Lehrkräfte kennen, können hospitieren und für sich in diesem Rahmen klären, in welcher Schulstufe/Klasse sowie mit welcher Lehrkraft sie gerne später ihre ersten Unterrichtsversuche durchführen würden;
- der Schulleiter ist eng in die Betreuung eingebunden;
- ab Schuljahresbeginn bis Oktober gibt es für die Studierenden eine Eingewöhnungsphase, in der sie in der Obhut einer Lehrkraft eine Klasse begleiten;
- erst danach – also in Kenntnis der SchülerInnen sowie der übrigen Bedingungen – geht es in die konkrete Unterrichtsvorbereitung;
- die Unterrichtsversuche können so auf der Grundlage von bereits gemachten Beobachtungen und Erfahrungen entwickelt werden.

Probleme, Mängel und positive Elemente zusammen gefasst, kann gesagt werden, dass in diesem ersten obligatorischen Durchgang wichtige Erfahrungen gemacht wurden, die für die zukünftige Gestaltung bzw. für die universitäre Betreuung des HP genutzt werden sollten. Insbesondere ist hier auf die Verantwortung der Universität für die Studierenden und die Qualität des Lehramtsstudiums sowie in diesem Zusammenhang für die von ihr bestellten Lehrbeauftragten hinzuweisen.

Es soll deshalb an dieser Stelle betont werden, dass die o.g. Defizite (vermutlich gelten die hier für die EW-Lehrenden formulierten Probleme in ähnlicher Weise für die FD-Lehrbeauftragten) nicht den Lehrbeauftragten anzulasten sind. Unter den genannten Bedingungen und mit den genannten Einschränkungen haben diese Lehrenden die Studierenden offenbar überwiegend engagiert begleitet. Die genannten Defizite der konzeptionellen Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Begleitung des HP sind Folge verschiedener objektiver Faktoren, an die hier nur kurz erinnert werden soll: Das HP als neue Form der schulpraktischen Studien wurde nicht im Rahmen einer ausgewiesenen Konzeption einer professionalisierten Lehramtsausbildung eingeführt, sondern der Universität von außen aufgrund bildungspolitischer Entscheidungen oktroyiert. Besonders verschärft wurde diese Situation fehlender Vorbereitung durch die Streichung der Praxislehrerstellen (durch Streichung der Unterrichtsbefreiung für die Lehrkräfte durch die Behörde), die die personelle Situation des Lehrkörpers verschlechterte und zudem eine erprobte Verzahnung zwischen Schule und Universität aufgab. Im universitären Lehrkörper gab es u.a. aus diesen Gründen heftige Kritik und eine ausgeprägte Abstinenz, sich mit der Ausgestaltung des HP zu beschäftigen; dazu kamen Widerstände, die eher auf einer konzeptionellen Ebene liegen (Ablehnung des Praxiskonzepts des HP;

Ablehnung der Beschäftigung mit Praxisfeldern, die nicht unmittelbar mit den traditionellen UEs zu tun haben – s. Ergebnisse der Befragung der Lehrenden des Vorbereitungssemesters). Grundsätzlich ist außerdem festzustellen, dass es trotz der umfangreichen und alten Debatte über die Notwendigkeit der Entwicklung und Erweiterung schulpraktischer Studien im Rahmen der Lehramtsausbildung bislang wenig ausgewiesene Konzepte und Forschungsergebnisse zur Frage gibt, wie diese gestaltet werden sollten. Dazu kam, dass die in den Richtlinien für Schulpraktische Studien vorgesehenen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen von Hochschullehrer-Ebene bzw. Mittelbau von den personellen Kapazitäten her allein nicht zu leisten sind. Aus diesen Gründen wurden für die EW-Seminare im ersten Durchgang des HP vor allem Lehraufträge vergeben, vereinzelt auch in den FD-Seminaren.

Somit lag (und liegt) diese wichtige Aufgabe der Verzahnung von Schule und Universität, der Rückbindung von Schulpraxis im Rahmen des HP an die wissenschaftliche Ausbildung an der Universität zu einem großen Teil in den Händen von Personen, die selbst nicht dem regulären universitären Lehrkörper angehören.

Edith Glumpler und Elke Schubert⁶⁴ wiesen bereits 1996 auf das Problem der Beauftragung von universitätsfernen Lehrenden für die Betreuung von Schulpraktika hin. Sie kritisierten bezogen auf die Standorte Frankfurt, Essen, Bielefeld sowie Dortmund, dass die „Begleitung vieler Einführungspraktika an nicht-wissenschaftliches Personal delegiert“ wird, um das „Praktikumsangebot LPO-konform (sicherzustellen)“. In Dortmund wurde – „anders als in Bielefeld keine systematische Einbindung der Angebote der Unterrichtsbeauftragten in ein erziehungswissenschaftliches oder fachdidaktisches Basiscurriculum angestrebt, so dass diese in vielen Fällen autonom und ohne Rückmeldung durch die und an die Kollegien der Fachbereiche und Institute tätig werden“.⁶⁵

Glumpler und Schubert nennen dann „drei Probleme“, die „sowohl in Dortmund als auch an anderen Hochschulstandorten die aktuelle Kritik an den schulpraktischen Studien zu bestimmen (scheinen)“. Hiervon seien zwei zitiert, da sie prägnant die in der obenstehenden Analyse festgestellten Problempunkte auf den Punkte bringen:

„1) Die Delegation der ursprünglich als Aufgabe des wissenschaftlichen Personals definierten Vorbereitung und Analyse der Schulpraktika an nicht-wissenschaftliches Personal;

2) die unzureichende Einbindung dieses Personals in die fachlichen Diskurse und in das Lehr- und Prüfungswesen der Hochschulen und Universitäten“.

Es erscheint ungünstig, dass diese wichtige Aufgabe der Rückbindung der praktischen Erfahrungen der Studierenden in die wissenschaftliche Ausbildung keine kontinuierliche Einbindung in die Lehrerausbildung erfährt, und z.T. in den Händen eher kurzfristig engagierter Lehrbeauftragter liegt.

Die Unterausstattung der Lehramtsstudiengänge mit Personal kommt als Problem hinzu und trägt dazu bei, dass Externe mit der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des HP beauftragt werden. Wenn die Lehrkapazität der Universität entsprechend dieser Aufgaben nicht aufgestockt werden kann, sollte zumindest eine längerfristige Verpflichtung geeigneter Lehrbeauftragter angestrebt werden.

6.3 Befragung der EW-Lehrenden, die die Begleit-Veranstaltungen im WiSe 2001/2002 durchführten (Januar/Februar 2002)

Januar/Februar 2002 wurde eine Befragung unter den HochschullehrerInnen und Lehrbeauftragten, die im Wintersemester 2001/2002 erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen zum Halbjahrespraktikum angeboten hatten, durchgeführt. Die Befragung erfolgte schriftlich mit einem Fragebogen, der im Ganzen 34 Fragen umfasste. Er ist – bis auf ganz wenige Abänderungen – identisch mit dem Fragebogen, der zur Befragung der FachdidaktikerInnen eingesetzt wurde. Ziel war

⁶⁴ Glumpler, E./Schubert, E. (1996): Reformprojekt: Schulpraktische Studien. Begründungen und erste Evaluationserfahrungen des Dortmunder Integrierten Eingangspraktikums an der Betreuten Grundschule. Berichte aus dem Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Dortmund.

⁶⁵ Ebenda, S. 10.

es, in Erfahrung zu bringen, wie die Begleitseminare geplant wurden, wie sie tatsächlich durchgeführt worden sind, welche Interessen seitens der Studierenden geäußert wurden, welche Probleme und Schwierigkeiten auftraten, wie die Lehrenden zum HP stehen, welche Verbesserungsvorschläge sie haben etc.

Angeschrieben wurden 21 Lehrende; die Namen der in Frage kommenden Personen hatten wir sowohl aus einer Liste des OPL (Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung) als auch aus dem Vorlesungsverzeichnis entnommen. Die Studierendenbefragung ergab, dass insgesamt neun erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen stattgefunden haben (drei Hochschullehrende; sechs Lehrbeauftragte). Der Rücklauf betrug vier Antworten. Bei neun EW-Begleitveranstaltungen beträgt der Rücklauf also bei 44%; es liegt keine Antwort aus der Ebene der Hochschullehrer; die vier Lehrenden, die geantwortet haben, gehören nicht dem regulären universitären Lehrpersonal an. Es handelt sich um LehrerInnen (z.T. ehemalige Praxislehrer) z.T. mit Erfahrungen in der Lehrerbildung. Drei von ihnen hatten auch an dem Treffen der EW-Lehrenden im Januar 2002 teilgenommen.

Ergebnisse

Die Anzahl der Studierenden in den Seminaren der vier Lehrenden lag zwischen 5 und 10.

Im Folgenden werden die Fragen aus dem Fragebogen jeweils genannt; danach folgt eine Zusammenfassung der Antworten.

Frage 1: Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar inhaltlich zu gestalten? Alle vier Lehrenden nannten das Unterrichten. Drei formulieren kurz und relativ allgemein die praktischen Erfahrungen und Anforderungen der Studierenden als Ausgangspunkt für die inhaltliche Gestaltung; hiervon ausgehend gehe es um eine Verbindung von Theorie und Praxis. Der vierte nennt konkrete inhaltliche Punkte: „Schule als Institution; Rolle/Aufgabe des Lehrers; Verhalten der Schüler“.

Frage 2: Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar methodisch zu gestalten? Alle vier nannten verschiedene Methoden (Frontal, Gruppenarbeit, Referate, Schreibkonferenz, Moderationstechniken). Zwei betonten, dass es darum gehen muss, Methoden im Seminar anzuwenden, die auch auf die Schule übertragen werden können, um die „Verwertbarkeit“ dieser Methoden für eigenen Unterricht bewusst zu machen.

Frage 3: Welche Interessen und Wünsche äußerten die Studierenden? Einhellig wurde der Praxisbezug – zwei konkretisieren diesen auf Unterricht – genannt; ein Dozent nannte das Interesse an „Reflexion“, während ein Anderer ausdrücklich feststellte: Die Interessen der Studierenden seien „vorwiegend praxisorientiert, auf das ‚Überleben‘ vor der Klasse bezogen, Theorie war zweitrangig“.

Frage 4: Wie beurteilen Sie die Vorkenntnisse der Studierenden? Zwei Antworten betonten, dass die Studierenden z.T. fachliche Stärken zeigten (z.B. „überwiegend fachlich gut“) und grenzten das ab gegen methodische oder didaktische Vorkenntnisse („waren gering“). Ansonsten fällt auf, dass auf der positiven Seite mehr Aspekte der Motivation genannt werden als tatsächliche Vorkenntnisse (z.B. „insgesamt offen und motiviert“).

Frage 5: Wie gestalteten Sie Ihr Seminar tatsächlich (inhaltliche/methodische Schwerpunkte/Änderungen im zeitlichen Verlauf)? Alle vier geben an, das Seminar so wie geplant durchgeführt zu haben. Z.T. seien wegen Wünschen der Studierenden inhaltliche Erweiterungen (mehr zu Unterrichtsmethoden) vorgenommen worden. Drei formulieren explizit, dass die Seminargestaltung sehr eng auf die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden hin ausgerichtet worden ist („Aus den Erfahrungen der Woche ergaben sich die Themen, die für folgende Seminare aufbereitet wurden“).

Frage 6: Konnten Sie Hospitationen im Unterricht anbieten/durchführen? Drei Lehrende antworteten auf diese Frage; einer schrieb, er habe Hospitation zwar angeboten aber „nicht umgesetzt“; die beiden Anderen verneinten, ohne zu differenzieren.

Frage 7: Konnten Sie flexible Beratung außerhalb der Seminartermine anbieten/durchführen? Alle vier Lehrenden bejahten diese Frage.

Frage 8: War die Studierendengruppe in Bezug auf die Unterrichtsfächer eher homogen oder heterogen? Inwiefern war dies förderlich/hinderlich? Hierzu liegen nur drei Antworten vor, da ein Leh-

render diese Frage nicht beantwortete. Zwei betonten Homogenität und, dass dieses förderlich gewesen sei. Eine Lehrende beschrieb die von ihr betreute Studierendengruppe als eher heterogen und hielt dieses für „förderlich besonders in bezug auf fächerübergreifendes Denken“. Hierzu muss allerdings berücksichtigt werden, dass in dem Seminar dieser Dozentin alle Studierenden ihr HP an der gleichen Schule absolvierten und es sich zudem um die Schule handelte, an der sie selbst lange unterrichtet hat. Unter diesen Bedingungen von Homogenität auf der Seite der Schule ist es verständlich, dass sie die Repräsentanz verschiedener Unterrichtsfächer unter den Studierenden für förderlich hielt, während andere Lehrende – unter den eher typischen Bedingungen, dass die Studierenden eines Seminars auf verschiedene Schulen verteilt waren – eher Homogenität bezogen auf die Unterrichtsfächer für günstig hielten.

Frage 9: Waren die Studierenden für den Lernprozess der Gruppe regelmäßig genug anwesend? Alle vier bestätigen eine hohe Anwesenheit.

Frage 10: Gab es Konflikte, die im Seminar zum Tragen kamen? Zwei Lehrende verneinten, einer nannte schulische Konflikte, ein weiterer den „Einstieg in verbindliche Arbeit“ sowie Sonderprobleme, die eine ausländische Studentin hatte. Alle Konflikte seien behandelt und gelöst worden.

Frage 11: Waren die Richtlinien „Schulpraktische Studien“ ein Thema Ihres Seminars? Drei haben die Richtlinien behandelt, einer nicht.

Frage 12: Inwiefern wurden pädagogisches Tagebuch/Praktikumsbericht angesprochen? Zwei bejahten diese Frage; einer von diesen schrieb, dass er gemeinsam mit den Studierenden Themenbereiche festgelegt habe. Die beiden Anderen verwiesen auf die Behandlung dieses Themas durch die Fachdidaktik:

- *Nur am Rande, weil es in den didaktischen Veranstaltungen Thema war.*
- *Nicht gewünscht, da die Unterrichtsfächer sich zuständig erklärten.*

Frage 13: Wünschten die Studierenden eine Auswertungsveranstaltung in Erziehungswissenschaften/bei Ihnen? Einer bejaht, zwei beantworten diese Frage nicht. Ein Dozent verweist darauf, dass die Auswertungsveranstaltung in der Fachdidaktik stattfindet.

Frage 14: Gab es eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen? Zwei Lehrende verneinten diese Frage, einer antwortete mit „kaum“. Nur ein Dozent sprach von „ständigen Absprachen und Klärungen“.

Frage 15: Gab es eine Zusammenarbeit mit HochschullehrerInnen? Geantwortet wurde: Nein, Kaum, Teilweise und: Ja, zur inhaltlichen Abstimmung.

Frage 16: Inwiefern wurden Kriterien für die Beobachtung von Unterricht thematisiert? Nur ein Dozent bejahte diese Frage eindeutig und gab an, dass ein Leitfaden zur Beobachtung und Kriterien für die Analyse von Lehrer und Schülerverhalten erarbeitet wurden. Drei verneinen mit verschiedenen Begründungen: Das sei „hier nicht von Interesse“; diese Frage sei „eher wenig“ thematisiert worden, „weil die Hospitationen im Oktober schon sehr fortgeschritten waren“ bzw. weil das schon „im Vorbereitungssemester Thema“ gewesen sei.

Frage 17: Wurde die Bewertung von Unterricht thematisiert? Alle vier bejahen diese Frage.

Frage 18: Inwiefern wurden Fragen der Planung von Unterricht behandelt? Drei antworten, dass sie dieses sehr intensiv behandelt hätten (sie nennen dabei verschiedene Aspekte wie Zeitplanung, Methodenwechsel, Bewertung, Binnendifferenzierung), einer verneint und begründet das mit dem Hinweis, dass die Studierenden mit dem Unterrichten schon begonnen hätten, als das Seminar zu Semesterbeginn anfang.

Frage 19: Inwiefern konnten die Studierenden eigene Unterrichtserfahrungen mit Ihnen/in der Gruppe reflektieren? Auch hier bejahen drei, einer verneint.

Frage 20: Inwiefern konnten Erfahrungen aus den Feldern Schulleben, Schulorganisation und Kooperation (z.B. Stadtteil) thematisiert werden? Drei bejahten; genannte Themen: „Schule ohne Rassismus“, „Lehrtypen“, Konferenzen; Stadtteilarbeit), einer verneint.

Frage 21: Inwiefern wurde konnte das Thema Schulentwicklung behandelt werden? Zwei verneinten diese Frage, zwei bejahten unter Angabe folgender Stichpunkte: „Schule und Partner“, „Die SL hat Stud. informiert, dazu Konferenzen, Projektwochen, TG-Abende, AGs, ...“.

Frage 22: Welche erziehungswissenschaftliche Literatur wurde herangezogen? Während ein Dozent feststellt, Literatur sei von den Studierenden „abgewehrt worden, machen die drei Anderen Literaturangaben (s. Anhang).

Frage 23: Welches war Ihr erfreulichstes Erlebnis mit den Studierenden bzw. dem Seminar? Alle vier nennen hier Erfahrungen, die ganz verschiedene Aspekte der mit Begleitseminaren verknüpften Lernprozesse der Studierenden beleuchten – motivationale, fachliche, rollenspezifische – und etwas von der Befriedigung vermitteln, die offenbar alle Lehrenden aus dieser Arbeit gewonnen haben. Um diese deutlich zu machen, zitieren wir hier ausführlich:

- *Großes Interesse an der Praxis und deren Aufarbeitung.*
- *Die unheimliche Offenheit, Motivation und Kooperationsbereitschaft: Das nette und vertraute Arbeitsklima.*
- *Die Präsentation der Beobachtungsaufgaben war sehr abwechslungsreich gestaltet.*
- *Das zunehmende Akzeptieren der neuen Rolle bei den Stud., ihre Sicherheit nahm zu, ebenso ihre Reflexionsfähigkeit.*

Frage 24: Welches war Ihr unerfreulichstes Erlebnis? Drei Lehrende beklagen organisatorische Probleme („Der Beginn der VA, weil die Unterrichtseinheiten schon begonnen/beendet waren“), Unverbindlichkeit bei der Studierenden („Dass zu Beginn des Seminars einige Studierende von der Liste einfach nicht gekommen sind, ohne abzusagen!“) sowie die Erfahrung, dass „Kollegen in der Uni (...) die Belastbarkeit der Studenten falsch ein(schätzen)“. Einer stellt fest, dass es kein unerfreuliches Erlebnis gab: „Gab es nicht, hat durchgehend Spaß gemacht“.

Frage 25: Was war Ihre wichtigste persönliche Lernerfahrung? Hier machen drei Lehrende Aussagen zu sich selbst und benennen u.a. zwei Aspekte, die in Praxis-begleitenden Seminaren von zentraler Bedeutung sind:

- *Die Eigenaktivität der Studierenden ist sehr hoch, hatte ich zuerst unterschätzt, sie wollen selbst gestalten.*
- *Wie wichtig, aber auch wie schwer es ist, die Verbindung des theor. Wissens der Stud. mit der Praxis herzustellen.*

Frage 26: Wie beurteilen Sie Ihren zeitlichen Aufwand für das Seminar? Alle vier Lehrenden waren sich hier einig, dass der Zeitbedarf hoch ist, drei, dass er höher ist als die zur Verfügung stehenden Stunden (z.B.: „Zwei Std. sind zu wenig, da die Vor- und Nachbereitung nicht berücksichtigt ist“). Zwei benannten trotz Betonung der Zeitintensität den Gewinn der von ihnen geleisteten Arbeit (z.B.: „Erheblicher Zeitaufwand. Für so wenig Geld hab ich noch nie gearbeitet. Aber: es war spannend“).

Frage 27: Inwiefern würden Sie wieder für ein Seminar zum Halbjahrespraktikum zur Verfügung stehen? Alle vier Lehrenden erklärten ihre Bereitschaft, einen erneuten Durchgang zu begleiten; zwei formulierten dabei Wünsche („Gerne wieder, allerdings mit mehr Klarheit bzgl. der Strukturen des HJP“, „Interessant, wenn auch die Vorbereitung mit gestaltet werden kann“).

Frage 28: Angenommen Sie würden noch einmal ein Seminar anbieten, was würden Sie besonders beachten? Die Antworten: „Dass die Studierenden ihren Platz im Seminar finden und nutzen können“. „In der Vorbereitung konkrete Unterrichtsstunden planen, um auf die Probleme an praktischen Beispielen hinzuarbeiten“. Weiter wird die Überzeugung genannt, dass „sich der nächste Durchgang sicherer planen“ lassen wird.

Frage 29: Bewerten Sie das Halbjahrespraktikum als solches als positiv oder negativ? Drei beantworteten diese Frage in positiver Richtung (einer davon verglich das HP mit den alten Praxisanteilen: „Da ich auch Stud. der alten PO betreut habe, weiß ich das HP als wesentlich geeigneter zu schätzen“); einer schrieb:“(zu pauschal) ambivalent“.

Frage 30: Welche drei wichtigsten Kritikpunkte sehen Sie? Die genannten Punkte seien hier ungekürzt zitiert:

- *1.) Vorbereitung muss thematisch intensiver sein. 2.) Studierende müssen kontinuierlich besucht werden. 3.) Rahmen in der Schule muss geregelt werden.*
- *Unklarheiten bzgl. der Strukturen und Bedingungen; wenig Absprachemöglichkeiten mit den „Universitätsleuten“; keine Möglichkeit des Kontaktes mit Schulen.*

- *Ergeben sich aus der Kritik an der Organisation, Problem ist die Verlängerung des Studiums.*
- *Anfangschaos war hinderlich; Ökonomische Lage der Stud. wirkte erschwerend; Entlastung für Sch/Koll ist unzureichend.*

Frage 31: Welche drei Verbesserungsvorschläge haben Sie zum Halbjahrespraktikum allgemein? Alle vier Lehrenden machen hierzu Vorschläge: Zwei Mal wird hier der Wunsch nach Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik und der Bildung von Teams formuliert. Zwei Mal wird vorgeschlagen, besondere Schule („Schwerpunktschulen“) für das HP auszusuchen, den Kontakt zu diesen Schulen zu intensivieren und die Studierenden in diesen Schulen zu konzentrieren. Ein Mal wird stärkere Entlastung der LehrerInnen gefordert. Ein Mal wird ganz allgemein Verbesserung der Begleitung durch die Universität gewünscht.

Frage 32: Ihre ergänzenden Bemerkungen? Drei Lehrende äußerten sich hier, allerdings wurden keine neuen Gesichtspunkte genannt.

6.4 Befragung der Fachdidaktik-Lehrenden, die die Begleit-Veranstaltungen im WiSe 2001/2002 durchführten (März 2002)⁶⁶

Im März 2002 wurde eine Befragung unter den HochschullehrerInnen und Lehrbeauftragten, die im Wintersemester 2001/2002 fachdidaktische Begleitveranstaltungen zum Halbjahrespraktikum angeboten hatten, durchgeführt. Die Befragung erfolgte schriftlich (per e-mail) mit einem Fragebogen, der 34 Fragen umfasste (bis auf kleine Erweiterungen identisch mit dem Fragebogen für die EW-Lehrenden).

Angeschrieben wurden 21 Lehrende; die Namen der in Frage kommenden Personen hatten wir sowohl aus einer Liste des OPL (Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung) als auch aus dem Vorlesungsverzeichnis entnommen. Zunächst war unklar, wie viele fachdidaktische Begleitveranstaltungen tatsächlich stattgefunden haben. Aus der Studierendenbefragung ging dann hervor, dass 15 fachdidaktische Begleitveranstaltungen durchgeführt wurden.

Ende April 2002 wurde noch einmal per e-mail um Beantwortung gebeten.

Sechs Lehrende (4 Männer und 2 Frauen) haben die Fragebögen ausgefüllt zurückgeschickt. Zwei der Befragten (gleiches Fach) antworteten weitgehend identisch; hieraus kann auf eine enge Zusammenarbeit bzw. gemeinsame Auswertung der Erfahrungen aus den Veranstaltungen geschlossen werden. Bei insgesamt 15 Veranstaltungen ergibt sich eine Rücklaufquote von 40%.

Die sechs Personen, die geantwortet haben, setzen sich wie folgt zusammen: 2 HochschullehrerInnen, 2 Angehörige des Mittelbaus, 2 Lehrbeauftragte. Sie repräsentierten die Fächer: Arbeitslehre, Chemie, Geschichte und Sport.

Ergebnisse

Die quantitative Verteilung der Studierenden über die Seminare war sehr unterschiedlich. Durchschnittlich betreute jeder der sechs Lehrenden acht Studierende, einer jedoch nur vier und einer 18. Hier ist ein starkes Ungleichgewicht festzustellen.

Im Folgenden werden die Fragen aus dem Fragebogen jeweils genannt; danach folgt eine Zusammenfassung der Antworten. Wörtliche Zitate werden kursiv gesetzt.

Frage 1: Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar inhaltlich zu gestalten? Alle sechs nennen hier vor allem die Theorie-Praxis-Vermittlung (z.B. „Theoretische Bearbeitung von in der Praxis auftretenden Problemen“). Weiter nennen alle das Unterrichten als Themenbereich der Begleitveranstaltung: vier nennen die „Planung von Unterricht“, zwei allgemeiner die Diskussion „unterrichtlicher Erfahrungen“. Weiter wurden an Themen benannt: Gewalt an Schulen, LehrerInnenrolle. Eine ausführli-

⁶⁶ Eine erste Auswertung der Rückläufe sowie Zusammenstellung der Ergebnisse führte Stefanie Rudolph, Studentin der Soziologie, im Rahmen ihrer Tätigkeit als studentische Hilfskraft durch.

chere Antwort, die hier zitiert werden soll, zeigt ein Konzept, den Studierenden psychologische Methoden zur Analyse und Reflexion ihrer praktischen Erfahrungen an die Hand zu geben:

- *Das Seminar sollte sich inhaltlich an den Bedürfnissen der Studierenden orientieren, die Bedürfnisse wurden durch Moderationsmethode ermittelt. Die Planung lief prozessorientiert, d.h. es gab immer einen Tagesordnungsvorschlag zu den Seminarterminen, bei besonderem Diskussionsbedarf wurde dieser aber verworfen. Es wurden die Beobachtungen der Studierenden auf den drei verschiedenen Kommunikationsebenen (Sachebene, Beziehungsebene, Erlebnisebene) reflektiert, bei eigenem Unterricht der Studierenden wurde die Planung in der Gruppe besprochen, Unterrichtssequenzen durchgespielt, Leitideen diskutiert. Kommunikationsprobleme in der Schule zwischen Studierenden und Mentoren, Studierenden und Schülerinnen und Schülern im Unterricht und Schülerinnen und Schülern untereinander wurden besprochen und mit Hilfe von Kommunikationsmodellen (Schulz von Thun, Transaktionsanalyse) untersucht.*

Eine weitere ausführliche Antwort nennt nicht nur explizit über Unterricht hinaus gehende andere Praxisfelder des HP, sondern lässt auch in einem beigelegten Arbeitsplan ein systematisches didaktisches Konzept erkennen:⁶⁷

- *Im Begleitseminar: Erarbeitung von Kategorien zur Erkundung des Fachunterrichts, Reflexion von Erkundungserträgen; Vertiefung erfahrener Problem-/Handlungsfelder; Reflexion der ersten Praxiserfahrungen, daraus Grundsätze der Planung und Durchführung des Fachunterrichts; Didaktische Aspekte sich entwickelnder UE-Themen, parallel dazu: Feinplanung der UE (mit Unterrichts-MentorIn); lfd. praxisbegleitende Reflexion (mit gegenseitigen Unterrichts-Besuchen); Vertiefung von Einzelaspekten (insbes. Stadtteil-Orientierung). In Schul-Unterrichtspraxis: Kontaktphase: Erkundung von schul- und unterrichtspraktischer Wirklichkeit; Kooperationsphase: Schrittweise Übernahme pädagogischer (Teil-)Tätigkeiten in ausgewählten Klassen/Handlungsfeldern; UE-Themenfindung; UE-Durchführung; UE im 2. Fach.*

Frage 2: Wie beabsichtigten Sie ihr Seminar methodisch zu gestalten? Genannt wurden: Erfahrungsberichte der Studierenden (6 Mal), Diskussionen (6 Mal), Textlektüre (4 Mal), Themenzentrierte Interaktion als Methode der Kommunikation (2 Mal), „punktuelle praktische Erprobung einzelner Stunden der Unterrichtseinheiten“ (2 Mal).

Frage 3: Welche Interessen und Wünsche äußerten die Studierenden? Vier nannten das Interesse, die eigenen aktuellen Erfahrungen und Erlebnisse in der Gruppe austauschen, zwei das an (theoretischer) Reflexion. An konkreten thematischen Einzelaspekten wurden genannt: Gewalt, Lehrerrolle, Unterrichtsstile, Koedukation, Zensuren, Autoritätsprobleme, Konfliktsituationen, Unterrichtsplanung und -durchführung.

Frage 4: Wie beurteilen Sie die Vorkenntnisse der Studierenden? Alle sechs Lehrenden loben Vorkenntnisse hinsichtlich konkreter Aspekte (z.B. „relativ gut in Fragen der Unterrichtsplanung“, „durch Projekt und Unterrichtseinheit gut vorbereitet“), nennen aber auch Defizite (z.B. „weniger gut in Leistungsbewertung, Unterrichtsbeobachtung“). Sehr differenziert schildert eine Antwort die Diskrepanz zwischen Voraussetzungen und Vorhaben sowie der praktischen Umsetzungsfähigkeit:

- *Bei den meisten Studierenden wird deutlich, dass sie sich bereits theoretisch mit didaktischen Informationen auseinandergesetzt haben. Die Umsetzung dieser Informationen in die Praxis z.B. bei der Planung von Unterricht oder bei Hospitationen fällt den Meisten aber sehr schwer. Es werden z. B. Leitideen für die Planung des eigenen Unterrichts aufgestellt, die dann bei der konkreten Planung und der methodischen Umsetzung kaum wiederzufinden sind (Bsp. Ziel: Soziale Kompetenz, Selbständigkeit; Planung: Frontalunterricht mit wenig Eigenaktivität und Kommunikationsmöglichkeiten der Lernenden). Hier spiegelt sich häufig die eigene Unterrichtserfahrung als Lernende der Studierenden wider, die nur schwer durch theoretische Einsichten beeinflusst*

⁶⁷ Anzumerken ist hierzu, dass dieser Dozent bereits an der Begleitung des HP im Rahmen der Pilotphase beteiligt war.

werden kann. Auch hier kann nur die Reflexion des selbst erlebten Unterrichts einen bewussteren Umgang bewirken.

Frage 5: Wie gestalteten Sie Ihr Seminar tatsächlich (inhaltliche/methodische Schwerpunkte/Änderungen im zeitlichen Verlauf)? Alle sechs geben an, ihre Planungen im wesentlichen umgesetzt zu haben. Z.T. habe man mehr Raum für Berichte der Studierenden eingeräumt.

Frage 6: Konnten Sie Hospitationen im Unterricht anbieten/durchführen? Alle sechs bestätigten, Hospitationen angeboten zu haben. Zwei Lehrende berichteten, dass es dennoch nicht dazu kam. Einer von diesen Beiden schreibt, dass Studierende geäußert hätten, dass „dies in einigen Schulen nicht unbedingt erwünscht war“.

Frage 7: Konnten Sie flexible Beratung außerhalb der Seminartermine anbieten/durchführen? Auf diese Frage antworteten alle sechs Lehrenden mit Ja. Eine Antwort sei hier zitiert:

- *Ja, sehr viel, da wir als Pilotprojekt alle Studierenden mit Notebooks versorgt hatten, war eine ständige Kommunikation zwischen den Studierenden und mit der Betreuerin und dem Betreuer möglich. Wir nutzten zum Austausch unserer Information die internetbasierte Kommunikationsplattform „first class“.*

Frage 8: Waren die Studierenden für den Lernprozess der Gruppe regelmäßig genug anwesend? Fünf der sechs Lehrenden bejahten diese Frage. Der sechste Dozent äußerte, dass die Studierenden „nicht immer“ in genügendem Maße anwesend waren. Dies sei jedoch z.T. den schulischen Anforderungen geschuldet gewesen.

Frage 9: Gab es Konflikte, die im Seminar zum Tragen kamen? Fünf bejahen diese Frage, einer verneint sie. Die von den Lehrenden genannten Konflikte unterscheiden sich stark. Eine Dozentin nennt Konflikte zwischen den Studierenden und zwar in der Art, dass es auf der einen Seite Studierende gab, die „offen über ihre Probleme und Unsicherheiten sprachen“ und auf der anderen Seite Studierende, die „von sich behaupteten, sie würden alles ‚spielend meistern‘“, später dann aber auch nachdenklicher wurden. Ein weiterer Lehrender äußert, dass immer wieder „Konflikte aus dem Schulalltag“ besprochen wurden. Ein dritter nennt den Konflikt zwischen universitären Ansprüchen und der reduzierten Möglichkeit einer Umsetzung in der schulischen Realität:

- *Die Studierenden hatten die Diskrepanz zwischen den von uns vermittelten fachdidaktischen Zielen (Problemorientierung, Verwendung von aktivierenden Unterrichtsmethoden und Reflexionsmethoden im Unterricht, etc.) und der tatsächlichen unterrichtlichen Praxis auszuhalten. Hier war es für die Studierenden sicherlich manchmal schwierig, einen Mittelweg zu gehen und ihre eigenen didaktischen Ziele nicht aus den Augen zu verlieren bzw. erst einmal zu finden. Dieser Sachverhalt wurde häufig in der Gruppe diskutiert und reflektiert, so dass es nicht zu aufgeregten großen Konflikten kam.*

Frage 10: Waren die Richtlinien „Schulpraktische Studien“ ein Thema Ihres Seminars? Fünf bejahen diese Frage; drei hiervon geben an, sich intensiv im Seminar mit den Richtlinien befasst zu haben. Einer verneint die Frage ohne Angabe von Gründen.

Frage 11: Inwiefern wurde das „pädagogische Tagebuch/der Praktikumsbericht“ angesprochen? Alle sechs Lehrenden bejahen, dass das pädagogische Tagebuch bzw. der Praktikumsbericht angesprochen wurde. Zwei Lehrende legten mit ihren Seminarteilnehmern gemeinsam die zu bearbeitenden Aspekte fest. Ein Dozent schreibt:

- *Es wurde ein gemeinsames Raster für das Tagebuch entworfen und die Studierenden tauschten sich häufiger in unseren Gesprächsrunden darüber aus was ins Tagebuch gehört und was nicht. Für den Praktikumsbericht wurde ebenfalls eine gemeinsame Struktur von den Studierenden entworfen.*

Ein weiterer Lehrender, der schrieb, dass er dieses Thema „sehr ausführlich“ behandelt und auch „entsprechende Fachliteratur bereit gestellt habe, beklagte dann:

- *Dies musste leider in einem Seminar zur fachspezifischen Begleitung erfolgen, weil die Studierenden in anderen Vorbereitungs- bzw. Begleitveranstaltungen in dieser Hinsicht ziemlich im Stich gelassen wurden.*

Frage 12: Wenn ja, welcher Art Anforderungen stellten Sie in Bezug auf den Praktikumsbericht und seine Abgabe? Alle sechs Lehrenden machten hierzu Angaben. Vier konkretisierten die Anforderungen inhaltlich ausschließlich auf Planung und Auswertung der Unterrichtseinheit. Einer dieser Lehrenden hat gemeinsam mit den Studierenden eine detaillierte Gliederung erarbeitet, die den Bericht über die Unterrichtseinheit strukturieren soll (siehe Anhang 5, „Praktikumsberichte“). Nur ein Dozent benannte ausdrücklich außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche

Frage 13: Inwiefern bieten Sie eine Auswertungsveranstaltung (als Block oder normales Seminar?) an und rechnen mit Teilnehmenden? Alle sechs gaben an, selbst Auswertungsveranstaltungen anzubieten (vier) bzw. bereits durchgeführt zu haben (zwei). Alle bis auf einen nannten das Blockseminar als Veranstaltungsform.

Frage 14: Gab es eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen? Drei verneinen diese Frage ohne weitere Angaben. Einer schrieb: „teilweise“. Zwei weitere Lehrende gaben an, jeweils eine/n Uni-MentorIn „nach Art der alten Praxislehrer“ zur Verfügung gehabt zu haben; eine hiervon war aber aktuell nicht im Schuldienst. Zusammenfassend muss man also sagen, dass vier der sechs Lehrenden eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen nicht bejahen konnten.

Frage 15: Gab es eine Zusammenarbeit mit HochschullehrerInnen? Vier bejahen diese Frage, zwei verneinen sie.

Frage 16: Inwiefern wurden Kriterien für die Beobachtung von Unterricht thematisiert? Zwei gaben an, diesen Aspekt „nur geringfügig berücksichtigt“ zu haben; einer antwortete, das habe er im Rahmen der Vorbereitung gemacht – also nicht im Wintersemester im Begleitseminar. Drei schrieben, sie hätten dieses „ausgiebig“ thematisiert (in einem Seminar wurden von den Studierenden eigene Beobachtungskriterien entwickelt). Ein Lehrender beklagt wieder, dass er das „gesamte allgemeindidaktische ABC“ habe behandeln müssen „da dies offensichtlich nicht Gegenstand der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen in der Erziehungswissenschaft darstellte“.

Frage 17: Inwiefern wurde die Bewertung von Unterricht thematisiert? Zwei verneinen (einer unter Hinweis, das sei bereits im Rahmen des Vorbereitungssemesters erfolgt), vier Lehrende bejahen; z.B.:

- *Es wurde versucht, didaktische Leitlinien und didaktische Prinzipien für den beobachteten Unterricht zu rekonstruieren.*

Frage 18: Inwiefern wurden Fragen der Planung von Unterricht behandelt? Nur zwei Lehrende bejahten diese Frage (z.B. „Es wurde konkret die Planung von Unterricht in der Gruppe durchgeführt und besprochen“). Vier verneinten, drei unter Hinweis, dies sei Gegenstand der Vorbereitungsveranstaltung gewesen; zwei hiervon schrieben, es habe aber dazu Einzelgespräche gegeben.

Frage 19: Inwiefern wurden Fragen der Benotung oder Bestimmung des Lernstandes von Schülern behandelt? 5 Lehrende bejahten diese Frage, nur einer verneinte sie.

Frage 20: Inwiefern konnten die Studierenden eigene Unterrichtserfahrungen mit Ihnen in der Gruppe reflektieren? Alle sechs bejahten diese Frage, und wiesen darauf hin, dass dieser Aspekt einen zentralen Stellenwert in ihren Veranstaltungen einnahm.

Frage 21: Inwiefern konnten Erfahrungen aus den Feldern Schulleben, Schulorganisation und Kooperation (z.B. Stadtteil) thematisiert werden? Drei bejahten diese Frage auf einer allgemeinen Ebene, ohne Genaueres anzugeben; einer bejahte unter Angabe konkreter Bereiche: Fachkonferenzen, Schwerpunktbildung an Schulen, Stadtteilaktivitäten, Organisation einer Sportnacht gegen Gewalt, PISA-Studie); ein weiterer bejahte und differenzierte, was möglich war und was nicht: „Schulleben/Org.: ja; Kooperation kaum, obwohl im SoSe der „Stadtteilbezug“ eine wichtige Rolle spielte“. Ein Dozent verneinte mit der prägnanten Begründung: „So gut wie gar nicht, da die Studierenden – aus welchen Gründen auch immer – zentral unterrichtsorientiert sind“.

Frage 22: Inwiefern wurde/konnte das Thema Schulentwicklung behandelt werden? Drei bejahten; drei verneinten und verwiesen einerseits auf das Vorbereitungssemester, andererseits auf die Unterrichtsorientierung der Studierenden.

Frage 23: Welche Literatur wurde herangezogen? Drei Lehrende verweisen hier nur auf Themenkomplexe (z.B. „Auswertung von Unterricht“, „Notengebung“) ohne Literaturangaben. Die von den Anderen genannten Angaben finden sich im Anhang.

Frage 24: Inwiefern wünschen Sie sich eine Aufgabenteilung zwischen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitseminaren? Fünf gaben hier eine Antwort. Alle fünf formulierten Wünsche an Kooperation bzw. versuchten die Bestimmung einer Arbeitsteilung. Exemplarisch sei hier eine Antwort zitiert.

- *In erziehungswissenschaftlichen Seminaren könnte mehr zur Evaluation von Unterricht und zu den unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie Notengebung, Schulentwicklung behandelt werden. Aber auch Kommunikation und Konfliktbewältigung könnten in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar wahrscheinlich erschöpfender behandelt werden. (...) Die fachdidaktischen Seminare sollten sich mit der konkreten Unterrichtsplanung und methodischen Umsetzung befassen, wobei die oben genannten Aspekte aus den Erziehungswissenschaften mit einfließen sollten.*

Ein anderer Dozent formulierte an dieser Stelle erneut Kritik an den EW-Seminaren. Er wünscht sich eine Aufgabenteilung,:

- *(...), die es mir ermöglicht, mich ausschließlich auf fachdidaktische Probleme und Aspekte zu konzentrieren. Den Studierenden der Bremer Uni ist – das bestätigen auch Erfahrungen aus anderen Seminaren – die Allgemeine Didaktik weitgehend unbekannt.*

Frage 25: Welches war Ihr erfreulichstes Erlebnis mit den Studierenden bzw. dem Seminar? Alle sechs Lehrenden nannten hier Aspekte; diese beschrieben die Lust der Studierenden an der gemeinsamen Arbeit (drei, z.B. „Studierende ‚sträubten‘ sich häufiger gegen das Beenden des Seminars“, „Dass die Studierenden mit zunehmendem Interesse ihr HP als Lernanlass und –möglichkeit genutzt haben“), die Anerkennung der eigenen Dozententätigkeit (einer, „1. Platz bei der studentischen Evaluation ‚Prüf den Prof‘“), das Interesse der Studierenden an Kooperation („Engagierte und vertrauensvolle Kooperation!“), gemeinsame Freizeitaktivitäten (einer, „gemeinsamer Besuch auf dem Freimarkt“).

Frage 26: Welches war Ihr unerfreulichstes Erlebnis? Fünf nannten hier kritische Punkte: zwei kritisieren die Schulen („der Umgang der schulischen Mentoren mit innovativen Ideen der Studierenden“); einer beschrieb eine problematische Erfahrung an der Universität („Als ein EW-Lehrender eine kritische Einschätzung einer Studentin über ihre Schule dorthin weitertrug, ohne sie zu informieren (Stud.s haben ein Recht auf Verschwiegenheit, Datenschutz!)“); einer benannte die Belastungen der Studierenden „durch zu starre Handhabung bei der Zuweisung der Schulen und bei der Abwicklung der Zwischenprüfung“. Der Fünfte beklagte, „dass die Studierenden stark auf das Unterrichten zentriert waren, ihren Unterricht aber – aus Angst? – nicht öffentlich – Ausnahme die betreuenden LehrerInnen – präsentieren wollten“.

Frage 27: Was war Ihre wichtigste persönliche Lernerfahrung? Zwei Lehrende machten hier keine Angabe. Die vier übrigen benannten hier Kritikpunkte an Durchführung und inhaltlicher Gestaltung des HP („das HJP ist zu lang“, „dass das HP im Hinblick auf die insgesamt 6 Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen eines Minimums an inhaltlicher Abstimmung bedarf“). Einer nannte das Theorie-Praxisproblem („Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist oft schwer auszuhalten. Der Praxisdruck erschwert für die Studierenden die theoriegeleitete Reflexion“).

Frage 28: Wie beurteilen Sie Ihren zeitlichen Aufwand für das Seminar? Alle sechs Lehrenden waren sich einig, dass der Zeitbedarf hoch ist, drei schätzten den Bedarf als höher ein als für andere Seminare („höher als für vergleichbare Veranstaltungen, die sich nur auf UE Planung usw. bezogen haben“, „Relativ hoher Aufwand, da Eingehen auf die jeweils aktuell auftretenden Probleme und kurzfristige Erstellung von Materialien dazu notwendig war“).

Frage 29: Inwiefern werden Sie wieder Seminare zum Halbjahrespraktikum anbieten? Drei verneinten diese Frage (einer mit dem Hinweis, dass er die Universität Bremen verlassen werde). Drei bejahten, einer unter Hinweis auf ein geplantes Studien-Projekt.

Frage 30: Was werden Sie dabei in Zukunft besonders beachten? Drei machten hierzu keine Angaben. Ein vierter nannte Hoffnungen auf bessere Voraussetzungen bei den Studierenden durch die Vorbereitung („Die Grundlagenveranstaltungen werden die Theorieanteile schon stärker praxisorientiert erarbeiten, damit diese in den Begleitveranstaltungen zum Tragen kommen“). Der fünfte wollte „Klarheit schaffen, unter welchen Bedingungen das HJP absolviert werden muss“ und eine

„starke Orientierung auf unterrichtliche Fragen“ erreichen. Der letzte fand es wichtig, „feste Arbeitsgruppen für Studenten (...) schon im SoSe nach späterem Schulstandort (zu bilden)“.

Frage 31: Bewerten Sie das Halbjahrespraktikum als solches als positiv oder negativ? Vier sahen das HP positiv (einer sogar als „sehr positiv“); zwei äußerten Kritik: „zu lang, die Bedingungen an den Schulen sind für die Studies zu unterschiedlich; „Grundsätzlich sind die Praxiserfahrungen auch von den Studierenden positiv bewertet worden. In der jetzigen Form führt das HJP aber zu Problemen der Studienorganisation insgesamt und die Möglichkeiten der theoriegeleiteten Aufarbeitung sind zu begrenzt“.

Frage 32: Welche drei wichtigsten Kritikpunkte sehen Sie? Wir geben die genannten Punkte hier ungekürzt wieder:

- *Die Betreuung an den Schulen ist teilweise schlecht – Trennung von bestehenden Arbeitsgruppen durch Zuweisung an unterschiedliche Schulen – sehr späte Zuordnung der Studierenden zu den Praktikumsschulen.*⁶⁸
- *Zu unorganisiert, zu lang, Richtlinien richteten nicht, 2. Fach unbetreut, hoher Aufwand für alle Beteiligten, da zuviel Reibungsverluste.*
- *Anpassung der Studierenden an die vorhandene Unterrichtspraxis, manchmal unfreundliche Aufnahme der Studierenden in der Schule.*
- *Fehlende fachwissenschaftliche Vorbereitung der UEs; Lächerliche Mentorenentlastung; Unklare Aufgabenverteilung zwischen den Beteiligten in Schule + Uni.*

Frage 33: Welche drei Verbesserungsvorschläge haben Sie zum Halbjahrespraktikum allgemein? Fünf machten hier Vorschläge: Keine Trennung bestehender Arbeitsgruppen durch Zuweisung der Studierenden an verschiedene Schulen (2 Mal); frühere Zuweisung an die Schulen (2 Mal); Verbesserung der Betreuung an den Schulen (2 Mal); Verbesserung der Kooperation mit den Schulen schon bei der Vorbereitung des HP (1 Mal); stärkere Orientierung der erziehungswissenschaftlichen und der fachlichen Ausbildung auf die Anforderungen des HP (1 Mal); späterer Beginn des HP und Dauer bis zu den Osterferien; Verkürzung des HP, ohne genauere Angabe (1 Mal).

Frage 34: Ihre ergänzenden Bemerkungen? Vier Lehrende machten hierzu keine Angaben. Zwei nutzen hier die Möglichkeit, zwei Themenbereiche noch einmal zuzuspitzen:

- *Positiv von den Studies wurde die eigene Unterrichtspraxis hervorgehoben. Sie haben für ihre Berufswahl an Sicherheit gewonnen (...) Sie scheinen insgesamt ein anderes, sichereres und selbstbewussteres Auftreten zu haben (merke ich jetzt in der Auswertungsveranstaltung) und können Uni-Veranstaltungen deutlich besser einschätzen als vorher.*
- *(...) Eine gemeinsame Betreuung unter Beteiligung der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaften und der Mentoren sollte institutionalisiert werden (...).*

Zusammenfassung der Antworten der EW- und FD-Lehrenden

Im Januar bis März 2002 wurden die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrenden, die die Begleitveranstaltungen zum HP durchführten, mit einem Fragebogen zu ihren Erfahrungen befragt. Insgesamt liegen zehn ausgefüllte Fragebögen vor. Bezogen auf insgesamt 24 Begleitveranstaltungen (EW und FD zusammen genommen) beträgt der Rücklauf 42%. Die Personen, die geantwortet haben, haben folgenden Status: 2 HochschullehrerInnen, 2 Angehörige des Mittelbaus, 6 Lehrbeauftragte.

Die quantitative Verteilung der Studierenden über die Seminare war sehr unterschiedlich. Die Zahl streute in den EW-Seminaren zwischen 5 und 10, in den FD-Veranstaltungen sogar zwischen 4 und 18 Studierenden.

Auf die Frage nach der inhaltlichen Gestaltung des Seminars nannten alle zehn Lehrenden das Unterrichten; neun die Theorie-Praxis-Vermittlung (z.B. „Theoretische Bearbeitung von in der Praxis auftretenden Problemen“) sowie die praktischen Erfahrungen und Anforderungen der Studierenden als Ausgangspunkt für die inhaltliche Gestaltung. Vier nannten die „Planung von Unter-

⁶⁸ Diese Aussage ist in identischer Formulierung in zwei Antworten enthalten.

richt“, zwei allgemeiner die Diskussion „unterrichtlicher Erfahrungen“. Von Einzelnen wurden an Themen benannt: Schule als Institution, Gewalt an Schulen, LehrerInnenrolle. Eine ausführlichere Antwort zeigt ein Konzept, den Studierenden psychologische Methoden der Kommunikationsanalyse (u.a. nach Schulz von Thun) für die Reflexion ihrer praktischen Erfahrungen an die Hand zu geben:

Eine ausführliche Antwort eines Fachdidaktik-Dozenten nennt nicht nur explizit über Unterricht hinaus gehende andere Praxisfelder des HP, sondern lässt auch in einem beigelegten Arbeitsplan ein systematisches didaktisches Konzept erkennen:⁶⁹

- *Im Begleitseminar: Erarbeitung von Kategorien zur Erkundung des Fachunterrichts, Reflexion von Erkundungserträgen; Vertiefung erfahrener Problem-/Handlungsfelder; Reflexion der ersten Praxiserfahrungen, daraus Grundsätze der Planung und Durchführung des Fachunterrichts; Didaktische Aspekte sich entwickelnder UE-Themen, parallel dazu: Feinplanung der UE (mit Unterrichts-MentorIn); lfd. praxisbegleitende Reflexion (mit gegenseitigen Unterrichts-Besuchen); Vertiefung von Einzelaspekten (insbes. Stadtteil-Orientierung). In Schul-Unterrichtspraxis: Kontaktphase: Erkundung von schul- und unterrichtspraktischer Wirklichkeit; Kooperationsphase: Schrittweise Übernahme pädagogischer (Teil-)Tätigkeiten in ausgewählten Klassen/Handlungsfeldern; UE-Themenfindung; UE-Durchführung; UE im 2. Fach.*

Zur methodischen Gestaltung wurden neben den eher konventionellen Elementen wie Erfahrungsberichte der Studierende, Diskussionen, Textlektüre, Referate etc. sowohl von EW- als auch von FD-Lehrenden auch psychologisch orientierte Arbeitsmethoden genannt (z.B. Themenzentrierte Interaktion als Methode der Kommunikation, Schreibkonferenz, Moderationstechniken). Nur zwei Lehrende (EW) betonten, dass es darum gehen muss, Methoden im Seminar anzuwenden, die auch auf die Schule übertragen werden können, um die „Verwertbarkeit“ dieser Methoden für den eigenen Unterricht bewusst zu machen.

Nach den Interessen und Wünschen, die die Studierenden geäußert hätten, gefragt, nannten neun das Interesse, die eigenen praktischen Erfahrungen berichten bzw. in der Gruppe austauschen zu können. Interesse an (theoretischer) Reflexion nannten explizit drei Lehrende. An konkreten thematischen Einzelaspekten wurden darüber hinaus genannt: Gewalt, Lehrerrolle, Unterrichtsstile und -Methoden, Koedukation, Zensuren, Autoritätsprobleme, Konfliktsituationen, Unterrichtsplanung und -durchführung. Von einem Dozenten wird das Interesse an Praxisbezug ausdrücklich gegen Theoriearbeit abgegrenzt: Die Interessen der Studierenden seien „vorwiegend praxisorientiert, auf das ‚Überleben‘ vor der Klasse bezogen, Theorie war zweitrangig“.

Acht Lehrende lobten Vorkenntnisse bei den Studierenden hinsichtlich konkreter Aspekte (z.B. „durch Projekt und Unterrichtseinheit gut vorbereitet“), nannten aber auch Defizite (z.B. „weniger gut in Leistungsbewertung, Unterrichtsbeobachtung“). Es lässt sich aber kein übereinstimmendes Urteil ausmachen, wo konkret die Schwächen und wo eher die guten Vorkenntnisse bei den Studierenden liegen. Sehr differenziert schilderte eine Antwort die Diskrepanz zwischen Voraussetzungen und Vorhaben sowie der praktischen Umsetzungsfähigkeit:

- *Bei den meisten Studierenden wird deutlich, dass sie sich bereits theoretisch mit didaktischen Informationen auseinandergesetzt haben. Die Umsetzung dieser Informationen (...) fällt den Meisten aber sehr schwer. Es werden z. B. Leitideen für die Planung des eigenen Unterrichts aufgestellt, die dann bei der konkreten Planung und der methodischen Umsetzung kaum wiederzufinden sind (Bsp. Ziel: Soziale Kompetenz, Selbständigkeit; Planung: Frontalunterricht mit wenig Eigenaktivität und Kommunikationsmöglichkeiten der Lernenden). Hier spiegelt sich häufig die eigene Unterrichtserfahrung als Lernende der Studierenden wider, die nur schwer durch theoretische Einsichten beeinflusst werden kann. Auch hier kann nur die Reflexion des selbst erlebten Unterrichts einen bewussteren Umgang bewirken.*

⁶⁹ Anzumerken ist hierzu, dass dieser Lehrbeauftragte bereits an der Begleitung des HP im Rahmen der Pilotphase beteiligt war.

Auf die Frage, wie sie das Seminar tatsächlich (inhaltliche/methodische Schwerpunkte/Änderungen im zeitlichen Verlauf) gestaltet haben, gaben alle zehn Lehrenden an, ihre Planungen im wesentlichen umgesetzt zu haben. Z.T. habe man mehr Raum für Berichte der Studierenden eingeräumt bzw. thematische Erweiterungen vorgenommen (mehr zu Unterrichtsmethoden). Drei formulierten explizit, dass die Seminargestaltung sehr eng auf die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden hin ausgerichtet worden sei („Aus den Erfahrungen der Woche ergaben sich die Themen, die für folgende Seminare aufbereitet wurden“).

Sieben Lehrende (alle Fachdidaktiker, aber nur ein EW-Dozent) bestätigten, Hospitationen angeboten zu haben. Offenbar suchen die Fachdidaktiker einen engeren Zusammenhang zu den Schulen und dem praktischen Geschehen dort, während von den EW-Lehrenden mehr Distanz zu den Schulen gehalten wird. Dieses ist vermutlich u.a. dadurch zu erklären, dass sich die Fachdidaktiker eher für die Durchführung der Unterrichtseinheiten zuständig fühlen. Weiter wird aber auch klar, dass es offenbar Probleme bei der Durchführung der Hospitationen gab: Drei von denen, die Hospitationen angeboten hatten, berichteten, dass es dennoch nicht dazu kam. Eine Antwort gibt einen Eindruck davon, dass Gründe hierfür u.a. auch in Vorbehalten der Schulen/Kollegien liegen, die Tore für die Universität zu öffnen. Ein Lehrbeauftragter schrieb, dass Studierende geäußert hätten, dass Hospitationen durch Lehrende „in einigen Schulen nicht unbedingt erwünscht war“.

Alle zehn Lehrenden bejahten die Frage, ob sie flexible Beratung außerhalb der Seminartermine anbieten/durchführen konnten. Dieses unterstreicht, dass die Begleitung des HP mehr erfordert als einen festgelegten Seminartermin. Eine Antwort sei hier zitiert:

- *Ja, sehr viel, da wir als Pilotprojekt alle Studierenden mit Notebooks versorgt hatten, war eine ständige Kommunikation zwischen den Studierenden und mit der Betreuerin und dem Betreuer möglich. Wir nutzten zum Austausch unserer Information die internetbasierte Kommunikationsplattform „first class“.*

Die Frage danach, inwieweit die Studierendengruppe in Bezug auf die Unterrichtsfächer eher homogen oder heterogen war und inwiefern dies förderlich/hinderlich war, wurde nur den EW-Lehrenden gestellt. Es liegen drei Antworten vor, da ein Lehrender diese Frage nicht beantwortete. Zwei betonten Homogenität und, dass dieses förderlich gewesen sei. Eine Dozentin beschrieb die von ihr betreute Studierendengruppe fachlich heterogen und hielt dieses für „förderlich besonders in bezug auf fächerübergreifendes Denken“. Die Widersprüchlichkeit dieser Antworten kann damit erklärt werden, dass in dem Seminar dieser Dozentin alle Studierenden ihr HP an der gleichen Schule absolvierten und es sich zudem um die Schule handelte, an der sie selbst lange unterrichtet hat. Unter diesen Bedingungen von Homogenität auf der Seite der Schule ist es unmittelbar verständlich, dass sie die Repräsentanz verschiedener Unterrichtsfächer unter den Studierenden für förderlich hielt, während andere Lehrende – unter den eher typischen Bedingungen, dass die Studierenden eines Seminars auf verschiedene Schulen verteilt waren – eher Homogenität bezogen auf die Unterrichtsfächer für günstig hielten.

Neun Lehrende bejahten die Frage, ob die Studierenden für den Lernprozess der Gruppe regelmäßig genug anwesend gewesen seien. Nur einer äußerte, dass die Studierenden „nicht immer“ in genügendem Maße anwesend waren. Dies sei jedoch z.T. den schulischen Anforderungen geschuldet gewesen.

Die Frage, ob es Konflikte gab, die im Seminar zum Tragen kamen, bejahten sieben Lehrende. Alle fügten hinzu, dass die Probleme gelöst werden konnten. Die von ihnen genannten Konflikte unterscheiden sich stark. Eine Lehrende (FD) beschrieb Konflikte zwischen den Studierenden: Denen, die „offen über ihre Probleme und Unsicherheiten sprachen“ und denen, die „von sich behaupteten, sie würden alles ‚spielend meistern‘“. Ein weiterer (FD) nannte (auf einer allgemeinen Ebene) „Konflikte aus dem Schulalltag“, ein dritter (FD) Konflikte zwischen universitären Ansprüchen (z.B. Verwendung von aktivierenden Unterrichtsmethoden und Reflexionsmethoden im Unterricht) und der reduzierten Möglichkeit einer Umsetzung in der schulischen Realität. Dieser Lehrende schildert dieses Problem sowohl als Aufgabe für die Studierenden, hier „einen Mittelweg zu gehen und ihre eigenen didaktischen Ziele nicht aus den Augen zu verlieren bzw. erst einmal zu finden“, als auch als eine des Begleitseminars: „Dieser Sachverhalt wurde häufig in der Gruppe diskutiert und reflektiert, so dass es nicht zu aufgestauten großen Konflikten kam“.

Acht Lehrende haben die Richtlinien für Schulpraktische Studien im Seminar behandelt, zwei (1 EW-, 1 FD-Dozent) nicht.

Von acht Lehrenden (darunter alle FachdidaktikerInnen) wurde das „pädagogische Tagebuch bzw. der Praktikumsbericht“ in der Veranstaltung angesprochen. Drei von ihnen legten mit ihren Seminarteilnehmern gemeinsam die zu bearbeitenden Aspekte fest. An diesem Punkt wird ein weiteres Mal deutlich, dass es hier Abstimmungsbedarf zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik gibt: Zwei EW-Lehrende verwiesen zur Begründung ihrer Nicht- bzw. nur geringen Beschäftigung mit diesem Thema auf die Fachdidaktik („Nur am Rande, weil es in den didaktischen Veranstaltungen Thema war“; „Nicht gewünscht, da die Unterrichtsfächer sich zuständig erklärten“). Andererseits gab es von einem FD-Dozenten eine Beschwerde über zu große Abstinenz der EW-Lehrenden in dieser Frage. Er schrieb, dass er dieses Thema „sehr ausführlich“ behandelt und auch „entsprechende Fachliteratur“ bereitgestellt habe, beklagte dann aber:

- *Dies musste leider in einem Seminar zur fachspezifischen Begleitung erfolgen, weil die Studierenden in anderen Vorbereitungs- bzw. Begleitveranstaltungen in dieser Hinsicht ziemlich im Stich gelassen wurden.*

Inwieweit diese Kritik zutreffend ist, oder ob sich dahinter die Position verbirgt, dass die Erörterung des Praktikumsberichtes nicht zu den Aufgaben der FD gehört – was problematisch wäre – ergibt sich hieraus nicht. Auch kann nicht gesagt werden, inwieweit hier eine verallgemeinerbare Tendenz deutlich wird. Als Eindruck kann aber formuliert werden, dass die Arbeitsteilung zwischen EW und FD nicht klar ist, sowie, dass die EW-Lehrenden ihre Aufgabe in Bezug auf die Begleitung offenbar weniger konkret praxisbezogen definieren als die FD-Lehrenden (weniger Hospitationen angeboten, Praktikumsbericht eher an die Fachdidaktik delegiert). Dies würde zu dem Befund aus der Analyse der Diskussion zwischen den EW-Lehrenden passen. Festzuhalten ist andererseits, dass die große Mehrheit der Lehrenden den Studierenden die Herangehensweise an das Pädagogische Tagebuch und die Erstellung des Praktikumsberichtes dadurch erleichterten, dass dieses ausführlich Gegenstand der Begleitveranstaltungen war.

Problematisch ist auch, dass die Frage nach Zusammenarbeit mit LehrerInnen sowohl von den EW- als auch von den FD-Lehrenden überwiegend verneint wird: Fünf verneinten diese Frage, zwei antworteten mit „kaum“ bzw. „teilweise“. Zwei weitere gaben an, jeweils eine/n Uni-MentorIn „nach Art der alten Praxislehrer“ zur Verfügung gehabt zu haben; eine hiervon war aber aktuell nicht im Schuldienst. Nur ein Lehrender (EW) sprach von „ständigen Absprachen und Klärungen“. Zusammenfassend muss man also sagen, dass für sieben der zehn Lehrenden eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen überhaupt nicht bestand bzw. in nur sehr reduziertem Ausmaß. Eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, die die universitäre und schulische Begleitung der Studierenden im HP tragen, erscheint allerdings in hohem Maße wünschenswert.⁷⁰

Unbefriedigend ist auch, dass drei der zehn Lehrenden eine praktische Zusammenarbeit mit (anderen) HochschullehrerInnen generell verneinen, einer diese als „kaum“ vorhanden klassifiziert und ein weiterer diese nur „teilweise“ als gegeben sieht. Nur fünf Lehrende schrieben, dass eine Zusammenarbeit gegeben sei.

Die Frage, inwiefern Kriterien für die Beobachtung von Unterricht im Begleitseminar thematisiert wurden, bejahten nur vier klar (1 EW, 3 FD). Hiervon gab ein Lehrender (EW) an, dass ein Leitfadens zur Beobachtung erarbeitet wurde sowie Kriterien für die Analyse von Lehrer und Schülerverhalten. Sechs verneinten mit verschiedenen Begründungen: Das sei „hier nicht von Interesse“, diese Frage sei „eher wenig“ thematisiert worden, „weil die Hospitationen im Oktober schon sehr fortgeschritten waren“ bzw., weil das schon „im Vorbereitungssemester Thema“ gewesen sei. Dieser Befund ist ebenfalls unbefriedigend, da eine Anleitung zur Durchführung von Unterrichtsbeobachtung ein unverzichtbarer Teil schulpraktischer Studien sind und eben auch notwendigerweise zur Vorbereitung eigener Unterrichtsversuche gehören.

Die Frage, inwiefern Fragen der Planung von Unterricht behandelt wurden, bejahten drei der vier EW-Lehrenden und nannten dabei verschiedene Aspekte wie Zeitplanung, Methodenwechsel,

⁷⁰ Aus diesen Überlegungen heraus hat auch das OPL die DozentInnen im November 2002 darum gebeten, die schulischen MentorInnen in die Begleitveranstaltung einzuladen.

Bewertung, Binnendifferenzierung. Einer verneint und begründet dies damit, dass die Studierenden zu Semesterbeginn bereits mit dem Unterrichten begonnen hätten. Anders sieht das bei den FachdidaktikerInnen aus. Nur zwei bejahten diese Frage (z.B. „Es wurde konkret die Planung von Unterricht in der Gruppe durchgeführt und besprochen“). Vier verneinten, drei unter Hinweis, dies sei Gegenstand der Vorbereitungsveranstaltung gewesen. Zwei derjenigen, die verneinten, schrieben, es habe aber dazu Einzelgespräche gegeben. Diese Antworten zusammengefasst muss man sagen: die Hälfte der befragten Lehrenden (5 von 10) verneint, dass im Begleitseminar die Planung von Unterricht behandelt wurde. Dieser Befund unterstreicht den Eindruck aus der Analyse des Erfahrungsaustauschs unter den EW-Lehrenden, dass die fachdidaktische Planung von Unterricht weitgehend im Vorbereitungssemester stattgefunden hat. Dieses scheint problematisch zu sein. Es erscheint mindestens bedenkenswert, die Planung von Unterricht ausschließlich auf das Vorbereitungssemester zu beschränken, zu einem Zeitpunkt also, zu dem in der Regel noch nicht klar ist, in welcher Klasse bei welchen MentorInnen die UE stattfinden wird oder sogar noch nicht einmal der Schulstandort feststeht.

Sinnvoller erscheint, nach einer mehr allgemeinen Beschäftigung mit Fragen der Planung von Unterricht im Vorbereitungsseminar (Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden, Unterrichtsphasen etc.) mit der Themenfindung und der konkreten Planung der Unterrichtseinheiten erst dann zu beginnen, wenn klar ist, in welcher Klasse diese stattfinden soll, d.h. also im Rahmen der praktischen Phase im Begleitseminar. Hierzu ist es außerdem sinnvoll, eine Phase der regelgeleiteten Unterrichtsbeobachtung und -analyse vorzuschalten. In diesem Sinne ist dem Konzept eines Fachdidaktikers (das dieser dem Fragebogen beilegte) zuzustimmen, das Arbeitsschwerpunkte in Begleitseminar und Schulpraxis aufeinander bezieht und folgende Stationen aufeinander aufbauen lässt und das hier dokumentiert werden soll:

Im Begleitseminar	In Schul-/Unterrichtspraxis
1. Erarbeitung von Kategorien zur Erkundung des Fachunterrichtes in der Schule	Kontaktphase (Sept.): Erkundung von Schul- und unterrichtspraktischer Wirklichkeit: Kontakte im Kollegium, Hospitationen, Gespräche
2. Reflexion von Erkundungserträgen, Vertiefung ausgewählter erfahrener Problem-/Handlungsfelder des Fachunterrichts	Kooperationsphase: (Okt./Nov.): Schrittweise Übernahme pädagogischer (Teil)tätigkeiten in ausgewählten Klassen/Handlungsfeldern
3. Reflexion der ersten Praxis-Erfahrungen, daraus: Grundsätze der Planung und Durchführung des Fachunterrichts	UE-Themenfindung (bis Nov.)
4. Didaktische Aspekte sich entwickelnder UE-Themen, parallel dazu: Feinplanung der UE (mit Unterrichts-MentorIn)	UE-Durchführung (Nov./Dez.)
5. laufende praxisbegleitende Reflexion (mit gegenseitigen Unterrichts-Besuchen)	UE im 2. Fach (Jan./Febr.)
6. Vertiefung von Einzelaspekten nach Vereinbarung (insbes. Stadtteil-Orientierung)	

Nach der thematischen Behandlung der Benotung oder Bestimmung des Lernstandes von SchülerInnen wurden nur die FD-Lehrenden befragt: Fünf bejahten diese Frage, nur einer verneinte sie.

Die Unterrichtserfahrungen der Studierenden hatten – bis auf eine Ausnahme – in allen Begleitseminaren einen zentralen Stellenwert. Schulentwicklung behandelten fünf Lehrende. Erfahrungen aus den Feldern Schulleben, Schulorganisation und Kooperation (z.B. Stadtteil) wurden von acht

thematisiert, nur zwei verneinten die Frage hiernach. Dies zeigt, dass die Begleitseminare thematisch ganz überwiegend nicht auf das Unterrichten eingeschränkt waren, was dem Gedanken der Richtlinien für Schulpraktische Studien entspricht.

Die Frage: Inwiefern wünschen Sie sich eine Aufgabenteilung zwischen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitseminaren? ist leider nur den FachdidaktikerInnen gestellt worden.⁷¹ Fünf Lehrende gaben hier eine Antwort. Alle fünf formulierten Wünsche an Kooperation bzw. versuchten die Bestimmung einer Arbeitsteilung. Exemplarisch sei hier eine Antwort zitiert.

- *In erziehungswissenschaftlichen Seminaren könnte mehr zur Evaluation von Unterricht und zu den unterrichtlichen Rahmenbedingungen wie Notengebung, Schulentwicklung behandelt werden. Aber auch Kommunikation und Konfliktbewältigung könnten in einem erziehungswissenschaftlichen Seminar wahrscheinlich erschöpfender behandelt werden. (...) Die fachdidaktischen Seminare sollten sich mit der konkreten Unterrichtsplanung und methodischen Umsetzung befassen, wobei die oben genannten Aspekte aus den Erziehungswissenschaften mit einfließen sollten.*

Nach dem „erfreulichsten Erlebnis mit den Studierenden bzw. dem Seminar“ befragt, nannten alle zehn Lehrenden Erfahrungen, die ganz verschiedene Aspekte der mit Begleitseminaren verknüpften Lernprozesse der Studierenden beleuchten – motivationale, fachliche, rollenspezifische – und etwas von der Befriedigung vermitteln, die offenbar alle Lehrenden aus dieser Arbeit gewonnen haben.

Zum „unerfreulichsten Erlebnis“ äußerten sich acht: Drei beklagten organisatorische Probleme („zu starre Handhabung bei der Zuweisung der Schulen und bei der Abwicklung der Zwischenprüfung“) sowie die zeitliche Lage des Begleitseminars („Der Beginn der VA, weil die Unterrichtseinheiten schon begonnen/beendet waren“), zwei kritisierten die Schulen („der Umgang der schulischen Mentoren mit innovativen Ideen der Studierenden“); zwei beschrieben problematische Erfahrungen an der Universität (z.B.: „Als ein EW-Dozent eine kritische Einschätzung einer Studentin über ihre Schule dorthin weitertrug, ohne sie zu informieren (Studierende haben ein Recht auf Verschwiegenheit, Datenschutz!)“; ein weiterer Lehrender beklagte, „dass die Studierenden stark auf das Unterrichten zentriert waren, ihren Unterricht aber – aus Angst? – nicht öffentlich – Ausnahme die betreuenden LehrerInnen – präsentieren wollten“.

Nach der „wichtigsten persönlichen Lernerfahrung“ befragt, nannten sieben Lehrende verschiedene Aspekte. Drei benannten hier unpersönliche Kritikpunkte an Durchführung und inhaltlicher Gestaltung des HP („das HJP ist zu lang“; „dass das HP im Hinblick auf die insgesamt 6 Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen eines Minimums an inhaltlicher Abstimmung bedarf“). Vier nannten persönliche Lernerfahrungen im engeren Sinn: So z.B. „Die Eigenaktivität der Studierenden ist sehr hoch, hatte ich zuerst unterschätzt, sie wollen selbst gestalten“.

Alle zehn Lehrenden waren sich einig, dass der Zeitbedarf für das Begleitseminar hoch ist. Sechs gaben übereinstimmend an, dass der Zeitbedarf höher ist als für andere Seminare bzw. als die zur Verfügung stehenden Stunden (z.B.: „höher als für vergleichbare Veranstaltungen, die sich nur auf UE Planung usw. bezogen haben“, „Zwei Std. sind zu wenig, da die Vor- und Nachbereitung nicht berücksichtigt ist“). Zwei benannten aber trotz Betonung der Zeitintensität den Gewinn der von ihnen geleisteten Arbeit (z.B.: „Erheblicher Zeitaufwand. Für so wenig Geld hab ich noch nie gearbeitet. Aber: es war spannend“).

Sieben Lehrende erklärten ihre Bereitschaft, einen erneuten Durchgang zum Halbjahrespraktikum zu begleiten; zwei formulierten dabei Wünsche („Gerne wieder, allerdings mit mehr Klarheit bzgl. der Strukturen des HJP“, „Interessant, wenn auch die Vorbereitung mit gestaltet werden kann“). Drei verneinten diese Frage (einer mit dem Hinweis, dass er die Universität Bremen verlassen werde).

Danach befragt, was sie bei einer erneuten Begleitung des HP besonders beachten würden, nannten sieben Lehrende verschiedene Aspekte: Kontinuierliche Anwesenheit; „dass die Studie-

⁷¹ Vgl. die Diskussion zwischen den EW-DozentInnen über die Arbeitsteilung zwischen EW- und FD-Veranstaltungen (7.3).

renden ihren Platz im Seminar finden und nutzen können“; „in der Vorbereitung konkrete Unterrichtsstunden planen, um auf die Probleme an praktischen Beispielen hinzuarbeiten“. Hoffnungen auf bessere Voraussetzungen bei den Studierenden durch die Vorbereitung („Die Grundlagenveranstaltungen werden die Theorieanteile schon stärker praxisorientiert erarbeiten, damit diese in den Begleitveranstaltungen zum Tragen kommen“); „Klarheit schaffen unter welchen Bedingungen das HJP absolviert werden muss“ und eine „starke Orientierung auf unterrichtliche Fragen“ erreichen; „feste Arbeitsgruppen für Studenten (...) schon im SoSe nach späterem Schulstandort (bilden)“.

Auf die Frage: Bewerten Sie das Halbjahrespraktikum als solches als positiv oder negativ? äußerten sich sieben Lehrende in positiver Richtung (einer sogar als „sehr positiv“; ein zweiter verglich das HP mit den alten Praxisanteilen: „Da ich auch Stud. der alten PO betreut habe, weiß ich das HP als wesentlich geeigneter zu schätzen“). Zwei äußerten Kritik: „zu lang, die Bedingungen an den Schulen sind für die Studies zu unterschiedlich; „Grundsätzlich sind die Praxiserfahrungen auch von den Studierenden positiv bewertet worden. In der jetzigen Form führt das HJP aber zu Problemen der Studienorganisation insgesamt und die Möglichkeiten der theoriegeleiteten Aufarbeitung sind zu begrenzt“. Einer schrieb, die Frage des Fragebogens bewertend: „(zu pauschal) ambivalent“.

Auf die Frage, welche drei wichtigsten Kritikpunkte sie nennen würden, äußerten sich neun Lehrende und nannten eine Vielzahl von Punkten, die unter folgenden Aspekten zusammengefasst werden können:

- *Belastung der Studierenden durch das HP (Ökonomische Lage der Stud, Verlängerung des Studiums).*
- *Kritik an organisatorischen Abläufen (Anfangschaos war hinderlich, Trennung von bestehenden Arbeitsgruppen durch Zuweisung an unterschiedliche Schulen, sehr späte Zuordnung der Studierenden zu den Praktikumsschulen).*
- *Kritik an Schulen (die Betreuung an den Schulen ist teilweise schlecht, manchmal unfreundliche Aufnahme der Studierenden in der Schule).*
- *Kritik an unklarer Arbeitsteilung zwischen Universität und Schule (wenig Absprachemöglichkeiten mit den „Universitätsleuten“, keine Möglichkeit des Kontaktes mit Schulen, unklare Aufgabenverteilung zwischen den Beteiligten in Schule und Universität).*
- *Kritik an den Bedingungen der schulischen MentorInnen (Lächerliche Mentorentlastung, Entlastung für Schul-Kollegen ist unzureichend).*
- *Formulierung von Kritik an konzeptionellen Aspekten des HP (zu lang, 2. Fach unbeetreut, fehlende fachwissenschaftliche Vorbereitung der UE's, Anpassung der Studierenden an die vorhandene Unterrichtspraxis).*

Nach Verbesserungsvorschlägen zum Halbjahrespraktikum befragt, machten neun Lehrende konkrete Vorschläge: Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik und die Bildung von Teams für die Begleitung des HP, Absolvierung des HP in besonders ausgesuchten Schulen („Schwerpunktschulen“); keine Trennung bestehender Arbeitsgruppen durch Zuweisung der Studierenden an verschiedene Schulen; frühere Zuweisung an die Schulen; Verbesserung der Betreuung an den Schulen; Verbesserung der Kooperation mit den Schulen schon bei der Vorbereitung des HP; Stärkere Orientierung der erziehungswissenschaftlichen und der fachlichen Ausbildung auf die Anforderungen des HP; späterer Beginn des HP und Dauer bis zu den Osterferien; Verkürzung des HP, ohne genauere Angabe: stärkere Entlastung der LehrerInnen.

Um ergänzende Bemerkungen gebeten, nannten neun Lehrende Gesichtspunkte, die sie vorher bereits auf die Fragen nach Kritik am HP bzw. Verbesserungsmöglichkeiten thematisiert hatten. Zwei FD-Lehrende nutzten hier die Möglichkeit, zwei Themenbereiche noch einmal zuzuspitzen:

- *Positiv von den Studies wurde die eigene Unterrichtspraxis hervorgehoben. Sie haben für ihre Berufswahl an Sicherheit gewonnen (...) Sie scheinen insgesamt ein anderes, sichereres und selbstbewussteres Auftreten zu haben (merke ich jetzt in der Auswertungsveranstaltung) und können Uni-Veranstaltungen deutlich besser einschätzen als vorher.*

- (...) *Eine gemeinsame Betreuung unter Beteiligung der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaften und der Mentoren sollte institutionalisiert werden (...).*

7 Befragung der Studierenden (zweiter Durchgang 2002/2003)

Bettina Hoeltje

Vorbemerkung

Am zweiten Regeldurchgang des Halbjahrespraktikums (HP) nahmen insgesamt 129 Studierende teil (erster Durchgang: 69). Die Befragung fand im Januar und Februar 2003 am Ende der schulpraktischen Phase statt. Die Untersuchung war als Vollerhebung angelegt, d.h. alle TeilnehmerInnen des Praktikums wurden in der jeweils letzten EW-Veranstaltung um eine Bearbeitung des Fragebogens gebeten – eine Stichprobenziehung fand nicht statt. Von 80 Studierenden liegt ein ausgefüllter Fragebogen vor, was einer guten Teilnahmequote von rund 62% entspricht.

Drei der Befragten machten – vermutlich aus Sorge um den Datenschutz – keine soziodemographischen Angaben; diese Fragebogen waren jedoch ansonsten auswertbar, solange nicht nach Geschlechtern differenziert wird.^{72 73}

Angaben zur Person

Von den insgesamt 77 Studierenden, die ihr Geschlecht angegeben haben, sind 42 Frauen und 35 sind Männer.

Die Altersspanne der Antwortenden reicht von 21 Jahren bis zu 48 Jahren. Der Altersdurchschnitt liegt mit 25,8 Jahren etwas höher als im ersten Durchgang (24,6 Jahre). Mehr als die Hälfte der Studierenden ist jünger als 23.

17% der Befragten (13 Stud.) geben als Studienschwerpunkt Sek1 mit Primarstufe an, 83% (64 Stud.) Sek2 mit Sek1. Eine Übersicht über die Verteilung der Studierenden auf die beteiligten Schulen findet sich in Anhang 4. Die Verteilung zeigt für den Einsatzschwerpunkt zu etwa gleichen Teilen Studierende an Sek1-Zentren (42 Stud.) gegenüber Studierenden an der Sek2 inklusive durchgängiger Gymnasien (32 Stud.). Das bedeutet, dass fast die Hälfte der Sek2-Studierenden ihr HP an einer Sek1-Schule absolvierte.

19 Studierende (23%) gaben an, Praktikumsanteile auch an einer zweiten Schule absolviert zu haben. Die Zeitanteile verteilen sich wie folgt:

Gesamtstundenzahl an der zweiten Schule	Anzahl der Studierenden
10	1
16	1
20	1
30	1
32	3
40	2
48	2
54	1
76	1
80	1
120	1
150	1
missing values	3
Gesamt	19

72 Stefanie Rudolph (stud.soz., Bremen) gab die Daten ein und erstellte eine erste deskriptive Statistik.

73 Bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse werden Prozente der besseren Lesbarkeit ab- bzw. aufgerundet, hieraus ergeben sich mitunter Summen von 101% oder 99%.

Der Großteil der TeilnehmerInnen (69%) war zum Zeitpunkt der Befragung im fünften Semester des Lehramtsstudiums, nur sechs Personen (8%) hatten weniger als fünf Semester studiert, 18 (23%) länger.

31 Studierende (39%) hatten ihre Zwischenprüfung zum Zeitpunkt der Befragung erfolgreich absolviert, weitere 33 (43%) ein oder zwei der geforderten Prüfungsgegenstände. 15 Befragte (19%) hatten noch nicht mit ihrer Zwischenprüfung begonnen, obwohl alle nach der neuen Lehrprüfungsordnung studierten. Hier zeigt sich ein grundsätzliches Problem, denn von den Studierenden, die nach dem HP ins Hauptstudium eintreten sollten, muss sich der größere Teil auf noch ausstehende Zwischenprüfungsteile vorbereiten und sich wiederum mit Inhalten des Grundstudiums beschäftigen. Diese Zahlen haben sich – verglichen mit denen des ersten Durchgangs – wenig verändert. Das kann so interpretiert werden, dass es sich hier nicht um ein Anlaufproblem des HP handelt, das sich im Zuge der Normalisierung der Durchführung des HP reduziert.

Kontakt zu den Schulen / Aufnahme in der Schule

Die Kontaktaufnahme der Studierenden mit den Schulen verlief für fast alle zufrieden stellend:

- 96% der Studierenden fühlten sich vom Kollegium an ihrer Schule positiv aufgenommen,
- nur 4% empfanden Ablehnung.

Hier ist eine deutliche Verbesserung zum ersten Durchgang festzustellen: Hier fühlten sich nur 83% positiv aufgenommen, während 17% Ablehnung nannten.

Der Kontakt zur Schule erfolgte für eine ganze Reihe von Studierenden erst spät, was eine rechtzeitige Abstimmung zwischen den Beteiligten natürlich erschwerte:

- 9% der Studierenden wussten vor Beginn der schulischen Sommerferien noch nicht, in welcher Schule das Praktikum stattfinden würde;
- ein Viertel (25%) hatte die Schule vor Beginn der Sommerferien noch nicht selbst kennen gelernt.
- Dazu kam, dass die Mehrheit der Befragten (63%) keine Gelegenheit hatte, die zuständigen Mentoren bereits vor den schulischen Sommerferien kennen zu lernen.

Auch hier sind die Zahlen allerdings günstiger als im ersten Durchgang: Im Jahr zuvor wussten 18% der Studierenden vor den Sommerferien nicht, in welcher Schule sie eingesetzt werden würden, 35% hatten die Schule und 65% ihre/n MentorIn vor den Ferien noch nicht kennen gelernt.

Wünsche und Erwartungen vor Beginn des HP

Zu den ex post erhobenen Wünschen und Erwartungen der Studierenden, die diese vor Beginn des HP gehegt hatten, waren die Items vorgegeben. Die Studierenden hatten die Möglichkeit, auf einer vierstufigen Skala auf die Items zu reagieren („sehr gewünscht“, „gewünscht“, „eher nicht gewünscht“, „überhaupt nicht gewünscht“). In der folgenden Darstellung werden die beiden Kategorien „sehr gewünscht“ und „gewünscht“ zusammen genommen.

Z.T. stimmte ein hoher Prozentsatz Items zu, die eher unrealistische Erwartungen in bezug auf die Möglichkeiten im HP formulieren; diese Tendenz hat sich gegenüber dem 1. Durchgang verstärkt.

- So bejahten 87% (erster Durchgang: 80%) die Aussage: „*Ich habe mir gewünscht, dass ich zum Ende meines HP gelernt habe, guten Unterricht zu machen*“. Eine solche Überschätzung könnte leicht in Enttäuschung münden und eine ungünstige Bedingung dafür abgeben, von den Möglichkeiten des HP zu profitieren.
- So wünschten sich 61% (erster Durchgang: 45%) der Studierenden, „*dass ich möglichst oft ohne Beisein des Mentors allein unterrichten kann*“. Ein solcher vollständiger Einstieg in den schulischen Alltag kann von den Studierenden weder zufrieden stellend geleistet werden, noch erwiese er sich für die mit dem HP angestrebten Studienziele als förderlich. Dies sollte insbesondere deshalb in Erinnerung bleiben, weil auch den Kollegien vor Ort die schnelle Übertragung von Unterricht auf die Praktikanten als funktional erscheinen könnte.

Andererseits bejahte eine große Mehrheit der Befragten den Wunsch, wichtige Teilkompetenzen zu erwerben, wohl eine gute Voraussetzung dafür, vom HP zu profitieren: Jeweils rund 75% bis 90% der Befragten wünschten sich, zu lernen,

- „*gelungene und weniger gelungene Unterrichtsphasen zu identifizieren*“,
- „*Unterricht zu analysieren*“,
- „*Ursachen für Unterrichtsstörungen aufzuklären*“.

Wir finden also eine paradoxe Situation vor, in der sich die Studierenden einerseits sehr wohl der Bedeutung der Teilkompetenzen des Unterrichtens bewusst sind, andererseits aber – und in stärkerem Ausmaß als im ersten Durchgang – auf ein Erlernen des „guten Unterrichtens im Ganzen“ durch das HP hoffen.

Ebenso bedeutsam wie das Erwerben der Teilkompetenzen war den Studierenden der psychosoziale Kontakt zu den Personen im Feld. Dazu zählt das persönliche Verhältnis zu MentorInnen ebenso wie der Kontakt zu und die Anerkennung durch die Schülerinnen und Schüler. Jeweils mehr als 85% der Befragten stimmten den folgenden Items zu:

- „Ich habe mir gewünscht,
 - *dass ich mich mit meinem Mentor persönlich gut verstehe*“,
 - *dass ich mit Schülern und SchülerInnen schnell in Kontakt komme*“,
 - *dass mich die SchülerInnen mögen*“,
 - *dass ich das Vertrauen der SchülerInnen gewinne*“.

Wie im ersten Durchgang zeigte sich eine starke Orientierung der Studierenden auf den Disziplinbereich. So wünschten sich 79% (erster Durchgang: 88%), „dass ich mitkriege, wie ein Lehrer seine Schüler unter Kontrolle hat“ und 84% (erster Durchgang: 86%), „dass ich lerne, auch schwierige Disziplinprobleme im Unterricht zu meistern“. Andererseits ist auch ein deutliches Interesse an selbstorganisiertem Lernen festzustellen: 84% (erster Durchgang: 91%) wünschten sich, „dass ich lerne, wie man die Eigeninitiative von SchülerInnen fördert“. 66% bejahten den Wunsch, „dass ich lerne Schülerarbeit in Gruppen zu initiieren“. Hier ist der deutlichste Unterschied zum ersten Durchgang, in dem 93% diesen Wunsch bejahten.

Realisierung der Wünsche und Erwartungen

Nach der Realisierung der Wünsche – im Ganzen gesehen – befragt, gab es folgende Antworten:

- 69 der TeilnehmerInnen (entspricht 92%; bei 5 missing values) geben an, ihre Wünsche seien eher eingetroffen,
- 6 Personen (8%) geben an, ihre Wünsche seien eher nicht eingetroffen.

Die Prozentsätze im ersten Durchgang ergaben ein ungünstigeres Bild (Wünsche eingetroffen: 80%, nicht eingetroffen: 20%). Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass das HP im zweiten Durchgang an den Schulen für noch mehr Studierende zufrieden stellend verlief.

Möglicherweise gibt es einen Zusammenhang zwischen dem studierten Stufenschwerpunkt und dem Eintreffen der eigenen Wünsche. Zwar sind die Vergleichsgruppen nicht gleich groß (studierter Stufenschwerpunkt Sek1: 13 Stud.; Sek2: 64 Stud.), so dass man vorsichtig mit Verallgemeinerungen sein muss, allerdings fällt auf, dass die 6 Studierenden, die angaben, dass ihre Wünsche nicht eingetroffen sind, ausschließlich Sek2-Studierende sind.

Es gibt ganz offenbar keinen Zusammenhang zwischen dem Eintreffen der eigenen Wünsche und der Tatsache, ob man eine/n MentorIn zur Verfügung hatte: Nur 1 Studierender von den 11, die keine/n MentorIn hatten, gab an, dass seine Wünsche nicht eingetroffen sind. Anders ist dies mit der Frage nach der Zufriedenheit mit der Betreuung an der Schule, diese ist geringer bei den Studierenden ohne MentorIn (s.u.).

Negative und positive Erfahrungen

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, in freien Antworten ihre „größte Enttäuschung“ sowie ihre „angenehmste Erfahrung“ im HP kurz stichwortartig zu beschreiben. Die Auswertung der ins-

gesamt 136 Antworten zeigt ein breites Spektrum an Aspekten. Zusammenfassend lässt sich sagen:⁷⁴

Zu der „angenehmsten Erfahrung“ äußern sich mehr der Studierenden (75) als zu der „größten Enttäuschung“ (61). Auch sind die Antworten zur „angenehmsten Erfahrung“ umfangreicher und komplexer und führten zu sehr viel mehr Kodierungen (147) als die Antworten zur „größten Enttäuschung“ (86). Hieraus kann vorsichtig geschlussfolgert werden, dass die angenehmen Erinnerungen an ihre Erfahrungen im HP bei den Studierenden im Vordergrund standen.

Die Studierenden machten ihre Enttäuschungen insbesondere an den Bedingungen der Schulen (23 Kodierungen) und an den LehrerInnen (20 Kod.) fest. Sie bemängelten u.a. die fehlende Integration in die Schule (6 Kod.) sowie Defizite in der Ausstattung der Schule (7 Kod.). In Bezug auf die LehrerInnen benannten sie u.a. mangelnde Motivation (5 Kod.), fehlende Betreuung (7 Kod.), eine ablehnende bis feindselige Haltung (3 Kod.). Interessant ist, dass 13 Aussagen Enttäuschungen über SchülerInnen kennzeichnen (Wissenslücken, Motivation, psychosoziale Belastung, Autoritätskonflikte).

Es fällt weiter auf, dass bei der Beschreibung von Enttäuschungen die Universität nur 8 Mal genannt wird, obwohl die kritische Rückmeldung zu den universitären Veranstaltungen in der Fragebogenerhebung ansonsten wesentlich deutlicher ausfällt. Wir sind vor dem Hintergrund gerade der sehr negativen Rückmeldungen zum Bereich der Universität geneigt, diesen Widerspruch so zu interpretieren, dass sich hieraus keine Relativierung der Kritik an der Universität ableiten lässt, sondern dass die Studierenden den Bereich der Universität bei ihren Überlegungen zu Enttäuschungen bzw. angenehmen Erfahrungen gar nicht so sehr im Blick hatten.

Die Auswertung der Aussagen zu der „angenehmsten Erfahrung“ macht deutlich, in welchem Ausmaß die Studierenden offenbar – trotz der bestehenden Kritik an vielen Bedingungen – das HP für sich nutzen konnten. Der o.g. genannte Eindruck, dass die angenehmen Erinnerungen an ihre Erfahrungen im HP bei den Studierenden im Vordergrund stehen, verstärkt sich, liest man die einzelnen Aussagen über „gelungene“ Projekte, über „erfolgreichen Unterricht“, „begeisterte Schüler“, über Lob und positives Feedback von MentorInnen und von SchülerInnen (im Ganzen 16 Kod.). Besonders oft (31 Kod.) schreiben die Studierenden in der Schilderung ihrer „angenehmsten Erfahrung“ von einer (gelungenen) eigenen Aktivität oder einem (gelungenen) eigenen Projekt (in der Regel ist hiermit Unterricht bzw. eine UE gemeint). Man könnte einwenden, dass in diesen Beschreibungen auch eine erste Euphorie enthalten ist, die im Alltagsgeschäft wieder verloren gehen wird. Andererseits ist diese positive Stimmung in den Antworten nicht das Ergebnis von einigen Tagen Anwesenheit in der Schule – die Studierenden waren ja über einen längeren Zeitraum an der Schule und hatten die Gelegenheit, ihre Erfahrungen zu überprüfen. Zudem fand die Befragung zum Ende der praktischen Phase statt.

Die in den Aussagen der Studierenden deutlich werdende emotional-motivationale Seite ihrer im HP gemachten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, von Kompetenz, von eigenverantwortlichem Handeln – die Freude und der Stolz über diese Erfahrungen mit sich selbst also – kann als günstige Lernbedingung angesehen werden.

Betreuung an der Schule

Problematisch ist, dass 11 der Befragten (14%) verneinten, einen/e MentorIn oder zuständige Lehrkräfte gehabt zu haben, 67 bejahten dieses (86%; 2 missing values). Aber auch hier sind die Ergebnisse besser als im ersten Durchgang, bei dem 24% der Studierenden (13 Personen) keinen Mentor hatten.

Auffällig ist, dass offenbar Studierende, die an einer Sek1-Schule eingesetzt waren, eher einen Mentor hatten. Dieses zeigen folgende Zahlen:

⁷⁴ In Anhang 10 finden sich die detaillierten Ergebnisse sowie die Darstellung des inhaltsanalytischen Vorgehens.

Hatten Sie eine/n MentorIn?	Einsatz an	
	Sek1-Schule	Sek2-Schule
ja	38 (93%)	23 (74%)
nein	3 (7%)	8 (26%)
Total	41	31

Die 67 Studierenden, die angaben, eine/n MentorIn bzw. eine zuständige Lehrkraft gehabt zu haben, wurden danach befragt, ob sie von dieser in ihren Fächern betreut worden sind. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse des ersten und zweiten Durchgangs:

Sind Sie in Ihren Fächern durch eine/n Mentor/in (oder durch eine für Sie zuständige Lehrkraft) betreut worden?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
nein	11 Stud.	20%	9 Stud.	14%
ja, in einem Fach	17 Stud.	30%	33 Stud.	50%
ja, in beiden Fächern	28 Stud.	50%	24 Stud.	36%
Σ	56 Stud.	100%	66 Stud.	100%
missing values	–		3 Stud.	
hatten keinen Mentor	75		11 Stud.	
Total	56 Stud.		80 Stud.	

Obwohl erfreulicherweise die Anzahl derjenigen, die in ihren Fächern gar nicht betreut wurden, von 20% auf 14 % zurückgegangen ist, muss gleichzeitig gesehen werden, dass der Anteil von Studierenden, die in beiden Fächern betreut wurden (was wünschenswert wäre), von 50% auf 36% gesunken ist.

Geschätzter Betreuungsaufwand

Der wöchentliche Betreuungsaufwand seitens der betreuenden Lehrkraft bzw. Lehrkräfte (falls es mehrere waren) wurde von den Studierenden wie folgt eingeschätzt:

- 3 Studierende (4%) nannten mehr als 4 Stunden
- 13 Studierende (19%) ca. 2 bis 4 Stunden
- 15 Studierende (21%) etwa 2 Stunden
- 16 Studierende (23%) etwa 1 Stunde
- 23 Studierende (33%) weniger als eine Stunde pro Woche

Diese Prozentsätze sind fast identisch mit denjenigen im ersten Durchgang.

Bei Bewertung dieser Angaben muss man zum einen daran denken, dass es sich hier um subjektive Einschätzungen handelt, zum zweiten, dass es sich z.T. um den geschätzten Zeitaufwand für mehrere Lehrkräfte handelt, sowie, dass die Studierenden vermutlich die Zeit des persönlichen Kontaktes mit den Lehrkräften geschätzt haben, möglicherweise aber nicht die darüber hinaus von den MentorInnen ggfs. eingesetzte Zeit zur Vorbereitung eines sinnvollen Einsatzes der Praktikanten.

75 Bei der ersten Befragung war diese Frage nicht auf die Studierenden beschränkt worden, die angegeben hatten, eine/n Mentor/in gehabt zu haben, insofern sind die 13 Studierenden, die keinen Mentor hatten, hier mit aufgeführt: 11 verneinen eine Betreuung in den Fächern, 2 bejahen eine solche Betreuung.

Innen. Festzuhalten ist aber, dass es eher unwahrscheinlich ist, dass eine gute Betreuung bei einem Zeitaufwand von weniger als 1 Wochenstunde möglich ist.

Anwesenheit an der Schule

Im ersten Durchgang des HP entstand der Eindruck, dass die Studierenden unterschiedlich lang an ihren Schulen waren und viele auch wesentlich kürzer als die in den Richtlinien genannten 20 Stunden. Deshalb wurden die Studierenden im zweiten Durchgang danach gefragt, wie viele Stunden sie im Durchschnitt an ihrer Schule verbracht haben, wie viel Zeit sie hiervon – in Prozent angegeben – etwa für außerunterrichtliche Tätigkeiten eingesetzt haben und ob sie den 20-Stunden-Zeitraum für angemessen, für zu kurz oder für zu lang halten.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ein nicht unerheblicher Prozentsatz deutlich weniger als 20 Wochenstunden in der Schule verbracht hat: So ist nach eigener Einschätzung ein Drittel nur 12 bzw. weniger als 12 Stunden in der Schule gewesen. Eine hohe Stundenzahl an einer zweiten Schule ist für diesen Befund keine Erklärung: Diejenigen Studierenden, die für die Anwesenheit an einer zweiten Schule eine hohe Stundenzahl angegeben haben, liegen bei ihrer Angabe zur Frage, wie viele Wochenstunden sie durchschnittlich etwa an der Schule verbracht haben bei 15 bzw. 16 Stunden. Die Ergebnisse im Einzelnen:

Wie viele Wochenstunden haben Sie im HP durchschnittlich etwa in Ihrer Schule (inklusive Exkursionen, Ausflüge etc.) verbracht?			
von den Studenten angegebene Stunden	Anzahl	Prozent	Kummul. Prozent
6	1 Stud.	1,3	1,3
7 – 8	4 Stud.	5,1	6,4
9 – 10	12 Stud.	15,4	21,8
11 – 12	8 Stud.	10,3	32,1
13 – 14	5 Stud.	6,4	38,5
15 – 16	18 Stud.	23,0	61,5
17 – 18	10 Stud.	12,9	74,4
19 – 20	17 Stud.	21,8	96,2
23	1 Stud.	1,3	97,4
25	1 Stud.	1,3	98,7
30	1 Stud.	1,3	100,0
Total	78 Stud.	100,1	
missing values	2		

Auch hier zeigen sich gewisse Unterschiede zwischen den Studierenden an Sek1- und Sek2- Schulen: An Sek1-Schulen sind die Studierenden offenbar etwas länger anwesend.

Anwesenheit in der Schule – Wochenstundenzahl				
angegebene Wochenstundenzahl (gruppiert)	Einsatz in Sek1-Schule		Einsatz in Sek2-Schule	
bis zu 12 Stunden	14 Stud.	33%	11 Stud.	34%
13 bis 16 Stunden	12 Stud.	29%	10 Stud.	31%
17 und mehr Stunden	16 Stud.	38%	11 Stud.	34%
Total	42 Stud.	100%	32 Stud.	99%

Unterschiede zwischen den Studierenden an Sek1- und Sek2- Schulen zeigten sich auch hinsichtlich der Anzahl der Tage in der Woche, die sie – nach eigener Einschätzung – im Durchschnitt an der Schule verbracht haben. Ein deutlich höherer Prozentsatz der Studierenden an Sek1-Schulen (27%) als derjenigen an Sek2-Schulen (19%) hielt sich 5 Tage in der Woche an der Schule auf.

Anwesenheit in der Schule – Anzahl der Wochentage				
Anzahl der Wochentage	Einsatz in Sek1-Schule		Einsatz in Sek2-Schule	
an 1 Tag	–	–	–	–
an 2 Tagen	3 Stud.	7%	–	–
an 3 Tagen	8 Stud.	20%	7 Stud.	22%
an 4 Tagen	19 Stud.	46%	19 Stud.	60%
an 5 Tagen	11 Stud.	27%	6 Stud.	19%
Total	41 Stud.	100%	32 Stud.	101%

Die folgende Tabelle zeigt, dass ein großer Teil der Studierenden Gelegenheit zu außerunterrichtlichen Erfahrungen hatte:

Welchen Prozentsatz dieser Zeit verbrachten Sie mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten?		
Prozentsätze (vorgegeben)	Anzahl	Prozent
0%	5 Stud.	7%
10%	25 Stud.	33%
20%	25 Stud.	33%
30%	9 Stud.	12%
40%	11 Stud.	15%
mehr als 40%	–	–
Total	75 Stud.	100%
missing values	5	

Mehr als 40% der Studierenden halten das HP für zu lang. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der z.T. geringen Zahl der durchschnittlichen Wochenstunden, die Studierende in der Schule verbracht haben:

Halten Sie den für das HP vorgeschriebenen Zeitraum von 20 Wochenstunden		
	Anzahl	Prozent
– für angemessen?	42 Stud.	55%
– für zu kurz?	2 Stud.	3%
– für zu lang?	32 Stud.	42%
Total	76 Stud.	100%
missing values	4	

Zufriedenheit mit der Betreuung

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Betreuung an der Schule ist größer als im ersten Durchgang:

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Betreuung an Ihrer Schule?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
sehr zufrieden	19 Stud.	36%	35 Stud.	44%
eher zufrieden	21 Stud.	40%	37 Stud.	47%
eher unzufrieden	13 Stud.	25%	7 Stud.	9%
sehr unzufrieden	–	0%	–	0%
Total	53 Stud.	101%	79 Stud.	100%
missing values	3		1	

Dass das Vorhandensein eines Mentors/ einer Mentorin an der Schule und der durch diese/n geleistete Betreuungsaufwand mit der Zufriedenheit der Studierenden zusammen hängt, kann nicht verwundern. Die Betreuung durch Mentoren ist mit der Zufriedenheit der Studierenden korreliert:

- Von denjenigen Studierenden, die einen Mentor hatten, kreuzten 48% an, sie seien „sehr zufrieden“ mit der Betreuung an der Schule, während dieser Prozentsatz bei denjenigen ohne Mentor nur bei 30% liegt.

Auch zwischen Zufriedenheit und dem geschätzten zeitlichen Aufwand für die Betreuung ist ein Zusammenhang festzustellen:

- Von den 23 Studierenden, die die Betreuungszeit auf weniger als 1 Stunde pro Woche eingeschätzt habe, äußerten sich 21 zur Frage ihrer Zufriedenheit; 4 davon (19%) waren „eher unzufrieden“;
- während von den 31 Studierenden, die 2 oder mehr Stunden pro Woche angegeben haben, kein einziger Unzufriedenheit angibt.

Die Studierenden, die keinen Mentor hatten, geben häufiger an, dass die Betreuung „zwischen Tür und Angel“ stattgefunden habe, als diejenigen, die angegeben hatten, einen Mentor gehabt zu haben:

- Von den 11 Studierenden ohne Mentorenbetreuung erklären 6, also 60% (1 missing value), die Betreuung sei „zwischen Tür und Angel“ erfolgt,
- während dieses von den 67 Befragten mit MentorIn 22 Studierende (entspricht 33%, 1 missing value) sagen.

Die Studierenden mit dem Studienschwerpunkt Sek2 bewerteten ihre Betreuung an der Sek1 überwiegend positiv.

Inhalte der Betreuung

Die Studierenden wurden nach den Inhalten der schulischen Betreuung befragt. 18 Items waren vorgegeben, 9 davon betrafen den Unterricht, weitere 9 andere Aspekte des schulischen Lebens.

Danach gefragt, wobei sie an ihrer Schule mehrfach Unterstützung erfahren hätten, antwortete – bezogen auf den Unterricht – jeweils mindestens die Hälfte der Befragten:

- durch Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche (57 Stud., 72%)
- durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial (50 Stud., 63%)
- durch Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche (48 Stud., 61%)
- bei der Analyse von Lernprozessen (40 Stud., 51%)

Betreuungsinhalte, die über den Unterricht im engeren Sinne hinaus gehen, wurden – wie auch im ersten Durchgang – deutlich weniger angekreuzt. Die drei häufigsten Nennungen waren:

- durch Informationen über Termine und Abläufe am Schulstandort (42 Stud., 53%)
- durch Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben (26 Stud., 33%)
- durch Beratung hinsichtlich meiner persönlichen Beziehung zu SchülerInnen (23 Stud., 29%)

Wesentlich seltener wurden folgende Bereiche angekreuzt:

- Einbeziehung in Fragen der Entwicklung eines Schulprofils (6 Stud., 8%),
- Einbeziehung in die Elternarbeit (6 Stud., 8%) oder
- Einbeziehung in Außenkontakte der Schule (7 Stud., 9%).

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Richtlinien für schulpraktische Studien in den Schulen offenbar immer noch schwerpunktmäßig auf den Unterricht bezogen interpretiert werden.

Integration in das Kollegium

Nach der Integration ins Kollegium der Praktikumsschule befragt, ergab sich:

- 57 der Befragten (75%) fühlten sich sehr gut oder gut in das Kollegium integriert (erster Durchgang: 69%).
- 19 (25%) empfanden die Integration hingegen als eher schlecht oder sehr schlecht (erster Durchgang: 31%).

Auch hier haben sich die Zahlen im Vergleich zum ersten Durchgang verbessert, wenngleich ein Anteil von 25%, der sich als schlecht integriert erlebt hat, immer noch als zu hoch angesehen werden muss.

Die Frage, ob die Studierenden Konflikte an der jeweiligen Schule erlebt haben, die das Praktikum betrafen, bejahen 16 Personen (21%). Im ersten Durchgang lag dieser Prozentsatz mit 46% (26 Studierende) mehr als doppelt so hoch. Auch verschob sich der Schwerpunkt: Während die Studierenden in einer offenen Frage im ersten Durchgang hauptsächlich Konflikte benannten, die mit der Ablehnung des HP in den Kollegien zu tun hatten, ging es nun um Konflikte im pädagogischen Alltag. Eine inhaltsanalytische Auswertung der 16 Antworten (eine Antwort erhält 2 Kodierungen) ergibt folgende Kategorien:

- Konflikte mit SchülerInnen: 5 Nennungen.
- Konflikte mit der Schule über Anforderungen an die Studierenden: 4 Nennungen.
- Konflikte mit einzelnen LehrerInnen: 3 Nennungen.
- Konflikte wegen mangelhafter Organisation des HP an der Schule (u.a. MentorIn wurde nicht gestellt): 3 Nennungen.
- Konflikte zwischen Schüler und Lehrer: 1 Nennung.
- Konflikte wegen Ablehnung des HP bei Lehrkräften: 1 Nennung.

Zwei Antworten seien hier zitiert, um die Konflikte mit der Schule über Anforderungen an die Studierenden zu illustrieren:

- *„Die Anwesenheitspflicht an der Schule betrug nach Willen der Schulleitung etwa 16–18 Stunden. Trotz eindeutiger, anders lautender Belege blieb es dabei. Zukünftigen*

Praktikanten, die nebenbei arbeiten, würde ich dringend eine andere Schule empfehlen“.

- *„Die Schulleitung (Direktor) und der Mentor haben die Informationen bez. des HP nicht richtig durchgesehen und dachten, mein Praktikum dauert wie in Oldenburg nur 4 Wochen. Der Direktor hat geäußert, er müsse sich nun überlegen, ob ich bleiben dürfe“.*⁷⁶

Eine weitere Antwort zeigt, wie ein Studierender seine Schwierigkeiten reflektiert und sein Lernen beschreibt (weiter nennt auch er organisatorische Probleme):

- *„Schüler wollten meine Autorität nicht anerkennen, Klärung in Einzelgesprächen; Lernen, aus Negativerfahrungen Positives zu ziehen; Probleme d. Organisation bei Fehlen d. Lehrers b. Vertretungsstunde: Schulleitung wusste nicht, wo welcher Studi tätig war!“*

Veranstaltungen an der Universität

Die universitären Veranstaltungen zum HP stellen das zweite Standbein des HP dar. Deren Qualität entscheidet mit über ein Gelingen des HP. Die Studierenden wurden gebeten, insgesamt fünf bzw. sechs Veranstaltungen zu bewerten, drei vorbereitende Veranstaltungen (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik I, Fachdidaktik II) im Sommersemester 2002, zwei begleitende Veranstaltungen – eine erziehungswissenschaftliche (EW), eine fachdidaktische (FD) sowie ggf. eine zweite – freiwillige – fachdidaktische Begleitveranstaltung im Wintersemester 2002/2003.

Befragt nach der Bezogenheit der Veranstaltung auf die Erfordernisse des HP, ergaben sich folgende Ergebnisse:

Erziehungswissenschaft / Vorbereitung und Begleitung

Wie gut war die erziehungswissenschaftliche Vorbereitungsveranstaltung im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
sehr gut	5 Stud.	10%	1 Stud.	1%
gut	24 Stud.	47%	21 Stud.	28%
eher schlecht	12 Stud.	24%	39 Stud.	51%
sehr schlecht	10 Stud.	20%	15 Stud.	20%
Total	51 Stud.	101%	76 Stud.	100%
missing values	5		4	

Wie gut war die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
sehr gut	10 Stud.	19%	8 Stud.	10%
gut	32 Stud.	62%	27 Stud.	34%
eher schlecht	8 Stud.	15%	38 Stud.	48%
sehr schlecht	2 Stud.	4%	7 Stud.	9%
Total	52 Stud.	100%	80 Stud.	101%
missing values	4		–	

⁷⁶ Es handelt sich hierbei um eine Schule in Niedersachsen.

In einer offenen Frage wurden die Studierenden danach gefragt, was ihnen in der jeweiligen EW-Veranstaltung „gefehlt“ hat. Die Auswertungsergebnisse:

Zu den EW-Vorbereitungsveranstaltungen antworteten mehr Studierende und ausführlicher als zu den EW-Begleitveranstaltungen (54 gegenüber 29 Stud.). Hierin spiegelt sich die bessere Bewertung der Begleitveranstaltungen.

In den 54 Antworten zu den Vorbereitungsveranstaltungen dominieren Aussagen, die ein Defizit in der Beschäftigung mit Unterricht beklagen; als nächstes folgt die Klage, dass „Bezug zur Praxis im HP“, „Bezug zur Realität“ gefehlt hätte. Es ergaben sich folgende Kategorien (im Ganzen mehr als die Anzahl der Antworten, da eine ganze Reihe von Antworten mehrere Kodierungen erhielten):

Was fehlte?

- „Alles“, „Vieles“ (ohne Konkretisierung): 8 Nennungen
- Bezug auf Unterricht (genannt wurden hier: Kriterien für guten Unterricht, Planung von Unterricht, Differenzierung, Zeiteinteilung im Unterricht, Umgang mit Unterrichtsstörungen etc.): 27 Nennungen
- Bezug zur Praxis im HP, Bezug zur Realität: 15 Nennungen
- Bezug zum Schulleben allgemein: 7 Nennungen
- Umgang mit schwierigen SchülerInnen: 3 Nennungen
- Besprechung des Praktikumsberichtes: 3 Nennungen
- didaktische Qualität im Seminar: 2 Nennungen
- Betreuung bei Problemen: 1 Nennung
- Beschäftigung mit pädagogischen Schlüsselqualifikationen: 1 Nennung
- Hinweise für das Hospitieren: 1 Nennung
- Zeit: 1 Nennung

Eine Kritik an der didaktischen Qualität des Seminars sei hier wörtlich zitiert: Was fehlte?

- o *„Vorbereitung des Seminars, Didaktik in dem Seminar selber (die Hälfte schläft, die Hälfte liest)“.*

Von den 29 Antworten zu den EW-Begleitveranstaltungen sind 3 als Lob zu verstehen: Die Frage, was gefehlt habe, wurde mit „Nichts“ beantwortet oder mit der Nennung positiver Aspekte („engagierter Dozent“ etc.). In den kritischen Antworten ist der Unterrichtsbereich kaum noch vertreten, dagegen wird – neben dem fehlenden Praxisbezug – vor allem die mangelnde Betreuung bei Problemen sowie die schlechte didaktische Qualität der Veranstaltung beklagt:

Was fehlte?

- „Nichts“: 3 Nennungen
- „Alles“: 1 Nennung
- Bezug auf Unterricht: 3 Nennungen
- Bezug zur Praxis im HP, Bezug zur Realität: 8 Nennungen
- Bezug zum Schulleben allgemein: 1 Nennung
- didaktische Qualität im Seminar: 6 Nennungen
- Betreuung bei Problemen: 5 Nennungen
- Zeit: 2 Nennungen

Aus diesen Antworten zu den EW-Begleitveranstaltungen sei ein lobender Kommentar zitiert: Was fehlte?

- o *„Mehr solche Veranstaltungen, wo persönliche Erfahrungen aus psychologischer Perspektive aufgearbeitet werden“.*

Fachdidaktik / Vorbereitung und Begleitung

Da die Studierenden nach den Richtlinien für schulpraktische Studien in der Vorbereitung zwei fachdidaktische Veranstaltungen – für das erste und zweite Fach – besuchen sollten, wurden sie

auch gebeten, beide Veranstaltungen zu bewerten. Die Zuordnung der Veranstaltungen zum „ersten Fach“ oder „zweiten Fach“ war den Studierenden überlassen. Da nach der fachdidaktischen Vorbereitung nach erstem und zweitem Fach getrennt gefragt wird, könnte man die Auswertung auch getrennt vornehmen. Dieses erscheint aber nicht sinnvoll, da die Datenlage zeigt, dass es sich in beiden Blöcken um die gleichen Veranstaltungen handelt, alle Lehrenden also sowohl unter Fachdidaktik des ersten Fachs als auch des zweiten Fachs genannt werden. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse zusammengezogen. Die folgenden Prozentangaben basieren insofern auf der doppelten Anzahl von Nennungen.

Wie gut war die fachdidaktische Vorbereitungsveranstaltung im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen? (Darstellung für 1. Fach und 2. Fach zusammen genommen)				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
sehr gut	22 Stud.	21%	28 Stud.	18%
gut	39 Stud.	38%	76 Stud.	50%
eher schlecht	25 Stud.	24%	34 Stud.	22%
sehr schlecht	17 Stud.	17%	15 Stud.	10%
Total	103 Stud.	100%	153 Stud.	100%
missing values	9		7	

Bei der Darstellung der Bewertung der fachdidaktischen Begleitveranstaltungen ziehen wir die Veranstaltungen zum ersten und zweiten Fach nicht zusammen, da der Besuch einer zweiten fachdidaktischen Veranstaltung freigestellt war und somit nur von einer kleinen – eventuell besonderen – Gruppe von Studierenden hierzu Bewertungen vorliegen.

Wie gut war die fachdidaktische Begleitveranstaltung im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen? (1.Fach)				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
sehr gut	11 Stud.	20%	13 Stud.	17%
gut	29 Stud.	53%	39 Stud.	52%
eher schlecht	11 Stud.	20%	18 Stud.	24%
sehr schlecht	4 Stud.	7%	5 Stud.	7%
Total	55 Stud.	100%	75 Stud.	100%
missing values	1		5	

Wie gut war die nicht-obligatorische fachdidaktische Begleitveranstaltung (im 2. Fach) im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
sehr gut	4 Stud.	27%	4 Stud.	16%
gut	6 Stud.	40%	13 Stud.	52%
eher schlecht	5 Stud.	33%	5 Stud.	20%
sehr schlecht	–	0%	3 Stud.	12%
Total	15 Stud.	100%	25 Stud.	100%
missing values	1		1	
nicht teilgenommen	40 Stud.		54 Stud.	

In einer offenen Frage wurden die Studierenden danach gefragt, was ihnen in der jeweiligen fachdidaktischen Veranstaltung „gefehlt“ hat. Die Auswertungsergebnisse (auch hierbei wurden die Antworten für die Veranstaltungen im ersten und zweiten Fach zusammengefasst):

Zu den FD-Vorbereitungsveranstaltungen antworteten mehr Studierende und ausführlicher als zu den FD-Begleitveranstaltungen (73 gegenüber 41 Stud.).

In den 73 Antworten zu den FD-Vorbereitungsveranstaltungen dominiert die Klage, dass der „Bezug zur Praxis im HP“ gefehlt hätte. Fast genauso häufig wird ein Defizit in der Beschäftigung mit Unterricht beklagt (im Gegensatz zu den Antworten zu den EW-Veranstaltungen tauchte hier der Wunsch nach konkreten „Unterrichtsbeispielen“ auf). Es gab 2 Antworten, die nichts Konkretes nannten, sondern allgemein einer Enttäuschung Ausdruck verliehen (es fehlte „Alles“). 3 Antworten sind als Lob zu verstehen, da sie feststellen, dass „Nichts“ fehlte. Es ergaben sich folgende Kategorien (im Ganzen mehr als die Anzahl der Antworten, da Antworten z.T. mehrfach kodiert wurden):

Was fehlte?

- „Nichts“: 3 Nennungen
- „Alles“: 2 Nennungen
- Bezug zur Praxis im HP, Bezug zur Realität: 25 Nennungen
- Bezug auf Unterricht: 24 Nennungen (hiervon 8 mal der ausdrücklich Wunsch nach „Unterrichtsbeispielen“)
- Fachdidaktische Inhalte: 4 Nennungen
- Bezug zum Schulleben allgemein: 3 Nennungen
- didaktische Qualität im Seminar: 3 Nennungen
- Fachliche Inhalte: 2 Nennungen
- Austausch mit KommilitonInnen: 2 Nennungen
- Umgang mit schwierigen SchülerInnen: 2 Nennungen
- Betreuung bei Problemen: 2 Nennungen
- Zeit: 1 Nennung
- Reflexion der Erfahrungen: 1 Nennung
- Klare Kriterien für einen Leistungsnachweis: 1 Nennung

Eine Kritik am fehlenden fachdidaktischen Bezug sei hier wörtlich zitiert: Was fehlte?

- „Die Vorbereitung auf das HJP war nur ein Untertitel der Veranstaltung. Der Prof. ist kein Didaktiker, sondern Wissenschaftler. Es wurde auf Drängen der Studies kurz auf das HJP eingegangen, z.B.: „Was macht einen guten Musiklehrer aus“, ansonsten Null“.

Auch in den 41 Antworten zu den FD-Begleitveranstaltungen sind die Kategorien „Bezug zur Praxis im HP“ und „Bezug auf Unterricht“ die mit den meisten Nennungen:

Was fehlte?

- „Nichts“: 2 Nennungen
- „Alles“: 1 Nennung
- Bezug zur Praxis im HP, Bezug zur Realität: 8 Nennungen
- Bezug auf Unterricht: 9 Nennungen
- Fachdidaktische Inhalte: 3 Nennungen
- Bezug zum Schulleben allgemein: 2 Nennungen
- didaktische Qualität im Seminar: 6 Nennungen
- Austausch mit KommilitonInnen: 5 Nennungen
- Umgang mit schwierigen SchülerInnen: 1 Nennung
- Betreuung bei Problemen: 1 Nennung
- Zeit: 3 Nennung
- Reflexion der Erfahrungen: 5 Nennungen

Eine Kritik an der didaktischen Qualität der Veranstaltung sei hier wörtlich zitiert: Was fehlte?

- o *„Prägnanz. Um das mal allgemein aufzuklären, die Vorb. und Begl. in all. Fächern (viell. mit Ausn. Gesch.) war stinklangweilig und verschw. meine Zeit mit unerträglich diffusen Kinderdiskussionen“.*

Die Ergebnisse der Bewertung der Veranstaltungen (s. obige Tabellen) sowie der Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen nach Defiziten der Seminare lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Erziehungswissenschaft:

- Die Bewertung der erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen fällt ausgesprochen schlecht aus: 71% der Studierenden (Vorbereitung) und 57% (Begleitung)⁷⁷ bewerten die Veranstaltungen als schlecht auf die Erfordernisse des HP bezogen.
- Weiter fällt die Bewertung dieses Mal wesentlich schlechter aus, als im ersten Durchgang: dort lagen die Prozentsätze schlechter Bewertung bei „nur“ 44% (Vorbereitung) und bei 19% (Begleitung).
- Die Tendenz, dass sich die Bewertung der Veranstaltungen von Vorbereitungs- zu Begleitveranstaltung verbesserte, die sich bereits im ersten Durchgang gezeigt hatte, war auch dieses Mal wieder nachweisbar: Die „sehr gut“- und „gut“-Bewertungen steigen von Vorbereitung (von 29%) auf 44% (Begleitung). Dies könnte u.a. damit zusammen hängen, dass für die Studierenden im Zusammenhang ihrer ersten Praxiserfahrungen die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Theorie deutlicher wird.

Fachdidaktik:

- Die Bewertung der fachdidaktischen Veranstaltungen im zweiten Durchgang fällt nicht ganz so negativ aus: Sie wurden von jeweils „nur“ einem Drittel der Studierenden als „schlecht auf die Erfordernisse des HP bezogen“ bewertet (Vorbereitung: 32%, Begleitung: 31% und 32%).
- Im Vergleich zwischen erstem und zweitem Durchgang zeigt sich, dass die Vorbereitungsveranstaltungen inzwischen besser abschneiden: diese wurden im ersten Durchgang von 41% der Studierenden als „schlecht“ bewertet, während dieser Prozentsatz im zweiten Durchgang bei „nur“ 32% liegt.
- Die Bewertungen der Begleitveranstaltungen zeigen dagegen im Vergleich zwischen erstem und zweitem Durchgang eine z.T. leichte Verschlechterung:

⁷⁷ Bei allen diesen Angaben wurden die beiden Antwortkategorien „eher schlecht“ und „sehr schlecht“ zusammen genommen.

- Begleitung im 1. Fach: Anstieg der „schlecht“-Bewertungen von 27% auf 31%.
- Begleitung im 2. Fach: zwar annäherndes Gleichbleiben der „schlecht“-Bewertungen (33% und 32%).
- Der bei den erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen festgestellte Effekt, dass sich die Bewertung von Vorbereitungs- zu Begleitveranstaltung verbesserte, zeigte sich bei den fachdidaktischen Veranstaltungen nicht.

Zusätzlich finden sich wieder – wie im ersten Durchgang – deutliche Unterschiede hinsichtlich der Bewertung der Veranstaltungen unterschiedlicher DozentInnen. Einzelne Veranstaltungen müssen bei den Studierenden offenbar zu erheblicher Frustration geführt haben. Auch aus den freien Antworten auf die Frage, was an der jeweiligen Veranstaltung fehlte, wird deutlich, dass die Studierenden in einigen der ausgeschriebenen Seminare wenig Bezug zum HP erkannten. In jedem Falle müsste die Universität diesen alarmierenden Befunden nachgehen.

Betreuung im zweiten Fach

Bis heute unklar geblieben ist die Zuständigkeit für die Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtseinheit im zweiten Fach. Nur 26 Studierende (33%) gaben an, dass sie an einer zweiten fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil genommen haben (erster Durchgang: 27%). Die übrigen wurden gebeten, in offenen Antworten die Unterstützung zu beschreiben, die sie bei ihrer Unterrichtseinheit im zweiten Fach an der Universität erhalten haben.

50 Studierende antworteten auf diese Frage. Das Ergebnis: Ein ganz erheblicher Anteil hat an der Universität keinerlei Betreuung für die Durchführung der UE im zweiten Fach erhalten:

- 26 der 50 Studierenden, die hier geantwortet haben, erhielten überhaupt keine Unterstützung an der Universität (ein Student schrieb: „*Gar nicht, alles auf eigene Achse*“)
- Die anderen 24 Studierenden nannten in ihren offenen Antworten verschiedene Bereiche, wo sie sich Unterstützung für die Durchführung der UE im zweiten Fach geholt haben (eine Antwort ist nicht auszuwerten):
 - 12 nannten die Schule und Lehrkräfte
 - 4 nannten die Universität und einzelne Lehrende
 - 4 nannten andere Bereiche, wie z.B. Bekannte
 - 3 nannten andere Studierende

Dieser Befund sollte Anlass sein zu einer verbindlichen Regelung der Betreuung im zweiten Fach. Die Tatsache, dass 33% der Studierenden von sich aus an einer nicht-obligatorischen Veranstaltung teilgenommen haben, zeigt die Bedeutung, die sie selbst einer Betreuung im zweiten Fach zumessen.

Praxistagebuch

In den Richtlinien für Schulpraktische Studien ist vorgesehen, dass die Studierenden „einen Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches“ (Richtlinien, 5.4) erstellen, der nach Abschluss der praktischen Phase des HP abgegeben werden muss. Diese Formulierung ist missverständlich und hat zu Unklarheiten geführt, auf die bereits im Rahmen der Pilotstudie hingewiesen wurde. Die zitierte Formulierung ist sinnvoller Weise so zu verstehen, dass die Studierenden ein Praxistagebuch – als Vorstufe für den Praktikumsbericht – führen sollen, in das sie möglichst zeitnah ihre praktischen Erfahrungen, Fragen etc. notieren bzw. Materialien sammeln. Auf dieser Grundlage sollen sie nach Abschluss des Schulpraktikums einen Praktikumsbericht erstellen, der diese Erfahrungen einordnet, reflektiert und strukturiert. Vom Organisations- und Praxisbüro Lehrerbildung (OPL) erfolgte hierzu im Oktober 2002 in einer kleinen Informationsbroschüre für die Studierenden zum HP eine Klarstellung.⁷⁸

⁷⁸ In dieser Broschüre heißt es hierzu: „*Persönliche Aufzeichnungen: Es wird dringend empfohlen, während des Praktikums regelmäßig, möglichst täglich, persönliche Aufzeichnungen zu machen, die die eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen, Probleme und Bewertungen enthalten. Wie solche Aufzeichnungen am sinnvollsten gemacht werden können, sollte im erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar*

Die Studierenden wurden danach gefragt, ob die Gestaltung des Praxistagebuchs Gegenstand einer der Begleitveranstaltungen war. Die Ergebnisse zeigen im Vergleich zum ersten Durchgang leider einen Rückgang:

War die Gestaltung des Praxistagebuchs Gegenstand einer der Begleitveranstaltungen?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
ja	36 Stud.	69%	43 Stud.	56%
nein	16 Stud.	31%	34 Stud.	44%
Total	52 Stud.	100%	77 Stud.	100%
missing values	4		3	

Auf dieser Grundlage erstaunt nicht die große Unklarheit über die Anforderungen für die Abfassung des Praxistagebuches, die aus der folgenden Tabelle hervorgeht (auch die vergleichsweise hohe Zahl der missing values verstärkt diesen Eindruck); interessant hierbei ist allerdings, dass die Unsicherheit trotz der Tatsache, dass das Praxistagebuch offenbar weniger in den Begleitveranstaltungen behandelt wurde, dennoch gegenüber dem ersten Durchgang abgenommen hat. Dieses könnte entweder ein Effekt der o.g. Informationsbroschüre sein oder ggfs. darauf zurückzuführen sein, dass die Studierenden sich bei KommilitonInnen, die den ersten Durchgang absolviert hatte, informiert haben.

Ich war bei Abfassung unsicher, da keine klaren Anforderungen formuliert waren				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
eher ja	32 Stud.	65%	42 Stud.	61%
eher nein	17 Stud.	35%	27 Stud.	39%
Total	49 Stud.	100%	69 Stud.	100%
missing values	7		11	

Es erscheint wünschenswert, den Studierenden in den Begleitveranstaltungen eine Orientierung zu geben für die Sammlung von Informationen im Laufe des HP, für das Niederschreiben der eigenen Erfahrungen sowie auch, relativ früh Form und Inhalte des später zu erstellenden Praktikumsberichtes zu klären, da sich hieraus die Anforderungen an das Praxistagebuch verdeutlichen lassen.

Zusammenarbeit mit Studierenden am Schulstandort

Im ersten Durchgang waren 6 Studierende (11%) an ihrem Schulstandort alleine eingesetzt, also ohne andere Kommilitonen; dieser Prozentsatz hat sich im zweiten Durchgang auf 25% gesteigert. Hierin unterscheiden sich Sek1- und Sek2-Schulen nicht:

abgesprochen und geklärt werden (...) Praktikumsbericht: Über das Halbjahrespraktikum ist ein Praktikumsbericht in Form eines Pädagogischen Tagebuchs anzufertigen. Inhalte und Form im Einzelnen sollten in der Begleitveranstaltung geklärt werden (...)"⁴. Darüber hinaus werden sowohl zu den persönlichen Aufzeichnungen als auch zum Praktikumsbericht detaillierte Hinweise und Anregungen gegeben (Informationsbroschüre des OPL, Oktober 2002, S.7/8).

An meiner Schule waren weitere Studierende im HP eingesetzt				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
ja	50 Stud.	89%	60 Stud.	75%
nein	6 Stud.	11%	20 Stud.	25%
Total	56 Stud.	100%	80 Stud.	100%
missing values	–		–	

Dieses scheint ungünstig zu sein. Hierfür spricht, dass rund 68% jener Befragten *mit* anderen Studierenden an der eigenen Schule erklären, diese Tatsache habe zu Lernerfolgen geführt, und sogar 91% antworteten, dass andere Studierende an der gleichen Schule entlastend gewesen sind. Aus diesen Gründen sollte organisatorisch sicher gestellt werden, dass die Studierenden nicht einzeln den Schulen zugewiesen werden, bzw. nicht zugelassen werden, dass sich Studierende Schulen aussuchen, an denen sie dann als einzige/r PraktikantIn eingesetzt sind.

Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche

Hier ging es darum, zu erheben, inwieweit die Studierenden im HP die in den Richtlinien für schulpraktische Studien über Unterricht hinaus genannten Erfahrungsbereiche kennen lernen konnten, also Schulleben (Schulfeste, Exkursionen, Klassenfahrten etc.), Organisation (Konferenzen, Schulleitung, Verwaltung) und Kooperation (Eltern, Stadtteil, Beziehungen nach außen). Auf die Frage nach den Bereichen, die die Studierenden außerhalb des Unterrichts selbst praktisch kennen gelernt haben, zeigte sich, dass die Nennungen im Ganzen, mit Ausnahme der drei Bereiche Exkursionen/Praktika, Kontakte zum Stadtteil und Kontakte zu Betrieben leicht abgenommen haben.

Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie – außer Unterricht – im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennen gelernt? (vorgegebene Kategorien; Mehrfachnennungen möglich)				
angekreuzt:	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
Konferenzen	52 Stud.	93%	71 Stud.	89%
Elternabende	13 Stud.	23%	17 Stud.	21%
Lehrkraft-Eltern-Gespräche	11 Stud.	20%	13 Stud.	16%
Schulverwaltung	35 Stud.	63%	47 Stud.	59%
AGs	17 Stud.	30%	22 Stud.	28%
Schulleitung	38 Stud.	68%	47 Stud.	59%
Pausengestaltung	17 Stud.	30%	20 Stud.	25%
Klassenfahrt	13 Stud.	23%	13 Stud.	16%
Exkursionen, Schüler.-Prakt.	27 Stud.	48%	47 Stud.	59%
Kontakte zum Stadtteil	5 Stud.	9%	13 Stud.	16%
Kontakte zu Betrieben	4 Stud.	7%	8 Stud.	10%
	56 Stud.		80 Stud.	

Trotz des leichten Rückgangs in den meisten Bereichen verdeutlichen die Prozentzahlen im Ganzen sowie auch die letzten drei Bereiche, in denen die Prozentanteile angestiegen sind (Exkursionen, SchülerInnen-Praktika, Kontakte zum Stadtteil und zu Betrieben), die Vielfalt der studentischen

Erfahrungen im HP, die einen Unterschied zu den traditionellen Unterrichtseinheiten markiert. In freien Antworten konnten die Studierenden weitere außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche nennen. 23 machten hiervon Gebrauch und nannten Projektwochen, Hausaufgabenbetreuung, Besprechungen zur Zensurenggebung, Beteiligung an der Organisation von Ausstellungen in der Schule, Museumsbesuche, Unterstützung der Schülervertretung, Organisation von Partys, Schulfesten und Turnieren.

Danach gefragt, welchen Bereich sie *„gerne umfassender kennen gelernt“* hätten, gaben die Studierenden am häufigsten an:

- Klassenfahrten: 32% (erster Durchgang: 45%),
- Exkursionen/Schülerpraktika: 15% (erster Durchgang: 30%),
- Lehrkraft-Eltern-Gespräche: 40% (erster Durchgang: 36%) und
- Elternabende: 30% (erster Durchgang: 30%).

Vertretungsunterricht

Wie bereits im ersten Durchgang (74%) hat auch im zweiten ein großer Teil der Studierenden (55 Studierende, 71%) während des HP Vertretungsunterricht^{79 80} gegeben. Bei 6 der Befragten überschreitet das Ausmaß dieses Vertretungsunterrichts bezogen auf die Ziele des HP die Grenze des Vertretbaren:⁸¹

Wie oft haben Sie Vertretungsunterricht gegeben? (hierunter ist nicht der Unterricht im Rahmen von UEs zu rechnen)				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
gar nicht	14 Stud.	25%	23 Stud.	30%
bis zu 5 Stunden	17 Stud.	30%	27 Stud.	35%
6 bis 10 Stunden	17 Stud.	30%	15 Stud.	19%
11 bis 20 Stunden	8 Stud.	14%	7 Stud.	9%
mehr als 20 Stunden	–	–	6 Stud.	8%
Total	56Stud.	99%	78 Stud.	101%
missing values	–		2	

Gleichwohl erklären 45 Studierende (80%; erster Durchgang: 67%) von den 56 mit Vertretungserfahrung, sie hätten den Vertretungsunterricht „eher gerne“ gegeben.

Die in diesem Thema liegende Ambivalenz zwischen berufsnaher positiver motivierender Erfahrung, die Studierende hier machen können, und den Gefahren – eigene Überlastung durch zu hohe Ansprüche, fehlende Reflexivität der eigenen Praxis gegenüber – müsste insbesondere in den universitären Begleitveranstaltungen beachtet und bearbeitet werden und ebenso Gegenstand der Kommunikation zwischen Universität, Schulleitungen und MentorInnen sein.

⁷⁹ Wir verweisen hier auf die Problematisierung von Vertretungsunterricht als Übungsfeld für Praktikanten in der Studie zur Pilotphase (B. Hoeltje, R. Oberliesen, H. Schwedes, T. Ziemer, 2002).

⁸⁰ Hierzu heißt es in einem Informationsschreiben vom Senator für Bildung und Wissenschaft 164/2002 an die Schulleitungen im Land Bremen vom 20. Aug. 2002: „Die Studierenden sollten während des Praktikums in den ersten drei Wochen nicht zu Vertretungsunterricht an den Schulen herangezogen werden. Insgesamt sollte die Anzahl von 20 Stunden Vertretungsunterricht nicht überschritten werden“.

⁸¹ Dabei bleibt offen, ob die Studierenden ggfs. mit Schulleitungen abgeschlossene Werkverträge über das Abhalten von Unterricht hier mit eingerechnet haben.

Co-Teaching

Die Frage, ob die Studierenden Erfahrungen mit Co-Teaching machen konnten, war wichtig, weil bei dieser Unterrichtsmethode in der Lehrerbildung Trainingssituationen entstehen, die dem Neuling unter Anleitung einer ausgebildeten Lehrkraft neue Erfahrungen ermöglichen, und gleichzeitig dabei hilft, die Überforderung des Neulings zu vermeiden. Nur 43 Studierende (entspricht 57%; erster Durchgang: 54%) bejahten diese Frage.

Hierbei gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen Sek1- und Sek2-Schulen: Wie die folgende Tabelle zeigt, erlebte die Mehrheit der Studierenden an Sek2-Schulen kein Co-Teaching.

Haben Sie stundenweise gemeinsam mit Ihrem Mentor/einer anderen Lehrkraft unterrichtet (Co-Teaching)?	Einsatz an			
	Sek1-Schule		Sek2-Schule	
gar nicht	15	38%	18	58%
manchmal	19	48%	6	19%
oft	6	15%	7	23%
Total	40	101%	31	100%

Nur in 36% der Fälle von Co-Teaching bereiteten die Lehrkraft den gemeinsamen Unterricht auch gemeinsam mit den PraktikantInnen vor. Immerhin ist hier eine Steigerung gegenüber dem ersten Durchgang festzustellen, hier lag dieser Prozentsatz bei 23%. Fast alle Studierenden, die Co-Teaching erfahren haben, empfanden es als Entlastung und Bereicherung (93% gegenüber 71% im ersten Durchgang). Hier scheint sich ein positiver Trend abzuzeichnen, der weiter gestützt und gestärkt werden sollte.

Günstig wäre, wenn Co-Teaching als Methode zu einem festen Bestandteil der Betreuung und Unterstützung von Studierenden durch die MentorInnen im HP werden würde.

Charakterisierung des eigenen und des MentorInnen-Unterrichts

Diesem Fragenkomplex lag die Überlegung zugrunde, dass es wünschenswert ist, wenn die Studierenden im Rahmen ihres HP an der Schule sowohl im Unterricht des/r Mentors/in Unterrichtsformen kennen lernen, die sich nicht auf den traditionellen Frontalunterricht beschränken, als auch in ihren eigenen Unterrichtsversuchen freiere Unterrichtsformen erproben können.

Hierzu wurden im Fragebogen zwei verschiedene Unterrichtsarten idealtypisch beschrieben (weitgehend Frontalunterricht, Skalenwert=0; weitgehend selbstorganisierter Gruppenunterricht, Skalenwert=6) und die Studierenden gebeten, sowohl den Unterricht ihres Mentors als auch ihren eigenen auf dieser Dimension zu charakterisieren. Die Antworten zeigen, dass sowohl der Mentoren-Unterricht als auch der eigene Unterricht stärker in Richtung Frontalunterricht eingeschätzt wird als im ersten Durchgang, sowie, dass die Studierenden ihre eigene Unterrichtsweise – wie im ersten Durchgang – als weniger frontal einschätzen als den Mentoren-Unterricht. Dieses zeigen

- sowohl die Mittelwerte: Unterricht MentorIn: 2,12 (erster Durchgang: 2,17); eigener Unterricht: 2,99 (erster Durchgang: 3,74)
- als auch die Mediane: Unterricht MentorIn: 2,00 (erster Durchgang 1,5); eigener Unterricht: 3,00 (erster Durchgang: 4)

Vergleicht man darüber hinaus die Charakterisierung des Unterrichts der MentorInnen in Abhängigkeit zum eigenen, entsteht der Eindruck, dass es zwischen diesen Einstufungen Zusammenhänge gibt. Die Studierenden, die ihren eigenen Unterricht eher als Frontalunterricht einschätzen, charakterisieren den Unterricht ihrer MentorIn auch eher als frontal. Die Studierenden, die ihren eigenen Unterricht durch eine hohe Ausprägung freierer Unterrichtsformen charakterisieren, bewerten den Unterricht der MentorInnen entlang der ganzen Einschätzungsskala. Dies kann zum einen so interpretiert werden, dass die Studierenden sich hinsichtlich traditioneller Unterrichtsformen stark an

den Mentorinnen orientieren.⁸² Andererseits scheint es für Studierende, die selbst andere Modelle von Unterricht kennen und schätzen gelernt haben, auch möglich zu sein, in gewissem Umfang „gegen den Strom“ zu schwimmen. Es gibt jedoch auch Klagen von einigen Studierenden, dass sie ihre Vorstellungen von freieren Unterrichtsformen nicht umsetzen konnten oder durften.

Hier deutet sich ein problematischer Punkt an, der in folgenden Durchgängen des HP weiter beobachtet und bearbeitet werden muss. Denn es kann sein, dass die Studierenden – eine längere Zeit in die Alltagsroutine gestellt und unter Druck, unter den vorfindlichen Bedingungen zu funktionieren – sich an Beispielen weitgehend frontal erteilten Unterrichts orientieren und die an der Universität behandelten innovativen Methoden als wenig brauchbar, da in der beobachteten Realität nicht gut zu verwenden, auf die Seite schieben.

An der folgenden Tabelle lässt sich auch ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der Sek1- und Sek2-Schulen ablesen: Studierende an Sek2-Schulen haben offenbar deutlich weniger Möglichkeit freiere Unterrichtsformen zu beobachten:

Welche Formen von Gestaltung von Unterricht haben Sie kennen gelernt? – „Phasen selbstorganisierten Lernens“	Einsatz an			
	Sek1-Schule		Sek2-Schule	
angekreuzt	17	41%	11	34%
nicht angekreuzt	25	60%	21	66%
Total	42	101%	32	100%

Darüber hinaus schätzen Studierende an Sek2-Schulen den Unterricht ihres Mentors auch stärker als Frontalunterricht ein als Studierende, die an Sek1-Schulen eingesetzt waren. Zur Darstellung dieser Ergebnisse in der folgenden Tabelle wurden die o.g. möglichen Skalenwerte von 0 bis 6 in drei Gruppen eingeteilt und wie folgt definiert: Eher Frontalunterricht (Skalenwert 0 bis 2), ein unentschiedener Mittelbereich (Skalenwert 3), eher selbstorganisierter Unterricht (Skalenwert 4 bis 6):

Charakterisierung des Unterrichts des Mentors/ der Mentorin (gruppiert)	Einsatz an			
	Sek1-Schule		Sek2-Schule	
eher frontal (Definition: Stufe 0 bis 2)	24	60%	24	86%
Mittelbereich	5	13%	1	4%
eher selbstorganisiert (Definition: Stufe 4 bis 6)	11	28%	3	11%
Total	40	101%	28	101%

Persönliche Rahmenbedingungen

53 Studierende (67%; erster Durchgang: 71%) geben an, während des Halbjahrespraktikums erwerbstätig gewesen zu sein. Diese Angaben entsprechen in etwa der durchschnittlichen Belastung durch Erwerbstätigkeit von Studierenden an der Universität Bremen, von denen ca. 68 % im Grundstudium eine Erwerbstätigkeit ausüben.⁸³ Bei einem solchen Vergleich darf allerdings nicht vergessen werden, dass das HP länger andauert, als die Vorlesungszeit des Semesters und zudem wohl auch zeitintensiver ist. Dazu kommt, dass der Umfang, in dem einige Studierende erwerbsmäßig gearbeitet haben, nicht unerheblich ist:

⁸² Diese Überlegungen unterstellen natürlich, ohne dass dieses zu belegen ist, dass die Einschätzungen der Studierenden die Wirklichkeit wiedergeben, dass also der Unterschied zwischen eigenem und Mentoren-Unterricht tatsächlich bestand und außerdem in der Richtung bestand wie eingeschätzt.

⁸³ 6. Studierendenbefragung an der Universität Bremen im Sommersemester 2000.

- 5 Studierende (6% bezogen auf die 80 Studierenden, die einen Fragebogen ausgefüllt haben; erster Durchgang: 14%) arbeiteten durchschnittlich über das ganze HP 11–15 Wochenstunden.
- 8 Studierende (10%; erster Durchgang: 13%) arbeiteten durchschnittlich über das ganze HP 16 und mehr Wochenstunden.

Wie im ersten Durchgang besuchte ein nicht unerheblicher Teil der Studierenden (53, also 66%; erster Durchgang: 63%) zusätzlich zu den Begleitveranstaltungen weitere Lehrveranstaltungen. Die Zahlen zeigen eine ähnliche Struktur wie im ersten Durchgang:

Haben Sie parallel zum HP weitere Lehrveranstaltungen (über die das HP begleitenden Veranstaltungen hinaus) besucht? Wenn ja, wie viele Wochenstunden?				
	1. Durchgang 2001/2002		2. Durchgang 2002/2003	
gar nicht	21 Stud.	37%	27 Stud.	35%
bis zu 6 Wochenstunden	24 Stud.	43%	35 Stud.	45%
7 bis 12 Wochenstunden	8 Stud.	14%	11 Stud.	14%
13 bis 20 Wochenstunden	3 Stud.	5%	5 Stud.	6%
Total	56 Stud.	99%	78 Stud.	100%
missing values	–		2	

Man kann davon ausgehen, dass der Besuch von Lehrveranstaltungen parallel zum HP und über die das HP begleitenden erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen hinaus in einem gewissen Umfang möglich ist. Die Grenze scheint uns bei zusätzlichen 6 Wochenstunden zu liegen, die ja auch eine entsprechende Vor- und Nachbereitung erfordern. Bei diesen Kriterien muss man feststellen, dass rund 20% der Studierenden – in jedem Fall aber die 6%, die zwischen 13 und 20 Wochenstunden angegeben haben – in einem Maße parallel Lehrveranstaltungen besuchen, bei dem weder ein effektives Absolvieren des HP, noch ein ernsthaftes Studieren praktikabel erscheint.

In einer Revision der Studienordnungen muss geprüft werden, ob und in welcher Form der Besuch einiger weniger Lehrveranstaltungen während des HP empfohlen werden kann. Die Konzeption des HP sieht den Besuch von Lehrveranstaltungen über die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Begleitveranstaltungen hinaus während des Praktikums nicht vor. Da der Verzicht auf den Besuch von Lehrveranstaltungen während dieses Semesters es den Studierenden allerdings sehr erschwert, die Regelstudienzeit von 9 Semestern einzuhalten, wird hier für manche der Druck bestehen, trotz hoher Belastung Veranstaltungen parallel zum HP zu besuchen.

Auswirkungen des HP

Ein Großteil der Befragten beschreibt die Auswirkungen des HP auf die eigene Berufsentscheidung als klärend:

- 43 Personen (also 56%; erster Durchgang: 70%) bejahten das Item “Das HP hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe”
- 26 bejahen die Aussage: “Das HP hat hier nichts verändert” (34%; erster Durchgang: 19%) und
- 8 Studierende stimmen der Aussage zu: “Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe” (10%; erster Durchgang: 11%).

Vor dem Hintergrund, dass die Auseinandersetzung und Überprüfung der Berufsentscheidung durch die Studierenden ein wesentliches Ziel der Einführung des HP darstellt, ist die Zahl von 10% nicht per se als negativ einzuschätzen. Wenn eine Auseinandersetzung mit den vielfältigen und

unvermeidbaren Problemen des Schulalltags zu einer Überprüfung der Berufsentscheidung führt, so ist dies durchaus zu begrüßen.

In diesem Zusammenhang sind weitere Ergebnisse interessant: Zwar erklären nahezu alle Befragten (76 Personen, also 95%; erster Durchgang: 98%), dass sie beabsichtigen, ihr Lehramtsstudium fortzusetzen. Allerdings antworteten 16 (also immerhin 20%; erster Durchgang: 18%), dass sie sich noch nicht darüber klar sind, ob sie ein Referendariat anschließen. Ein Studierender verneint dieses Item. Hier scheint es eine Gruppe von Studierenden zu geben, die zwar den formalen Abschluss eines Lehramtsstudiums anstrebt, allerdings nicht in jedem Fall auch den Lehrerberuf.

Bedeutsam ist, dass 36 (46%; erster Durchgang: 57%) der Studierenden angeben, eine andere Schwerpunktsetzung im Studium anzustreben (Mehrfachnennungen waren möglich).

Wie beim ersten Durchgang stehen die fachdidaktischen Veranstaltungen an der Spitze. Dieses Mal allerdings sind die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen an die zweite Stelle gerückt, während dieser Bereich im ersten Durchgang auf Platz 4 lag:

- 23 Studierende (64%; erster Durchgang: 88%) hiervon gaben an, „mehr fachdidaktische Veranstaltungen“ besuchen zu wollen.
- 17 Studierende (47%; erster Durchgang: 13%) „mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen“.
- 9 Studierende (25%; erster Durchgang: 22%) „mehr psychologische und/ oder sonderpädagogische Veranstaltungen“.
- 8 Studierende (22%; erster Durchgang: 35%) „mehr allgemeinpädagogische Veranstaltungen“.

Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie

Die Studierenden schätzen den Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorien für ihr pädagogisches Handeln unterschiedlich ein. Im Gegensatz zum ersten Durchgang ist der Prozentsatz, der erziehungswissenschaftliche Theorie für wichtig hält, stark gesunken:

- 27 (36%; erster Durchgang: 56%) halten erziehungswissenschaftliche Theorie für eher wichtig,
- 49 (65%; erster Durchgang: 44%) erachten ihren Stellenwert als eher gering.

Die Einschätzung des Stellenwerts der Theorie wird von den Erfahrungen im HP offenbar berührt, im zweiten Durchgang allerdings geringer als im ersten: Die Frage *„Hat sich für Sie durch Ihre praktischen Erfahrungen im HP der Stellenwert von erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule verändert?“*

- bejahen 19 Befragte (25%; erster Durchgang: 40%),
- knapp zwei Drittel dieser 19 Studierenden (63%; erster Durchgang 77%) schätzen den Stellenwert der erziehungswissenschaftlichen Theorie nach dem HP größer ein.

Interessant war im weiteren die Analyse, wie sich der Zusammenhang zwischen der Bewertung des Stellenwertes erziehungswissenschaftlicher Theorie durch die Studierenden und der Veränderung dieser Bewertung bezogen auf die Erfahrungen im HP darstellt. Wir gingen davon aus, dass eine hohe Wertschätzung der Erziehungswissenschaften wünschenswert ist, sowie, dass die im HP ablaufenden Lernprozesse dann als günstig einzuschätzen sind,

- wenn eine hohe Wertschätzung nicht abnimmt (oder sogar ansteigt),
- wenn sich eine geringe Wertschätzung in eine hohe verwandelt.

Wir gruppieren die Studierenden also in zwei Gruppen („günstig“ und „ungünstig“), die nach dem Kriterium gebildet werden, welche Einstellung wir für die im HP ablaufenden Lernprozesse für förderlich bzw. für hinderlich halten.

Stellenwert der erziehungswissenschaftlichen Theorie: Entwicklungsrichtung

	Stellenwert zu Beginn des HP	Stellenwert verändert?	Richtung der Veränderung	erster Durchgang % (N=56)	zweiter Durchgang % (N=80)
<i>ungünstig</i>					
	gering	nein		33%	51%
	gering	ja	geringer	9%	9%
	hoch	ja	geringer	0%	0%
(Σ)				(42%)	(60%)
<i>günstig</i>					
	hoch	nein		29%	24%
	hoch	ja	höher	27%	11%
	gering	ja	höher	2%	5%
(Σ)				(58%)	(40%)
				100%	100%

Diese Daten zeigen, dass sich das Verhältnis der günstigen zu den ungünstigen Konstellationen – wie oben definiert – vom ersten zum zweiten Durchgang umgekehrt hat: Im zweiten Durchgang sind es 60% der Studierenden, die eine ungünstige Einstellung zur Wichtigkeit erziehungswissenschaftlicher Theorie zeigen. Möglicherweise korrespondieren diese Antworten mit den schlechten Erfahrungen der Studierenden in den erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen.

Diese Befunde müssen bei der Entwicklung eines erziehungswissenschaftlichen Curriculums sowie bei der methodischen und didaktischen Gestaltung der Seminare zur Vorbereitung und Begleitung des HP im Sinne einer Qualitätsverbesserung und -sicherung berücksichtigt werden.

Kompetenzgewinn

Den Studierenden wurden 43 Items zur Einschätzung ihres möglichen Kompetenzgewinns durch das HP vorgegeben. Sie konnten durch ankreuzen der Kategorien „eher ja“ oder „eher nein“ reagieren.

Im folgenden werden die Ergebnisse zu den Items im Vergleich zwischen erstem und zweitem Durchgang dargestellt. Der besseren Lesbarkeit markieren wir diejenigen Items optisch, bei denen eine starke Veränderung stattgefunden hat (plus/minus 10 Prozentpunkte und mehr):

Unterricht planen:

Meine Fähigkeit hat zugenommen ...	1. Durchgang 2001/2002	2. Durchgang 2002/2003
	eher ja %	eher ja %
1. Unterricht für eine konkrete Klasse zu planen	95%	96%
2. mich bei der Auswahl der zu behandelnden Unterrichtsinhalte zu beschränken	86%	85%
3. die im Unterricht zu stellenden Anforderungen, an das kognitive Niveau der SchülerInnen anzupassen	86%	73%
4. eine konkrete Zeitplanung für den Unterricht vorzunehmen	69%	75%

5. verschiedene Unterrichtsphasen einzuplanen	78%	82%
6. Sozialform-/Methodenwechsel zu berücksichtigen	78%	75%
7. geeignete Unterrichtsmedien auszuwählen/ anzufertigen/ bereitzustellen	83%	86%
8. Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen	60%	61%
9. geeignete Methoden für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auszuwählen	70%	75%

Im Unterricht:

Meine Fähigkeit hat zugenommen ...	1. Durchgang 2001/2002	2. Durchgang 2002/2003
	eher ja %	eher ja %
10. unerwartete Schülerbeiträge wahrzunehmen	81%	81%
11. auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen	74%	81%
12. ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen	46%	49%
13. SchülerInnen klare Anweisungen zu geben	82%	87%
14. Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten	23%	35%
15. die zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen	75%	78%
16. die inhaltliche Planung (flexibel) umzusetzen	81%	83%
17. die Unterrichtsmedien zielgerecht einzusetzen	78%	69%
18. das Unterrichtsgespräch stringent zu lenken	45%	49%
19. SchülerInnen anzuleiten mit den ausgewählten Methoden zu arbeiten	76%	81%
20. Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen	78%	79%
21. mit solchen Verweigerungshaltungen produktiv umzugehen	42%	43%
22. eigenes Handeln/Denken/Lernen zu fördern	89%	70%
23. meine Körpersprache bewusst einzusetzen	46%	46%

Unterricht reflektieren:

Meine Fähigkeit hat zugenommen...	1. Durchgang 2001/2002	2. Durchgang 2002/2003
	eher ja %	eher ja %
24. Rückmeldungen zu meiner Unterrichtstätigkeit einzuholen	72%	69%
25. meinen Unterricht angemessen zu reflektieren	66%	80%
26. den Unterricht meines/r Mentors/Mentorin angemessen zu reflektieren	72%	83%
27. soziale Prozesse in der Klasse wahrzunehmen	93%	81%
28. Phasen des Unterrichts beim Beobachten zu unterscheiden	79%	76%

29. eigene, bewusste Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln	83%	84%
---	-----	-----

Bezüglich weiterer pädagogischer Schlüsselkompetenzen:

Meine Fähigkeit hat zugenommen...	1. Durchgang 2001/2002	2. Durchgang 2002/2003
	eher ja %	eher ja %
30. sicher und ohne Angst vor der Klasse zu stehen	92%	89%
31. konstruktiven Kontakt zu einzelnen SchülerInnen herzustellen	87%	84%
32. erziehungswissenschaftliche Texte auf Ihren Nutzen für die Praxis hin zu überprüfen	43%	39%
33. den verantwortlichen Umgang der SchülerInnen untereinander zu fördern	48%	49%
34. mit Kleingruppen zu arbeiten	63%	76%
35. Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren	28%	45%
36. Maßstäbe für die Leistungsbewertung zu entwickeln	57%	76%
37. mit LehrerInnen zu kooperieren	79%	76%
38. an schulischer Kommunikation (Konferenzen, Elterngespräche) verstehend teilzunehmen	60%	65%
39. schul. Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können	37%	45%
40. schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren	38%	35%
41. Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen	33%	53%
42. mich sprachlich (Artikulation, Wortwahl) auf versch. Personengruppen einzustellen	79%	70%
43. Gespräche zu moderieren	59%	60%

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden den Items in einem großen Umfang zustimmten: Zwei Drittel der Items wurden von einer Zweidrittel-Mehrheit der Studierenden (67% und mehr) bejaht. D.h. also, dass die Studierenden in einem hohen Ausmaß einen Kompetenzgewinn bei sich festgestellt haben.

Gegenüber dem ersten Durchgang ist bei 27 Items ein Anstieg der Prozentanteile zu finden; bei nur 14 Items gingen die Prozente zurück, bei zwei Items blieben die Prozente gleich.

Die z.T. starken Veränderungen zwischen erstem und zweitem Durchgang (bei 10 Items) lassen sich ursächlich nicht aufklären, da die Bedingungen, unter denen die Studierenden ihr HP absolviert haben, ja keineswegs standardisiert waren, sondern von Schule zu Schule, von MentorIn zu MentorIn, von Universitäts-LehrerIn zu Universitäts-LehrerIn unterschiedlich waren.

Fähigkeiten und Schwächen

Die Studierenden wurden danach gefragt, welche ihrer Fähigkeiten bzw. welche Schwächen ihnen durch das HP deutlicher geworden sind. Diese konnten sie in offenen Antworten skizzieren. 12 Studierende beantworteten beide Fragen nicht. 64 beschrieben Fähigkeiten und 56 beantworteten

die Frage nach Schwächen, wobei 3 Studierende hier eigentlich keine Schwächen nannten, sondern Kritik und Probleme an der (Regel-)Schule formulierten. Diese Antworten wurden nicht in die Inhaltsanalyse mit einbezogen, sie seien hier wörtlich zitiert:

- „Ich habe eine sehr kritische Haltung gegenüber Benotung und Noten und gegenüber dem 3-gliedrigen-Schulsystem“.
- „Kein Interesse, Schülern etwas einzupauken, auf was sie ‚absolut keinen Bock‘ haben“.
- „Keine Lust auf Umfeld und Struktur der Schule (Regelschule) – aber ist das eine Schwäche?“

Die Inhaltsanalyse der genannten Fähigkeiten bzw. Schwächen ergab die in der unten stehenden Tabelle aufgeführten Kategorien. Da die Studierenden auf unterschiedlichen Stufen der Konkretion geantwortet haben, sind die Kategorien z.T. nicht ganz trennscharf.

Die Tabelle zeigt, dass die Studierenden – wie im ersten Durchgang – insgesamt weit mehr Stärken nennen, als Schwächen. Dieses unterstreicht den Eindruck, dass sie das HP überwiegend im Sinne positiver Erfahrungen mit sich im Praxisfeld Schule nutzen konnten. Die Quersumme der jeweiligen Zeilen kann als Index dienen für die Bedeutung, die die Studierenden – in positivem sowie in negativem Sinne – der jeweiligen Kategorie bzw. dem Kompetenzbereich, der mit dieser Kategorie angesprochen ist, zumessen. Die für die Studierenden wichtigsten Bereiche, in denen sich für sie Fähigkeiten bzw. Schwächen im HP gezeigt haben, sind mit denen im ersten Durchgang vergleichbar:

- strukturiertes Arbeiten (Planung, Zeitmanagement, Ordnung),
- der Kontakt zu den SchülerInnen,
- Autorität, Durchsetzungsvermögen, sicheres Auftreten,
- soziale Kompetenz allgemein sowie
- Inhalte vermitteln, das Niveau der SchülerInnen treffen.

Die folgende Tabelle ist entsprechend der Höhe der Quersumme der Kodierungen für den zweiten Durchgang geordnet:

Kategorien	Anzahl der Kodierungen					
	Fähigkeiten		Schwächen		Quersumme	
	1.Dg	2.Dg	1.Dg	2.Dg	1.Dg	2.Dg
strukturiertes Arbeiten (Planung, Zeitmanagement, Ordnung)	6	14	11	18	17	32
Kontakt zu SchülerInnen, Bereitschaft, sich auf SchülerInnen einzulassen	25	29	5	2	30	31
Autorität, Durchsetzungsvermögen, sicheres Auftreten	9	16	13	13	22	29
soziale Kompetenz allgemein	9	19	–	3	9	22
Inhalte vermitteln, Niveau der SchülerInnen treffen	13	7	5	12	18	19
fachliche, didakt. Kenntnisse, Interesse am Fach	3	6	10	8	13	14
deutliche Sprechweise, Reden vor einer Gruppe	4	5	4	7	8	12
Flexibilität, Spontaneität	6	10	–	2	6	12
Spaß am Unterrichten, Unterrichten können	11	6	–	1	11	7
Teamfähigkeit	1	6	–	–	1	6
Fähigkeit, SchülerInnen zu motivieren	2	5	–	1	2	6
gute Stresstoleranz, Belastbarkeit	2	3	2	2	4	5

Geduld	2	3	1	2	3	5
Freude am Lernen	–	1	1	1	1	2
Beurteilung von SchülerInnenleistung	1	–	2	2	3	2
Kenntnisse in allg. Didaktik und Erziehungswissenschaften	–	1	–	1	–	2
das Erstellen eines übersichtlichen Tafelbildes	–	1	1	–	1	1
Konfliktmanagement	2	–	–	–	2	–
Σ	96	132	55	75	151	207

Einen Eindruck von der Bereitschaft der Studierenden, offen über die Reflexion eigener Schwächen zu berichten, geben folgende fünf Zitate:

- „Dass ich manchmal Angst vor den Schülern habe“.
- „Ich kann Lernaufträge nicht klar genug formulieren (noch nicht?), ich bin noch nicht flexibel genug, sofort einen Teil der UE oder die ganze UE umzuändern“.
- „Lustlosigkeit, keine große Lust, mit unfertigen Menschen zusammenzuarbeiten“.
- „Unsicherheit, vor einer so großen Gruppe zu stehen, übergenaues Vorbereiten, inhaltliche Lücken“.
- „Mangelnde Planungssicherheit/Umgang mit Schülern aufgrund mangelhafter Vorbereitung gerade in der Erziehungswissenschaft“.

Während die zitierten Aussagen überwiegend Probleme formulieren, die im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson typischerweise auftreten und in der Regel bearbeitbar und behebbar sein dürften, beschreibt die Antwort: „keine große Lust, mit unfertigen Menschen zusammenzuarbeiten“ eine Einstellung, die mit der Berufsentscheidung LehrerIn schlicht nicht kompatibel ist. Konsequenz ist es, dass dieser Studierende auch angibt, kein Referendariat machen zu wollen.

Beratungsbedarf

Zwei Drittel der Studierenden (68%: erster Durchgang: 77%) bejahen die Notwendigkeit einer universitären Einrichtung, die Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Studienentscheidung, ihrer Erfahrungen im HP sowie in bezug auf den Studienablauf beraten kann. 57% (und damit erheblich weniger als im ersten Durchgang: 82%) bejahen die Frage, ob sie eine solche Beratungsstelle nutzen würden, wenn sie Fragen zu den genannten Bereichen hätten. Die Einrichtung einer solchen Beratungsstelle ist unbedingt zu empfehlen.

Kommentare zum Fragebogen

Insgesamt 37 Studierende äußerten sich z.T. engagiert und kritisch zum Fragebogen sowie zum HP. Einige nutzen noch einmal die Gelegenheit, auf die von ihnen empfundene Kluft zwischen Universität und schulischer Praxis einzugehen:

- Allgemein lässt sich sagen, es gibt einfach eine zu große Kluft zwischen den Inhalten, die an der Universität vermittelt werden und dem was man wirklich in der Schule braucht. Würde ich jetzt als Lehrer an der Schule bleiben, so glaube ich meinen Unterricht nicht anders zu machen, als ich es nach Abschluss meines Studiums tun werde. Außerdem ist das Fach Erziehungswissenschaften für das reale Unterrichten so hilfreich wie ein Loch im Kopf.
- Bei vielen Ankreuzmöglichkeiten wäre eine größere Auswahl von Vorteil. Es fehlt das Mittelfeld oder Enthaltungen. Ich hatte Schwierigkeiten nur zwischen "eher ja" und "eher nein" zu wählen.

- *Man müsste Tätigkeiten für die Studenten in der Schule finden, ein halbes Jahr nur hospitieren wäre sehr langweilig geworden. Ich bin froh, dass wir unterrichten konnten. Es wäre gut, einige Fragen nicht so auf einen Mentor fest zu legen.*
- *Ganz schön umfangreich, viel Spaß beim Auswerten*
- *Keine Frage, welche Form und Art von Unterstützung wünschenswert wäre. (Wird kaum möglich sein, festzustellen, was genau an der Uni schlecht gelaufen ist.)*
- *Das Praktikum ist gut, nur zu spät. Man stellt zu spät fest, ob es der geeignete Beruf ist. Zusätzliches Praktikum wäre nützlich, um andere Schulen mit anderen Umfeldern kennen zu lernen. Studium hat zu wenig Praxisbezug. Fragen zum Praktikum an sich fehlen.*
- *Wer keinen Mentor hatte, und somit nicht betreut wurde, hat es gerade in Bezug auf die Mentorenfragen schwer, diese zu beantworten, der Fragebogen ist tw. nicht verständlich bei einigen Wortwahlen z.B. Kontrolle etc. (jeweils mit ? versehen), Fragebogen viel zu lang, zu wenig Platz f. Kommentare!*
- *Ich halte einen so konzipierten Fragebogen für nicht sehr sinnvoll, da Wechselwirkungen zwischen Schule und Uni nicht berücksichtigt werden, vor allem wird die zusätzliche Belastung an der Uni nicht berücksichtigt, weil den AuswerterInnen dieses Fragebogen keine konkreten Veränderungsmöglichkeiten unterliegen, halte ich es für wenig sinnvoll, solche durchzuführen. Ich bezweifle, dass die Uni wirkliches Interesse zu einer Änderung hat, bzw. das ohne Herrn Lemke möglich ist!!!*
- *Praktisch wäre es, wenn die Fragen Seite 4ff auch darauf eingehen würden inwiefern schon vor (!) dem HP praktische Erfahrungen in pädagogischen Arbeitsbereichen vorliegen, z.B. Werkstudent, außerschulische Jugendbildung ..., denn dadurch erübrigt sich einiges.*
- *Darstellungsmöglichkeiten für 2. Fach Sport sehr begrenzt.*
- *Es fehlen vielleicht noch differenziertere Fragen zu Problemen im HP (Job, Stress, Anschlussprobleme etc.).*
- *Das HJP ist zu lang!, drei Mon. reichen völlig aus.*
- *Einige Fragen sind so weit von meiner Realität entfernt, dass es schwierig ist, sie zu beantworten.*
- *Falls dieser Fragebogen dazu da ist, mehr Licht und Verständlichkeit für die Durchführung und Handhabung (evtl. auch in Bezug auf den Praxisbericht) des HP zu bringen, dann gefällt er mir sehr gut. Meiner Meinung nach, gehen viele Studenten (und ich auch) viel zu unvorbereitet in das Praktikum.*
- *Recht lang, aber kürzer wohl kaum zu formulieren wg. d. umfassenden HP-Bereiche, einige Formulierungen sind nicht gut formuliert (Bsp. S. 17 unten), mehr Platz auf S. 18.*
- *Ich finde den Fragebogen gut und angemessen, was mir gefehlt hat: Schule und Uni ließ sich teilweise schwer unter einen Hut bringen. Es wird in der Uni nicht unbedingt Rücksicht auf das HP genommen! Was ich ganz schlecht fand: alle EGW-Begleitveranstaltungen waren Mittwochs abends zur gleichen Zeit! Das kann doch echt nicht sein, oder? Viele Sportstudenten haben eigene Sportgruppen oder selber Training, auf Grund des Studiums legt man das natürlich in die Abendstunden! Für uns waren diese Begleitveranstaltungen ein echtes Problem!*
- *Ich finde es miserabel, dass EGW-Pflichtveranstaltungen jetzt schon seit 2 Semestern nur parallel angeboten werden (jeweils Mi. abends). Aus diesem Fehler sollte endlich gelernt werden! Die meisten Studenten müssen nebenbei arbeiten oder besuchen Sportvereine (die auch verpflichtend sein können!)*
- *Gut verständlich, gibt auch für einen selbst einen Rückblick auf das gesamte Praktikum, regt einen persönlich an über Dinge nachzudenken, auf die man sonst evtl. gar nicht gekommen wäre, war nicht zu "intim – also ist die Anonymität für mich persönlich nicht so wichtig!*

- *Die Absicht des Fragebogens finde ich außerordentlich wichtig. Denn es sollten die Veransth. in der Uni mehr auf das HP zugeschnitten werden. Außerdem sollten Uni und Schule mehr und intensiver zusammen arbeiten, damit mehr Probleme ausgeschlossen werden können oder sogar behoben werden können.*
- *Mehr Differenzierungen müssten möglich sein.*
- *Bei "Kompetenzerwerb im Rahmen des HP" fehlt mir mindestens ein Feld mit "konnte ich vorher schon" (oder so ähnlich), bei Fragen, wo man mit "stimmt genau" bis "stimmt überhaupt nicht", fehlt mir ein 5. Kästchen für "teilsteils"*
- *Ich halte die Vorgabe von je 8 Stunden Unterricht pro Fach für viel zu wenig → als Frage aufnehmen, da ich der einzige Student an meiner Schule war, ist dieser Fragebogen nicht anonym → finde ich nicht gut, da man befangen ist und sich seinen Betreuern gegenüber verpflichtet fühlt!*
- *Ich wünsche mir eine bessere Zusammenarbeit zwischen der Uni und den Schulen. Klare Kriterien für die Zielsetzung des HP sind sehr wichtig, liegen momentan noch nicht vor (Bessere Orientierung für die Begleitlehre). Ich freue mich, dass Erfahrungen gesammelt und ausgewertet werden.*
- *Es fehlt die Frage, ob das Halbjahrespraktikum insgesamt zu lang ist. Meiner Meinung nach trifft dies definitiv zu. 3 Monate wären völlig angemessen. Insbesondere an der (... – Schule), wo ich kaum weitere Möglichkeiten zu unterrichten außerhalb der UE hatte, habe ich mich während der ewig dauernden Hospitationsphasen, die sich an die UEs anschlossen, an die Uni zurückgewünscht, insbesondere während des vielen Frontalunterrichts. Bitte baut diese Frage doch ein!*
- *Eher wenig Raum über konkrete Äußerungen über Zufriedenheit, von der Uni aus müsste zusätzlich ein Mentor zur Verfügung stehen, der uns in der Praxis des HPs, also in der Schule zu Rate steht.*
- *"Kompetenzerwerb" muss überarbeitet werden, allg. Zusatz: besser fortlaufende Unterrichtspraxis (z.B. halber Tag pro Woche) während aller Semester plus 2 vertiefenden längeren Phasen (je 4 Wochen z.B.) nach 1 und 2 Dritteln des Studiums*
- *Sehr umfassend, ich wünsche mir, dass Kritik/Verbesserungsvorschläge möglichst erhört werden und f.d. Nachfolgenden verbessert wird, z.B. Kooperation Schule-Uni+ Praxislehrer+ Praxisbezug i. d. Begleit-Veranstaltg.*
- *Ich denke, dass man mit statistischen Fragebögen nicht erfassen kann, ob das HP für den Einzelnen in dieser Form wirklich nützlich hinsichtlich seiner weiteren Unterrichtstätigkeit und Entwicklung seiner Lehrerpersönlichkeit sein kann, sondern nur, ob er weiterhin seine Ausbildung fortsetzen wird, was allerdings von persönlichen Erfahrungen im HP abhängt.*
- *Ich halte diesen Fragebogen für sehr gut, wünschenswert wäre auch, dass sich diese Bögen auch auf die Planungen der nächsten HJP auswirkt, mindestens Kenntnisnahme durch die Verantwortlichen. Auch wäre es schön, wenn die Schulen die Ergebnisse erhalten würden (vielleicht sogar speziell für die Schule).*
- *Den Studierenden durch ein HP ein Semester zu klauen (ohne die Regelstudienzeit zu verlängern) ist beschissen!!*
- *Diese Frage (Angemessenheit der 20 Wochenstunden) ist ungenügend für die Beurteilung des HJP. Die Vorbereitung und Begleitung ist in Bio u.a. in Musik schlecht bis katastrophal; das HJP ist an sich eine prima Möglichkeit die Praxis kennenzulernen, die Verteilung der Plätze ist zu bürokratisch – lässt die Studenten doch selber suchen! Die vorgeschriebenen 20WST mit den weiteren Vorgaben sind albern (bis auf die UV's). Die Festlegung aufs 5. Sem. ist ebenfalls zu bürokratisch. Wozu das? Könnte doch jederzeit gemacht werden. Die HJP Uni Veranstaltungen sind in der jetzigen Form zu umfangreich und unproduktiv!*
- *Für das Halbjahrespraktikum, sowie für die spätere Lehrertätigkeit ist das Fach EGW wenig bis gar nicht geeignet, da hier nur über Theorien von Professoren geredet wer-*

den, die meist nie an einer Schule unterrichtet haben. Zudem bekommt man nicht genug Handwerkszeug an die Hand und muss sich Sätze anhören wie: Man kann nicht erziehen. Seid lieb zu den Schülern, dann wollen sie lernen.

- *Dieser Fragebogen ist grundsätzlich wichtig und eine gute Sache, da es sehr viel Auswertungsbedarf gibt. Es ist bloß schwer, so einen langen Fragebogen vernünftig auszufüllen, da man nicht jede Frage beantworten kann – zumindest in meinem Fall ist das so.*
- *Insgesamt wäre eine höhere Flexibilität seitens der Universität und der Lehrenden wünschenswert. Dies bedeutet z.B. eine stärkere Berücksichtigung der persönlichen Stärken und Kompetenzen der einzelnen Studierenden. Als Ergebnis könnte dabei eine weniger ausgeprägte „Verschulung“ des Studiums erreicht werden. weiterhin fühlt sich dadurch der/die Studierende in seiner Person ernster genommen. Die teilweise sehr straff bürokratische (und die Studierenden in höchstem Maße kontrollierende) Durchführung des Halbjahrespraktikums lässt den Studierenden teilweise wenig gestalterischen Spielraum und schafft damit wenig Identifizierungspunkte für die Studierenden mit dem Praktikum. Gleichzeitig wird dadurch der Blick für „Neues“ versperrt. Weiterhin gebe ich zu bedenken, dass die Einführung des Halbjahrespraktikums, welches ich als Instrument für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer nicht in Frage stellen möchte, eine zusätzliche Verzögerung hinsichtlich des Bildungsabschlusses bedeutet, da der Besuch studienrelevanter Veranstaltungen in dieser Phase kaum möglich sind. Im Hinblick auf die anzustrebende Organisation eines Studiums innerhalb der Regelstudienzeit und der eventuell in Zukunft zu erwartenden Studiengebühren sollte über entsprechende Maßnahmen nachgedacht werden, die weiterhin einen ordentlichen Verlauf des Studiums garantieren, ohne dieses unnötig zu verlängern.*
- *Würden sie Studenten ihre Schule für das HJP weiterempfehlen? Wie kann die Uni die Vor/Begleit/Nachbereitung verbessern? Welche Themen sollten unbedingt vorkommen? Inwieweit müssen diese Themen in ihrer vollen Tiefe besprochen werden? Genauere Regelungen zur Std./Wo. an der Schule! Abstimmungen aller Fächer über die inhaltliche Menge des Berichtsheftes. Schwankt zwischen Referat und 50 Seiten !!!*
- *Das HP ist insgesamt zu lang. Dadurch geht ein Semester verloren. 3 Monate würden reichen. Das Tagebuch finde ich völlig überflüssig, ebenso die Abgabe eines Praxisberichtes. Besser wäre die Anfertigung einer didaktischen Arbeit über die persönlichen Erfahrungen.*
- *Fazit: das Praktikum müsste kürzer und intensiver sein. Die Vorbereitung ist ok, sollte aber noch viel stärker in Kooperation mit der Schule gemacht werden. Die Begleitung muss intensiver sein (mehr Stunden umfassen) und in engerer Kooperation mit den Mentoren und den Lehrkräften. Man sollte in beiden Fächern die Möglichkeit haben einen Leistungsnachweis in Fachdidaktik, der aus dem HP hervorgeht zu machen! Der Praktikumsbericht sollte kürzer sein und s. ausschließlich mit der Frage beschäftigen, warum man Lehrer werden (Reflexionen über den Lehrerberuf). Der Fragebogen ist nicht schlecht, man hat aber zu wenig Platz für eigene Gedanken.*

ANHANG

Inhalt

Anhang 1:	Richtlinien für Schulpraktische Studien.....	3
Anhang 2:	Fragebogen der Studierendenbefragung im Durchgang 2002/2003.....	9
Anhang 3:	Tabelle über die Schulen, an denen Studierende ihr HP absolvierten: erster Durchgang 2001/2002	33
Anhang 4:	Tabelle über die Schulen, an denen Studierende ihr HP absolvierten: zweiter Durchgang 2002/2003	35
Anhang 5:	Anhang zu Kapitel 4 „Praktikumsberichte“	37
Anhang 6:	Fragebogen zur Befragung der schulischen MentorInnen im Februar 2002	43
Anhang 7:	Fragebogen zur Befragung der Schulleiter im Durchgang Februar 2002	47
Anhang 8:	Fragebogen zur Befragung der Lehrenden der Universität im Durchgang 2001/2002	
	- März 2001 Befragung der Lehrenden der erziehungswissenschaftlichen (EW) und fachdidaktischen (FD) Vorbereitungsseminare zum HP	51
	- Januar/Februar 2002 Befragung der Lehrenden der EW-Begleitveranstaltungen zum HP	52
	- März 2002 Befragung der Lehrenden der FD-Begleitveranstaltungen zum HP	54
Anhang 9:	Liste der in universitären Veranstaltungen zum HP herangezogenen Literatur (Angaben der Lehrenden in der Befragung, erster Durchgang 2001/2002).....	57
Anhang 10:	Vorgehen und Ergebnisse der Inhaltsanalyse freier Antworten zu Enttäuschungen und angenehmen Erfahrungen der Studierenden im Durchgang 2002/2003	59
Anhang 11:	Information der GEW Bremen vom 31.10.2000.....	63

Anhang 1

Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15. Dezember 2000

Gemäß § 18 Abs. 6 des Bremischen Lehrerausbildungsgesetzes vom 2. Juli 1974 (Brem.GBl.S 278-221-i-1), zuletzt geändert durch das Gesetz vom 4. August 1998 (Brem.GBl.S. 221) erlässt der Ausbildungsausschuss die folgenden Richtlinien für schulpraktische Studien:

1. Allgemeines

- 1.1 Diese Richtlinien regeln gemäß § 16 und § 34 Abs. 5 der Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 Ziele, Inhalte und Ablauf der schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Sie gelten für alle in der Lehre Tätigen, die Schulen im Lande Bremen und für alle Lehramtsstudierenden.
- 1.2 Schulpraktische Studien sind alle mit Lehrveranstaltungen der Universität verbundene, in Schulen oder anderen Einrichtungen im Erziehungs- und Bildungswesen durchgeführte und betreute Vorhaben von Studierenden, die einen Beitrag zum Praxisbezug des Lehramtsstudiums leisten.
- 1.3 Im Rahmen der schulpraktischen Studien wird in der Regel ein Praktikum im Umfang von 20 Kalenderwochen (Halbjahrespraktikum) im ersten Schulhalbjahr an Schulen im Lande Bremen durchgeführt.

2. Ziele des Halbjahrespraktikums

Das Halbjahrespraktikum soll den Studierenden durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung ermöglichen,

- das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen;
- Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen;
- sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren;
- in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis zu entwickeln.
- ihre Berufsentscheidung, Stufen- und Fächerwahl und Studienplanung zu überprüfen und ihr weiteres Studium vor dem Hintergrund der Praxiserfahrungen sinnvoll zu strukturieren.

3. Inhalte des Halbjahrespraktikums

3.1 Die Inhalte des Halbjahrespraktikums beziehen sich auf vier Felder.

a) Unterricht

Die Studierenden begleiten u.a. eine Lehrerin bzw. einen Lehrer sowie - soweit möglich - eine Klasse durch den Schulalltag; sie unterstützen die Mentorin bzw. den Mentor im Unterricht; sie übernehmen einzelne Unterrichtsbestandteile; sie planen und führen eigenen Unterricht durch; sie beteiligen sich an Aufgabenstellungen und an der Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schüler usw.

b) Schulleben

Die Studierenden beteiligen sich angemessen am Schulleben, z.B. an der Vorbereitung und Durchführung von Festen, Feiern, Ausstellungen, Basaren etc; sie nehmen an Ausflügen, Exkursionen und Klassenfahrten teil sowie an Elternabenden; sie wirken bei der Pausengestaltung mit; sie begleiten und betreuen eine Schülerin, einen Schüler bzw. eine Schülergruppe, organisieren spezielle Nachmittags- oder Freizeitangebote, bieten Fördermaßnahmen, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenhilfe etc an. Sie begleiten und beraten Gruppen im Rahmen von Projekten und Wettbewerben wie „Jugend forscht“ oder dem „Bundessprachenwettbewerb“, usw.

c) Organisation

Die Studierenden nehmen grundsätzlich an allen Gesamtkonferenzen und den sie betreffenden Fach- und Klassenkonferenzen teil; sie hospitieren bei Schul- und Stufenleitung; sie machen sich mit den Aufgaben des Schulsekretariats und des Hausmeisters vertraut; sie beteiligen sich an speziellen Prozessen zur Organisations- und Schulentwicklung; usw.

d) Kooperation

Die Studierenden lernen die unterschiedlichen Kooperationsbeziehungen ihrer Schule zum Stadtteil, zu andern Schulen und Einrichtungen, im Rahmen von Austauschprogrammen etc. aber auch zwischen Elternschaft und Schule kennen und beteiligen sich an Aktivitäten im Rahmen dieser Kooperationsbeziehungen.

3.2 Alle Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen. Dabei können je nach den Gegebenheiten der Praktikumschule, den Zielsetzungen des jeweiligen Praktikums und den Interessen der Studierenden Schwerpunkte gebildet werden. Die Dauer der jeweiligen Aktivitäten richtet sich nach den Gegebenheiten vor Ort.

3.3 Alle Studierenden müssen im Rahmen des Halbjahrespraktikums in jedem der beiden gewählten Fächer im Umfang von jeweils mindestens acht Stunden (bei gemeinsamer Durchführung von höchstens zwei Studierenden zusammen mindestens zehn Stunden) eigene Unterrichtstätigkeit planen und durchführen.

4. Teilnahme

4.1 Alle Studierenden, die die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen im Lande Bremen ablegen wollen, müssen im Rahmen des Halbjahrespraktikums pro

Woche an unterrichtlichen und schulbezogenen Tätigkeiten im zeitlichen Umfang von 20 Stunden an der zugewiesenen Schule teilnehmen.

- 4.2 Studierende mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I sollen im Rahmen des Praktikums auch die Grundschule kennen lernen. Studierende mit dem Schwerpunkt SII/SI absolvieren ihr Praktikum entweder in Schulen der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II. Das zeitweilige Einbeziehen der jeweils anderen Stufe sollte standortbezogen geregelt werden.
- 4.3 Studierenden, die eine eigenverantwortliche Lehrtätigkeit an einer öffentlichen Schule, an einer für die gewählten Fächer einschlägigen staatlich anerkannten Schule oder an Schulen der Gesundheitsberufe mit mindestens der halben Stundenzahl und einer Dauer nicht unter einem Jahr nachweisen, sind die Schulpraktischen Studien erlassen. An Stelle der gemäß 5.1 bis 5.3 vorgesehenen vorbereitenden, begleitenden und auswertenden Lehrveranstaltungen sind in gleichem Umfang entsprechend andere fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu besuchen.

5. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung

- 5.1 Die Studierenden müssen bis zum Beginn des Halbjahrespraktikums, in der Regel im vorausgehenden Semester, mindestens je eine vorbereitende Lehrveranstaltung in der Didaktik der beiden Fächer und in Erziehungswissenschaft absolvieren. Ziel dieser vorbereitenden Veranstaltungen ist es, grundlegende Methoden wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit schulischer Praxis kennen zu lernen und produktiv für ihre Erschließung verwenden zu können, sowie im wissenschaftlichen Studium erarbeitete Inhaltsbereiche auszuwählen und exemplarisch didaktisch/fachdidaktisch für eigene Praxis aufzubereiten. Fachdidaktische Vorbereitungsveranstaltungen können auch fächerübergreifend angeboten werden.
- 5.2 Die Studierenden müssen während des Halbjahrespraktikums mindestens eine begleitende Lehrveranstaltung in der Didaktik eines der beiden Fächer und in Erziehungswissenschaft absolvieren. Im Mittelpunkt dieser begleitenden Veranstaltungen stehen insbesondere die theoriegeleitete Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung, die Feinplanung eigenen Unterrichts und ggf. weiterer schulischer Aktivitäten sowie die Unterstützung bei der Bearbeitung einer ausgewählten Problemstellung. Fachdidaktische Begleitveranstaltungen können auch fächerübergreifend angeboten werden.
- 5.3 Die Studierenden müssen im Anschluss an das Halbjahrespraktikum an einer Auswertungsveranstaltung teilnehmen, die in der Regel als Block im Umfang von mindestens 30 Stunden durchgeführt wird. Es ist Ziel der Lehrveranstaltung, ausgehend vom Praktikumsbericht, eigene auf das künftige Berufsfeld bezogene Erfahrungen auch unter Einbeziehung alternativer Konzepte für Schule und Unterricht darzustellen und in einen reflexiven Kontext des wissenschaftlichen Studiums zu stellen; Erfahrungen der schulischen Praxis im Hinblick auf Berufs- Stufen- und Fächerwahl und die Strukturierung des weiteren Studiums auszuwerten sowie das Verhältnis von Vorbereitung und Durchführung von Unterricht aufgrund eigener praktischer Erfahrungen erörtern, bewerten und evaluieren zu lernen.

- 5.4 Die Studierenden müssen zur Auswertungsveranstaltung einen Praktikumsbericht in Form eines pädagogischen Tagebuches anfertigen. Der Bericht kann auch von zwei oder drei Studierenden in Zusammenarbeit erstellt werden, wenn der Eigenbeitrag jedes bzw. jeder Studierenden erkennbar ist und einzeln begutachtet werden kann. Der Praktikumsbericht muss mindestens folgende Teile enthalten:
- a) Fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs, der eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen über im Praktikum erprobte Probleme, Bewertungen etc.
 - b) Planung und Auswertung der eigenen Unterrichtstätigkeit.
- 5.5 Die Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums werden von Lehrenden der Universität verantwortet und sollen unter Beteiligung von Praktikerrinnen bzw. Praktikern durchgeführt werden. Sie können auch, ggf. unter Einbeziehung weiterer geeigneter Lehrveranstaltungen, als Projekt organisiert werden.

6. Organisation

- 6.1 Die Studierenden, die ein Halbjahrespraktikum absolvieren wollen, melden sich bis zum vorhergehenden 31. Januar im Praxisbüro der Universität in der Organisationseinheit Lehrerbildung zum Halbjahrespraktikum und den Begleitveranstaltungen an.
- 6.2 Bei der Anmeldung sind die vorrangig gewählte Schulstufe und die Fächerkombination anzugeben.
- 6.3 Wenn die für die Durchführung des Halbjahrespraktikums verantwortlichen Lehrenden bereits selbst Praktikumschulen organisiert haben, müssen sie diese getroffenen Absprachen ebenfalls bis zum 31. Januar dem Praxisbüro mitteilen.
- 6.4 Auf der Grundlage der Anmeldungen ordnet das Praxisbüro in Zusammenarbeit mit dem Senator für Bildung und Wissenschaft und in Abstimmung mit den Schulen die Studierenden den Praktikumschulen zu. Dabei sollen nach Möglichkeit jeweils Teams von zwei bis drei Studierenden gebildet werden.
- 6.5 Das Praxisbüro informiert die Studierenden, die für die Durchführung des Halbjahrespraktikums verantwortlichen Lehrenden und die Praktikumschulen in der Regel bis zum 31. März, spätestens aber bis zum Beginn der Sommerferien über die Zuordnungen.
- 6.6 Vor Beginn des Praktikums benennt die Praktikumschule dem Praxisbüro einen Ansprechpartner für die Studierenden als Mentorin bzw. Mentor.
- 6.7 Bei allen Tätigkeiten in der Schule im Rahmen des Praktikums gilt für die Praktikanten Weisungsrecht der Schulleitung.
- 6.8 Das Praxisbüro stellt die Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme am Halbjahrespraktikum gemäß § 16 Abs. 2 Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen aus, wenn folgende Unterlagen eingereicht sind:
- a) Eine Bescheinigung der Praktikumschule über die ordnungsgemäße Durchführung des Halbjahrespraktikums;

- b) Die Nachweise der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums;
- c) Eine Bescheinigung von einem an der Durchführung des Praktikums beteiligten Lehrenden der Universität über die Vorlage eines positiv bewerteten Praktikumsberichts.

7. Schlussbestimmungen

7.1 Diese Richtlinien treten mit sofortiger Wirkung in Kraft.

7.2 Sie gelten für alle Studierenden, die an einem Halbjahrespraktikum nach § 16 oder § 34 Abs. 2 der Prüfungsordnung für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 teilnehmen.

7.3 Die Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15. April 1994 werden aufgehoben. Sie gelten weiter für Studierende, die ihr Lehramtsstudium vor dem Wintersemester 1999/2000 aufgenommen haben und sich nicht nach der Prüfungsordnung vom 15.12.1998 prüfen lassen wollen.

Bremen, den 15. Dezember 2000

Der Senator für Bildung und Wissenschaft

Landesamt für Schulpraxis und Lehrerprüfungen

Anhang 2

Arbeitsgruppe EVALUATION HALBJAHRESPRAKTIKUM im Lehramtsstudium

Universität

Bremen

Januar 2002 bzw. 2003

Universität Bremen
Prof. Dr. Rolf Oberliesen (FB12) Prof. Dr. Hannelore Schwedes (FB 1)

Fragebogen zur Evaluation des Halbjahrespraktikums 2001/2002 bzw. 2002/2003

Liebe Studentin, lieber Student,

wir bitten Sie, diesen Fragebogen auszufüllen. Er dient der Evaluation Ihres Halbjahrespraktikums (HP). Wir möchten Ihre positiven/negativen Erfahrungen mit dem HP an Schule und Universität unter Berücksichtigung der organisatorischen und Ihrer persönlichen Rahmenbedingungen erheben.

Das Ziel ist, Ihre Angaben dafür zu verwenden, den schulpraktischen Anteil im Studium zu optimieren.

Hinweise:

- **Diese Befragung ist anonym und freiwillig**
- **Ein Nichtausfüllen des Fragebogens hat für Sie keine nachteiligen Folgen**

Uns ist bewusst, dass ein Rückschluss auf Ihre Person aufgrund der Fragebogen-Daten prinzipiell möglich wäre. Dieses liegt allerdings nicht in unserem Interesse. Es geht uns mit der Fragebogenerhebung um die Gewinnung statistischer Aussagen, also nicht um den Einzelfall.

Außerdem führen wir allerdings noch qualitative Studien über die Erfahrungen von einzelnen Studierenden durch. Deshalb wären wir denjenigen von Ihnen, die dazu bereit wären, dankbar, wenn Sie Ihren Namen am Ende des Fragebogens angeben würden, damit wir ggfs. bei Nachfragen mit Ihnen in Kontakt treten können. **Aber auch dieses ist absolut freiwillig!**

Mit dem Ausfüllen des Fragebogens würden Sie bei der Bewertung dieses neuen Bausteins der LehrerInnenausbildung helfen.

Falls Sie meinen, dass wir wesentliche Bereiche im Fragebogen vergessen haben, könnten Sie auf der letzten Seite hierzu Stichworte angeben.

Wir danken im Voraus für Ihre Mitarbeit

Bettina Hoeltje - Thomas Ziemer (Wissenschaftliche Mitarbeiter/in im Evaluationsteam)
zu erreichen über Telefon: 218 - 2187, e-mail bhoeltje@physik.uni-bremen.de;
tziemer@physik.uni-bremen.de

Angaben zur Person

Alter: Jahre

Geschlecht: 1 weiblich

2 männlich

Schulstufe: 1 Sek 1 mit Primar

2 Sek 2 mit Sek 1

Schule, an der Sie Ihr Halbjahrespraktikum schwerpunktmäßig absolviert haben: (Bitte ankreuzen)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Altes Gymnasium | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - an der Kurt-Schumacher-Allee |
| <input type="checkbox"/> Erwachsenenschule | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - an der Walliser Straße |
| <input type="checkbox"/> Freie Waldorfschule | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - Blumenthal |
| <input type="checkbox"/> Gesamtschule Bremen-Mitte an der Hemelinger Straße | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - Huchting - |
| <input type="checkbox"/> Gesamtschule Bremen-Ost an der Walliser Straße | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - Neustadt |
| <input type="checkbox"/> Gesamtschule Bremen-West an der Lissaer Straße | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - Walle - |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium an der Hermann-Böse-Str. | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II an der Alwin-Lonke-Str. |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium Horn | <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II an der Bördestraße |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium Obervieland | <input type="checkbox"/> Schulzentrum Findorff |
| <input type="checkbox"/> Gymnasium Vegesack | <input type="checkbox"/> Schulzentrum Habenhausen |
| <input type="checkbox"/> Integrierte Stadtteilschule am Leibnizplatz | <input type="checkbox"/> Schulzentrum Im Ellener Feld |
| <input type="checkbox"/> Integrierte Stadtteilschule a. d. Carl-Goerdeler Str. | <input type="checkbox"/> Schulzentrum Rockwinkel |
| <input type="checkbox"/> Integrierte Stadtteilschule an der Hermannsburg | <input type="checkbox"/> Schulzentrum Sebaldsbrück |
| <input type="checkbox"/> Kippenberg-Gymnasium | <input type="checkbox"/> Schulzentrum Sek. I Julius-Brecht-Allee |
| <input type="checkbox"/> Pestalozzischule II | <input type="checkbox"/> Wilhelm-Raabe-Schule |
| <input type="checkbox"/> Schulverbund Lesum | außerhalb von Bremen/Bremerhaven: |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum am Waller Ring | <input type="checkbox"/> Hindenburgschule, Nienburg |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Bergiusstraße | <input type="checkbox"/> Schule Achim 2 Cato-Bontjes-van-Beek |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Butjadinger Straße | <input type="checkbox"/> Lichtenberg-Gymn., Cuxhaven |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Graubündener Straße | <input type="checkbox"/> Gymn. a. d. Max-Planck-Str., Delmenhorst |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Hamburger Straße | <input type="checkbox"/> Gymn. a. d. Willmsstraße, Delmenhorst |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Kornstraße | <input type="checkbox"/> Gymnasium Langen, Langen |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Otto-Braun-Straße | <input type="checkbox"/> Eichenschule, Schee. |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Pestalozzistraße | <input type="checkbox"/> Waldschule Schwanewede |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Ronzelenstraße | <input type="checkbox"/> Koop. Gesamtschule Stuhr-Brinkum, Stuhr |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum an der Schaumburger Straße | <input type="checkbox"/> Koop. Gesamtschule Tarmstedt Europaschule |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum Bürgermeister Smidt | <input type="checkbox"/> Realschule an der Trift, Verden |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum Carl v. Ossietzky | <input type="checkbox"/> hier nicht aufgeführte Schule: |
| <input type="checkbox"/> Schulzentrum d. Sek. II - am Rübekamp | |

Außerdem habe ich das HP noch an einer zweiten Schule absolviert:

Name der Schule:

Zeitungsumfang: ca. Wochen mit ca. Wochenstunden

Welches sind Ihre beiden Studienfächer?

- | | |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> Deutsch | 9. <input type="checkbox"/> Biologie |
| 2. <input type="checkbox"/> Mathematik | 10. <input type="checkbox"/> Sport |
| 3. <input type="checkbox"/> Geschichte | 11. <input type="checkbox"/> Geografie |
| 4. <input type="checkbox"/> Kunst | 12. <input type="checkbox"/> Arbeitslehre |
| 5. <input type="checkbox"/> Politik | 13. <input type="checkbox"/> nicht genanntes Fach |
| 6. <input type="checkbox"/> Physik | |
| 7. <input type="checkbox"/> Chemie | 999 |
| 8. <input type="checkbox"/> Religion/Ethik | |

Im wievielten Semester - bezogen auf Ihr Lehramtsstudium - befinden Sie sich?

..... Semester unklar 99

Nach welcher Lehrerprüfungsordnung studieren Sie?

1 nach der alten 2 nach der neuen

In wie vielen der drei Prüfungsgegenstände (Fach1/Fach2/Erziehungswissenschaften) haben Sie die Zwischenprüfung bereits erfolgreich abgelegt?

- 1 in einem Prüfungsgegenstand
 2 in zwei Prüfungsgegenständen
 3 in drei Prüfungsgegenständen
 4 bisher in keinem

Kontakt zu den Schulen

Ich wusste bereits vor den schulischen Sommerferien, an welcher Schule mein HP schwerpunktmäßig statt finden würde

1 Ja 2 Nein

Ich habe diese Schule bereits vor den schulischen Sommerferien selbst kennen gelernt (schon dort gewesen, Schule besichtigt etc.)

1 Ja 2 Nein 3 Ich kannte die Schule bereits vorher schon

Ich habe mein/e Mentor/in bereits vor den schulischen Sommerferien kennen gelernt (telefonisch/persönlich)

1 Ja 2 Nein

Aufnahme in der Schule

Wie sind Sie in Ihrer Schule als Halbjahrespraktikant/in vorgestellt worden? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 in einem institutionalisierten Rahmen wie Konferenz, Arbeitsbesprechung o.ä.
- 2 durch die Schulleitung
- 3 durch meinen Mentor/meine Mentorin
- 4 Mein Mentor/Meine Mentorin hat mich einzelnen KollegeInnen vorgestellt
- 5 Ich habe einzelne Lehrkräfte in Pausen/im Lehrerzimmer selbst angesprochen
- 6 anders:

Wie fühlten Sie sich - abgesehen von Ihrem/r Mentor/Mentorin - vom Kollegium an Ihrer Schule aufgenommen?

- 1 sehr positiv
- 2 eher positiv
- 3 eher ablehnend
- 4 klar ablehnend

Ihre Wünsche/Erwartungen vor Beginn des HP

Bitte versuchen Sie kurz, sich in die Zeit unmittelbar vor Beginn ihrer praktischen Arbeit an der Schule zurück zuversetzen:

Welche der folgenden Statements treffen Ihre Wünsche, die Sie vor Beginn Ihres Halbjahrespraktikums hatten an das, was Sie im HP erwarten würde? (Zutreffendes bitte ankreuzen)

Ich habe mir gewünscht:

1 dass ich die Gelegenheit bekomme, durch Co-Teaching Erfahrungen im Unterrichten zu machen

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

2 dass ich lerne, mit Provokationen von Schülern gut fertigzuwerden

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

3 dass ich lerne, gelungene und weniger gelungene Unterrichtsphasen zu identifizieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

4 dass ich mitkriege, wie ein Lehrer seine Schüler unter Kontrolle hat

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

5 dass ich mich mit meinem Mentor persönlich gut verstehe

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

6 dass ich zum Ende meines HP gelernt habe, guten Unterricht zu machen

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

7 dass ich lerne, Unterricht zu analysieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

8 dass ich es hinkriege, den Unterricht nach dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler zu differenzieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

9 dass ich lerne, auch schwierige Disziplinprobleme im Unterricht zu meistern

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

10 dass ich meinem Mentor/meiner Mentorin viel Arbeit abnehmen kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

11 dass ich lerne, Ursachen für Unterrichtsstörungen aufzuklären

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

12 dass ich möglichst oft ohne Beisein des Mentors allein unterrichten kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

13 dass ich beobachten kann, wie Lehrkräfte Verantwortungsbereitschaft bei SchülerInnen für ihre eigenen Lernprozesse fördern

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

14 dass ich lerne, wie man die Eigeninitiative von SchülerInnen fördert

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

15 dass mich die SchülerInnen mögen

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

16 dass ich lerne, Schülerarbeit in Gruppen zu initiieren

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

17 dass ich das Vertrauen der SchülerInnen gewinne

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

18 dass ich mir von meinem Mentor/meiner Mentorin möglichst viele Kniffe/Tricks abgucken kann

1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

19 dass ich lerne, Unterrichtsinhalte gut zu visualisieren

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

20 dass ich an Beratungsgesprächen zu Lern- und Verhaltensdefiziten von SchülerInnen teilnehmen kann

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

21 dass ich mit den Schülern und Schülerinnen schnell in Kontakt komme

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

22 dass ich das Schulleben aktiv mitgestalten kann (z.B. Organisierung eines Schulfestes, einer AG etc.)

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

23 dass ich bei meinen Unterrichtsversuchen ein gutes Zeitmanagement hinkriege

- 1 sehr gewünscht 2 gewünscht 3 eher nicht gewünscht 4 überhaupt nicht gewünscht

24 Falls ein wichtiger Wunsch von Ihnen hier nicht aufgelistet wurde, könnten Sie diesen hier stichpunktartig beschreiben:

.....

.....

Sind Ihre Wünsche - im Ganzen gesehen - eingetroffen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Wenn Sie „eher nein“ angekreuzt haben:

Woran lag das Ihrer Meinung nach? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 an den allgemeinen Bedingungen der Schule
- 2 an der unzureichenden Unterstützung durch meine Mentorin/meinen Mentor
- 3 an meinem persönlichen Verhältnis zu meinem Mentor/meiner Mentorin
- 4 daran, dass es mir nicht gefiel, wie mein Mentor seinen Unterricht gestaltet hat/wie er mit den SchülerInnen umgegangen ist
- 5 daran, dass die fachdidaktische Vorbereitung noch unzureichend war
- 6 daran, dass die allgemeinpädagogische Vorbereitung noch unzureichend war
- 7 daran, dass die Begleitung des HP durch die Universität unzureichend war
- 8 daran, dass ich Probleme damit hatte, mich auf die SchülerInnen einzustellen
- 9 daran, dass ich mich hauptsächlich auf das Unterrichten konzentriert habe
- 10 an anderen Gründen:

.....

.....

(bitte stichwortartig angeben)

Beschreiben Sie bitte stichwortartig ihre angenehmste Erfahrung im HP:

.....

Beschreiben Sie bitte stichwortartig ihre größte Enttäuschung im HP:

.....

Betreuung an der Schule

Hatten Sie eine/n Mentorin/Mentor (bzw. eine für Sie persönlich zuständige Lehrkraft)?

- 1 ja 2 nein

Wenn ja:

Sind Sie in **Ihren Fächern** durch diese für Sie persönlich zuständige Lehrkraft betreut worden?

- 1 Ja, in einem Fach 2 Ja, in beiden Fächern 3 Nein

Wie viele Zeitstunden hat die für Sie zuständige Lehrkraft schätzungsweise im Durchschnitt für Ihre Betreuung eingesetzt (falls es sich um mehrere Lehrkräfte handelt, addieren Sie bitte die geschätzten Zeiten)?

- 1 eher weniger als 1 Stunde pro Woche
 2 etwa 1 Stunde pro Woche
 3 etwa 2 Stunden pro Woche
 4 zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
 5 mehr als 4 Stunden pro Woche

Hat/haben diese für Sie zuständige/n Lehrkraft/Lehrkräfte konkrete Anforderungen an Sie in Bezug auf Ihre Tätigkeit an der Schule gestellt?

- 1 eher ja 2 eher nein

Wenn ja: Ich sollte mich

- am Unterricht beteiligen (über UEs hinaus)
 um bestimmte SchülerInnen kümmern
 an Elternabenden beteiligen

Wenn nein:

- Ich musste mir selbst Betätigungsfelder suchen
 Meine Tätigkeit ergab sich aus den Begleitveranstalt. der Uni
 Ich habe - abgesehen von den UEs - nur hospitiert

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Betreuung an Ihrer Schule?

1 Sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Die Betreuung lief mehr zwischen „Tür und Angel“

1 eher ja 2 eher nein

Gab es regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen?

1 ja 2 nein

Wobei haben Sie an Ihrer Schule mehrfach Unterstützung erfahren? (Mehrfachnennung möglich)

bezogen auf Unterricht:

1. bei der Analyse von Schüler-Interaktionen
2. bei der Analyse von Lernprozessen
3. bei der Analyse von Unterrichtsstörungen
4. durch Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche
5. durch Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche
6. durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial
7. durch Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten
8. durch Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung
9. durch Hinweise zu meinem Sprachverhalten, Gestik und Mimik im Unterricht
10.

über Unterricht im engeren Sinne hinaus:

11. durch Beratung hinsichtlich meiner persönlichen Beziehung zu Schülern
12. durch Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben
13. durch Hinweise, wie ich prosoziales Verhalten unter SchülerInnen fördern kann
14. durch Einbeziehung in die Elternarbeit
15. durch Einbeziehung in Fragen der Entwicklung eines Schulprofils
16. durch Informationen über Termine und Abläufe am Schulstandort
17. durch Hinweise, wie ich mich vor Überlastungen schützen kann
18. durch Einbeziehung in Außenkontakte der Schule (Stadtteil, Betriebe etc.)
19. durch Hinweise, wie ich außerschulische Experten heranziehen kann
20.

Wie beurteilen Sie Ihre Integration in das Lehrer-Kollegium?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Veranstaltungen an der Universität

Haben Sie sich vor Beginn Ihres HP im Rahmen einer oder mehrerer Veranstaltungen an der Universität mit Fragen der Planung von Unterricht auseinander gesetzt?

1 Ja

2 Nein

Vorbereitende Veranstaltungen an der Universität (im Sommersemester 2001)

Erziehungswissenschaft

Namen der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie die erziehungswissenschaftliche Vorbereitungsveranstaltung zu Ihrem HP absolviert haben:

.....

Wenn Sie sich zurückerinnern: Wie gut war die Veranstaltung für Sie im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut

2 gut

3 eher schlecht

4 sehr schlecht

Waren neben den sonstigen Inhalten folgende Praxisfelder auch Gegenstand dieser Lehrveranstaltung? (Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich)

1. Elternarbeit

2. Schulorganisation und Verwaltung (z.B. Schulleitung, Schulverwaltung)

3. Schulentwicklung (z.B. Schulprofil)

4. Gestaltung des Schullebens (z.B. Klassenfahrt, Pausengestaltung etc.)

5. außerschulische Lernorte (Betriebe, Stadtteil, Museen etc.)

6. andere:

Was fehlte Ihnen?

.....

Fachdidaktik Fach 1

Fach:

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben:

.....

Wie gut war die Veranstaltung für Sie im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

Fachdidaktik Fach 2

Fach:

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben:

.....

Wie gut war die Veranstaltung für Sie im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

Begleitende Veranstaltungen an der Universität

Erziehungswissenschaft

Namen der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie die erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltung absolviert haben?

.....

Wie gut war die Veranstaltung für Sie im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Waren neben den sonstigen Inhalten folgende Praxisfelder auch Gegenstand dieser Lehrveranstaltung? (Bitte ankreuzen, Mehrfachnennungen möglich)

1. Elternarbeit
2. Schulorganisation und Verwaltung (z.B. Schulleitung, Schulverwaltung)
3. Schulentwicklung (z.B. Schulprofil)
4. Gestaltung des Schullebens (z.B. Klassenfahrt, Pausengestaltung etc.)
5. außerschulische Lernorte (Betriebe, Stadtteil, Museen etc.)
6. andere:

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen und gemeinsam reflektieren?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

Fachdidaktik

Nahmen Sie an einer oder zwei **fachdidaktischen** Begleitveranstaltungen teil?

1 an einer Veranstaltung

2 an zwei Veranstaltungen

Hinweis: Bitte füllen Sie den folgenden Fragenblock „Fachdidaktik Fach 1“ in jedem Fall aus; Fragenblock „Fachdidaktik Fach 2“ nur, wenn Sie zwei fachdidaktische Begleitveranstaltungen besucht haben.

Fachdidaktik Fach 1

In welchem Ihrer beiden Fächer nahmen Sie an der fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil?

.....

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben

.....

Wie gut war die Veranstaltung für Sie im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut

2 gut

3 eher schlecht

4 sehr schlecht

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen und gemeinsam reflektieren?

1 Sehr gut

2 gut

3 eher schlecht

4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

.....

Falls Sie nur eine fachdidaktische Begleitveranstaltung besucht haben: Wie erhielten Sie an der Universität Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung Ihrer Unterrichtseinheit in Ihrem anderen Fach?

.....

.....

Fachdidaktik Fach 2

In welchem zweiten Fach nahmen Sie an der fachdidaktischen Begleitveranstaltung teil?

.....

Name der/des Dozent/in/en, bei dem/der Sie diese Veranstaltung absolviert haben

.....

Wie gut war die Veranstaltung für Sie im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Konnten Sie Ihre praktischen Erfahrungen im HP an Ihrer Schule in das Seminar einbringen und gemeinsam reflektieren?

1 Sehr gut 2 gut 3 eher schlecht 4 sehr schlecht

Was fehlte Ihnen?

.....

Praxistagebuch

War die Gestaltung des Praxistagebuchs Gegenstand einer der Begleitveranstaltungen?

1 Ja 2 Nein

Ich war bei Abfassung unsicher, da keine klaren Anforderungen formuliert waren

1 eher ja 2 eher nein

Auswertungsveranstaltung

Wo werden Sie die Auswertungsveranstaltung besuchen?

- 1 in Erziehungswiss.
2 in der Fachdidaktik
3 noch nicht entschieden

Zusammenarbeit mit Studierenden an Ihrem Schulstandort

An meiner Schule waren weitere Studierende im HP eingesetzt

- 1 Ja 2 Nein

Ich habe viel dadurch gelernt, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Es war für mich entlastend, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war

- 1 eher ja 2 eher nein

Auswirkungen des HP

Wie hat sich Ihre Erfahrung im HP hinsichtlich Ihrer Berufsentscheidung ausgewirkt?

- 1 Das HP hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe
- 2 Das HP hat hier nichts verändert
- 3 Das HP hat dazu beigetragen, dass ich meine Berufsentscheidung überprüfe

Welche Ihrer Fähigkeiten sind Ihnen **durch das HP** deutlicher geworden?

.....
.....
.....
.....

Welche Schwächen sind Ihnen **durch das HP** deutlicher geworden?

.....
.....
.....
.....

Erfahrungsbereiche im HP - außerunterrichtlich -

Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie - **außer Unterricht** - im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennen gelernt? (Mehrfachnennungen möglich)

- 1 Konferenzen
- 2 Elternabende
- 3 Lehrkraft-Eltern-Gespräche
- 4 Schulverwaltung
- 5 AGs
- 6 Schulleitung
- 7 Pausengestaltung
- 8 Klassenfahrt
- 9 Exkursionen, SchülerInnen-Praktika
- 10 Kontakte zum Stadtteil
- 11 Kontakte zu Betrieben
- 12 andere:

In welchem dieser Bereiche lag - **außer Unterricht** - der Schwerpunkt Ihrer praktischen Tätigkeit an der Schule?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Welche dieser Bereiche hätten Sie gerne umfassender kennen gelernt?

Bitte die entsprechenden Ziffern angeben:

Welcher dieser Bereiche hat Ihnen **am meisten Spaß** gemacht?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Welcher dieser Bereiche hat Ihnen **am wenigsten Spaß** gemacht?

Bitte die entsprechende Ziffer angeben:

Erfahrungsbereiche im HP - Erfahrungen im Unterrichten -

Bitte schätzen Sie, in welchem Umfang Sie - über das ganze HP gesehen - in anderen Fächern als Ihren eigenen hospitiert haben:

- gar nicht
- bis 5 Std.
- 6 bis 10 Std.
- 10 bis 20 Std.
- mehr als 20 Std.

Bitte schätzen Sie, in welchem Umfang Sie - über das ganze HP gesehen - fachfremd unterrichtet haben:

- gar nicht
- bis 5 Std.
- 6 bis 10 Std.
- 10 bis 20 Std.
- mehr als 20 Std.

Wie oft haben Sie Vertretungsunterricht gegeben?

- gar nicht
- bis 5 Std.
- 6 bis 10 Std.
- 10 bis 20 Std.
- mehr als 20 Std.

Haben Sie gerne Vertretungsunterricht gegeben?

- eher ja
- eher nein

Haben Sie stundenweise gemeinsam mit Ihrem Mentor/einer anderen Lehrkraft unterrichtet (Co-teaching)?

- 1 gar nicht
- 2 manchmal
- 3 oft

Wenn manchmal/oft:

Hat Ihr Mentor diesen gemeinsamen Unterricht gemeinsam mit Ihnen vorbereitet?

- 1 eher ja
- 2 eher nein

Haben Sie diese Unterrichtsform als Entlastung/ Bereicherung empfunden?

- 1 eher ja
- 2 eher nein

Ich habe gezielt versucht, verschiedene Unterrichtsformen kennen zu lernen:

- 1 eher ja
- 2 eher nein

Welche Formen von Gestaltung von Unterricht haben Sie kennen gelernt?

1. Gruppenunterricht
2. binnendifferenzierter Unterricht
3. Schülerdiskussion
4. Rollenspiel/Simulation
5. SchülerInnen experimentieren
6. Frontalunterricht
7. Labor- und/oder Werkstattpraxis
8. Phasen selbstorganisierten Lernens
9. andere:

Unterricht Ihres/r Mentors/Mentorin

Im Folgenden finden Sie eine Charakterisierung von Unterricht.

Unterricht A

Die meiste Zeit wird die Klasse als Ganzes unterrichtet. Der Lehrer lenkt den Unterricht fragend-entwickelnd; in der Regel gibt der Lehrer die Aufgabenstellung vor; es redet (abgesehen von Nebengesprächen) nur einer zur Zeit. Den größten Teil der Zeit redet der Lehrer. Daneben gibt es Phasen von Stillarbeit: hierbei arbeiten die SchülerInnen meistens individuell für sich anhand von vorgegebenen Materialien oder Arbeitsblättern und an den gleichen Aufgaben. Der Lehrer hilft in der Regel einzelnen SchülerInnen.

Unterricht B

Die SchülerInnen arbeiten die meiste Zeit in Gruppen und diskutieren ihre Erkenntnisse. Sie haben einen relativ großen Spielraum bei der Bestimmung der Aufgabe, an der sie arbeiten und suchen sich weitgehend selbständig das an Materialien zusammen, was sie für die Bearbeitung brauchen. Die Gruppen arbeiten an verschiedenen Aufgaben und treffen ihre eigene Wahl, mit wem sie zusammenarbeiten wollen, wie ihre Arbeit vorangeht und wie sie gezeigt werden soll. Sie helfen sich gegenseitig. Der Lehrer hilft sowohl individuell als auch der ganzen Gruppe.

Bitte überlegen Sie jetzt, wie Sie den Unterricht **Ihres Mentors/Ihrer Mentorin - im Ganzen gesehen** - charakterisieren würden.

Bitte machen Sie durch ein Kreuz auf einem der Kreise deutlich, ob der von Ihnen beobachtete Unterricht eher Typ A entsprach oder Typ B oder wo er zwischen diesen Polen angesiedelt war.

○	○	○	○	○	○	○
<u>Unterricht A</u>						Unterricht B

Vorstellungen zu Unterricht

Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen danach ein, wie sehr Sie diesen zustimmen/diese ablehnen:

Unterrichten kann man nur im Ganzen lernen und nicht über Teilkompetenzen in Einzelschritten

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Der Lehrer sollte darauf bedacht sein, seine Vorstellungen von Unterricht den SchülerInnen gegenüber durchzusetzen

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Eine detaillierte Unterrichtsplanung ist sekundär, da man in der konkreten Situation doch immer anders reagieren muss

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Unterrichtenkönnen ist aus Teilfähigkeiten zusammengesetzt, die man einzeln üben kann

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Weniger Kontrolle der SchülerInnen durch den Lehrer fördert das Lernklima und die Eigenaktivität der SchülerInnen

1 stimmt genau 2 stimmt etwas 3 stimmt eher nicht 4 stimmt überhaupt nicht

Hat sich etwas an Ihren Vorstellungen zu Unterricht **durch das HP** geändert?

1 Ja 2 Nein

Wenn ja, was?:

.....
.....
.....

Konflikte

Gab es Konflikte an Ihrer Schule, die Ihr Praktikum betrafen?

1 Ja 2 Nein

Wenn ja, welche?:

.....
.....
.....

Persönliche Rahmenbedingungen

Während des HP habe ich gearbeitet, um Geld zu verdienen:

1 Ja 2 Nein

Wenn ja:

Wie viel Stunden in der Woche durchschnittlich über das ganze HP gesehen?
..... Std./Woche

Haben Sie parallel zum HP weitere Lehrveranstaltungen (über die das HP begleitenden fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen hinaus) besucht?

1 Ja 2 Nein

Wenn ja: wie viel Wochenstd.?

Ihre eigenen Unterrichtsversuche

Im Folgenden geht es um die Charakterisierung des Unterrichts, **den Sie im Rahmen des HP selbst gegeben haben:**

Unterricht A

Die meiste Zeit wird die Klasse als Ganzes unterrichtet. Der Lehrer lenkt den Unterricht fragend-entwickelnd; in der Regel gibt der Lehrer die Aufgabenstellung vor; es redet (abgesehen von Nebengesprächen) nur einer zur Zeit. Den größten Teil der Zeit redet der Lehrer. Daneben gibt es Phasen von Stillarbeit: hierbei arbeiten die SchülerInnen meistens individuell für sich anhand von vorgegebenen Materialien oder Arbeitsblättern und an den gleichen Aufgaben. Der Lehrer hilft in der Regel einzelnen SchülerInnen.

Unterricht B

Die SchülerInnen arbeiten die meiste Zeit in Gruppen und diskutieren ihre Erkenntnisse. Sie haben einen relativ großen Spielraum bei der Bestimmung der Aufgabe, an der sie arbeiten und suchen sich weitgehend selbständig das an Materialien zusammen, was sie für die Bearbeitung brauchen. Die Gruppen arbeiten an verschiedenen Aufgaben und treffen ihre eigene Wahl, mit wem sie zusammenarbeiten wollen, wie ihre Arbeit vorangeht und wie sie gezeigt werden soll. Sie helfen sich gegenseitig. Der Lehrer hilft sowohl individuell als auch der ganzen Gruppe.

Bitte überlegen Sie, wie Sie **Ihren eigenen Unterricht - im Ganzen gesehen -** charakterisieren würden.

Bitte machen Sie durch ein Kreuz auf einem der Kreise deutlich, ob der von Ihnen beobachtete Unterricht eher Typ A entsprach oder Typ B oder wo er zwischen diesen Polen angesiedelt war.

 Unterricht A **Unterricht B**

Weiterer Studienweg

Werden Sie Ihr Lehramtsstudium fortsetzen?

1 Ja

2 nein

3 unklar

Beabsichtigen Sie, nach Ihrem ersten Staatsexamen das Referendariat zu machen?

1 Ja

2 nein

3 unklar

Halten Sie den für das HP vorgeschriebenen Zeitraum von 20 Wochenstunden für schulbezogene Tätigkeiten :

- für angemessen für zu kurz für zu lang

Beratungsbedarf

Müsste eine universitäre Einrichtung geschaffen werden, die Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Studienentscheidung, ihrer Erfahrungen im HP sowie in bezug auf den Studienablauf beraten kann?

- 1 eher ja 2 eher nein

Würden Sie eine solche Beratungsstelle nutzen, wenn Sie Fragen zu den genannten Bereichen hätten?

- 1 eher ja 2 eher nein

Raum für **Kommentare zu diesem Fragebogen** (sehr erwünscht!):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Wir würden uns freuen, wenn Sie uns hier Ihren Namen und Ihre Telefonnummer und/oder Email-Adresse angeben würden, damit wir Sie ggfs. für Nachfragen ansprechen können. Diese Angabe ist absolut freiwillig:

Name:

Telefon:

Email:

Anhang 3

Die von den Studierenden im Fragebogen angegebenen Schulen Erster Durchgang des HP 2001/2002

	Anzahl der Studierenden
Gesamtschulen	
Gesamtschule Bremen-Mitte	5
Schulverbund Lesum	1
Schulzentren Sek I	
SZ Sek.I Bergiusstr.	1
SZ Sek.I Butjadinger Str.	2
SZ Sek.I Finndorf	4
SZ Sek.I Graubündener Str.	2
SZ Sek.I Hamburger Str.	4
SZ Sek.I Pestalozzistr.	1
SZ Sek.I-Rockwinkel	1
SZ Sek.I Waller Ring	2
Schulzentren Sek.II	
SZ Sek.II Bördestr.	4
SZ Sek.II Kurt-Schumacher-Allee	3
SZ Sek.II Rübekamp	1
SZ Sek.II Walliser Str.	1
Gymnasien	
Altes Gymnasium	2
Gymnasium Hermann-Böse-Str.	4
Gymnasium Horn	1
Gymnasium Obervieland	4
Kippenberg-Gym.	4
Gymnasium Vegesack	2
Bremerhaven	
Bürgermeister Schmidt	1
Pestalozzischule II	2
missing values	4
Total	56

Anhang 4

Die von den Studierenden im Fragebogen angegebenen Schulen Zweiter Durchgang des HP 2002/2003

	Anzahl der Studierenden
Gesamtschulen	
Gesamtschule Bremen-Mitte	5
Gesamtschule Bremen-West	2
Integrierte Stadtteilschule Leibnitzplatz	3
Integrierte Stadtteilschule, Carl-Goerdeler-Str.	1
Integrierte Stadtteilschule, Hermannsburg	1
Schulzentren Sek I	
SZ Sek.I Bergiusstr.	1
SZ Sek.I Butjadinger Str.	2
SZ Sek.I Findorff	2
SZ Sek.I Habenhausen	1
SZ Sek.I Hamburger Str.	5
SZ Sek.I Julius-Brecht-Allee	2
SZ Sek.I Kornstr.	1
SZ Sek.I Otto-Braun-Str.	1
SZ Sek.I Pestalozzistr.	1
SZ Sek.I-Rockwinkel	1
SZ Sek.I Ronzelenstr.	3
SZ Sek.I Schaumburger Str.	1
SZ Sek.I Sebaldsbrück	2
SZ Sek.I Waller Ring	2
Schulzentren Sek.II	
SZ Sek.II Alwin-Lonke-Str.	3
SZ Sek.II Bördestr.	1
SZ Sek.II Huchting	3
SZ Sek.II Kurt-Schumacher-Allee	1
SZ Sek.II Neustadt	1
SZ Sek.II Rübekamp	2
SZ Sek.II Walle	1
SZ Sek.II Walliser Str.	1
Gymnasien	
Altes Gymnasium	2
Gym. Hermann-Böse-Str.	2
Gym. Horn	2

Gym. Obervieland	2
Kippenberg-Gym.	2
Freie Waldorfschule	1
Bremerhaven	
Bürgermeister Schmidt	1
Pestalozzischule II	1
SZ Carl v. Ossietzky	3
Wilhelm-Raabe-Schule	1
außerhalb Bremens	
Achim: Cato-Bontjes-van-Beek Gym.	1
Delmenhorst: Gym. a.d. Max-Planck-Str.	1
Delmenhorst: Gym. a.d. Willmsstr.	1
Nienburg: Hindenburgschule	1
Scheeßel: Gym. Eichenschule	1
Stuhr: Koop. Gesamtschule Stuhr-Brinkum	1
Verden: Realschule a.d. Trift	1
Tarmstedt: Koop. Gesamtsch. Tarmstedt Europaschule	1
Σ	75
missing values	5
Total	80

Anhang 5 zu Kapitel 4 „Praktikumsberichte“

Zwei Beispiele für Gliederungsvorschläge/Anforderungen in Bezug auf den Praktikumsbericht

Aus:

Befragung der FachdidaktikerInnen (März 2002) zur Begleitung des HP im WiS 01/02

Antwort: R. Riekens:

Der Praktikumsbericht soll laut Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15.12.2000 folgende Anteile enthalten:

- „Fortlaufende, das gesamte Praktikum umfassende Darstellung des Verlaufs, der eigenen Erfahrungen, Erlebnisse, Reflexionen über im Praktikum erfahrene Probleme, Bewertungen etc.“
- „Planung und Auswertung der eigenen Unterrichtstätigkeit.“
Hierfür wäre folgende Gliederung denkbar (Auszug aus dem mit den Studierenden erarbeiteten Entwurf):

1. Konzeptionelle Überlegungen für die UE (Leitideen, ...)

1.1 Fachliche Analyse (Wie haben wir uns dem Thema genähert? Welche Schwierigkeiten tauchten auf? etc.)

1.2 Didaktische Analyse (Nach welchen Kriterien haben wir die Inhalte für die UE ausgewählt? Welche Ziele möchten wir mit dieser UE erreichen, welche fachliche Kompetenz sollen die Lernenden erreichen, welche soziale Kompetenz sollen sie erwerben? Etc.)

1.3 Methodische Analyse (Mit Hilfe welcher Methoden können die Ziele umgesetzt werden? etc.)

1.4 Erstellen eines Grobplans

1.5 Erstellen der Feinpläne (Die Feinpläne sollten die Spalten: Zeit, Phase, Inhalt/Unterrichtsschritt, Handlungsmuster/Methoden, Sozialformen, Medien. Definitionen der Begriffe findet ihr bei MEYER, Hilbert. 1988². Unterrichtsmethoden I, Theorieband. Frankfurt a.M.: Skriptor; zu den Feinplänen gehören die Arbeitsblätter und Tafelbilder!)

2. Durchführung der Unterrichtseinheit

2.1 Planung und tatsächlicher Verlauf der Unterrichtsstunden (Ziele der einzelnen Unterrichtsstunden, Beschreibung und Bewertung der einzelnen Stunden)

2.2 Leistungskontrollen (Klausurplanung und -auswertung, Referate, mündliche Beteiligung)

3. Auswertung der Unterrichtseinheit

3.1 evt. Subjektive Beurteilung der UE

3.2 Begleituntersuchung

3.2.1 Planung und Ziele der Begleituntersuchung

3.2.2 Auswertung der Begleituntersuchung

4. persönlicher Beobachtungsschwerpunkt (Wenn ihr die ganze UE in bezug auf ein Kriterium genauer auswerten wollt, kann dieser Punkt auch bei 3.1 integriert werden, es kann hier aber auch eine Einzelstunde genauer analysiert werden ...)

folgende Seite:

Anlage von B. Sachse:



PRAKTIKUMSBERICHT ZUM HALBJAHRESPRAKTIKUM

- GLIEDERUNGSVORSCHLAG -

L. Drosdowsky, M. Käthner, F.K. Koopmann, B.Sachse ♦ WS 2001/02

Teil A

ZUR DARSTELLUNG UND REFLEXION DES PRAKTIKUMS INSGESAMT

0 Vorbemerkungen : Ziele, Funktion des Praktikumsberichtes

1 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

1.1 Die Praktikumsschule

1.2 Aspekte der schulischen Betreuung/Begleitung als PraktikantInnen-Sicht

1.3 Darstellung des universitären Begleitzusammenhanges

2 Laufende Aufzeichnung sowie Zusammenstellung von Materialien zu den Praxisfeldern ...

2.1 Unterricht

2.2 Schulleben

2.3 Organisation

2.4 Kooperation

3 Vertiefende Reflexion von wesentlichen Fragestellungen zu den Praxisfeldern...

3.1 Unterricht (1 vertiefend zu reflektierende Fragestellung)

3.2 Schulleben

3.3 Organisation

3.4 Kooperation (3.2 bis 3.4: zusammen 2 vertiefend zu reflektierende Fragestellungen)

3.5 Diskussion möglicher Konsequenzen

– kurzfristiger Art (bezogen auf das Schulpraktikum)

– längerfristiger Art (bezogen auf den eigenen Ausbildungsgang bzw. die angestrebte Berufspraxis)

(Die Reflexion und Konsequenzendiskussion sollte einschlägige Literatur sowie die Erträge der einschlägigen im Begleitseminar geführten Diskussionen einbeziehen)

4 Literatur- und Materialienangaben

5 Anlagen

Anm.:

Eine Vertiefung muß nicht den Anforderungen eines LN entsprechen. Sie muß allerdings den Charakter einer problemorientierten Erörterung unter Einschluß mind. einer externen Informationsquelle haben.

TEIL B

Zur Planung und Reflexion des Unterrichtsvorhabens

0 Vorbemerkungen**1 Entstehungszusammenhänge des Unterrichtsvorhabens: Vorarbeiten und Rahmenbedingungen**

- 1.1 Einschlägige Studien
 - fachwissenschaftliche Studien
 - fachdidaktische Studien
 - erziehungswissenschaftliche Studien
- 1.2 Einschlägige Erkundungen und Vorarbeiten in der Praktikumsschule
 - fachrelevantes Lernen in der Praxis-Schule
 - Teiltätigkeiten im Rahmen fachrelevanter Lernprozesse
- 1.3 Zur Situation der Lehrperson/en bzw. Lehrgruppe

2 Planung des Unterrichtsvorhabens im Begründungszusammenhang

- 2.1 Fachdidaktische Vorüberlegungen
 - zum Unterrichtsgegenstand
 - zur Lerngruppe
 - zu den Unterrichtsbedingungen
- 2.2 Fachdidaktische Perspektivbildung
 - Bedeutsamkeit des Gegenstands für die Lerngruppe
 - Legitimation des Gegenstands im Kontext der Intention(en) des betr. Unterrichtsfaches
 - Fachdidaktische Perspektive und Thema des Vorhabens
- 2.3 Gestaltung des Unterrichtsprozesses
 - Prozeßstruktur des Vorhabens: Unterrichtsschritte
 - Handlungsstruktur des Vorhabens: Handlungsmuster
 - Beziehungsstruktur des Vorhabens: Sozialformen
 - Materiale Struktur des Vorhabens: Unterrichtsmittel
- 2.4 Strukturelemente des geplanten Unterrichtsvorhabens im Überblick

3 Durchführung und Reflexion des Unterrichtsvorhabens

- 3.1 Darstellung der Durchführung (Überblick und ggf. ausgewählte Sequenzen)
- 3.2 Vergleichende Erörterung des Verhältnisses von geplantem und durchgeführtem Vorhaben
- 3.3 Vertiefende Reflexion einer wesentlichen (fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichen) Fragestellung
- 3.4 Diskussion möglicher Konsequenzen
 - kurzfristiger Art (bezogen auf das Schulpraktikum)
 - längerfristiger Art (bezogen auf den eigenen Ausbildungsgang bzw. die angestrebte Berufspraxis)

(Die unter 3.3 und 3.4 zu leistende Reflexion und Konsequenzendiskussion sollte einschlägige Literatur sowie die Erträge der einschlägigen im Begleitseminar geführten Diskussionen einbeziehen)

4 Literatur- und Materialangaben**5 Anlagen**

Der Senator für Bildung und Wissenschaft
Rembertiring 8-12 · 28195 Bremen

Auskunft erteilt
Frau Bührmann
Zimmer 217
T 0421 361 6416
F 0421 361 15 996

Schulen im Lande Bremen

E-mail
anke.buehrmann@bildung.
bremen.de

Datum und Zeichen
Ihres Schreibens

Mein Zeichen
(bitte bei Antwort angeben)
20-2

Informationsschreiben Nr. /2003

Bremen, 7. Mai 2003

Der Praktikumsbericht im Halbjahrespraktikum¹

Sehr geehrte Damen und Herren,
um Studierenden, Lehrenden und Schulen Orientierungshilfen bei der Erstellung der Praxisberichten zu geben, die Lehramtsstudierende im Rahmen ihres Halbjahrespraktikums schreiben müssen (vgl. Nr. 5. 4 der Richtlinien für schulpraktische Studien vom 24. 1. 2001), hat der Ausbildungsausschuss die folgenden Grundsätze beschlossen:

I Anforderungen an den Praktikumsbericht

Durchgängiges Prinzip für den Praktikumsbericht ist die Verbindung von Dokumentation und Reflexion. Unter diesem Prinzip sollte der Praktikumsbericht mindestens die folgenden Elemente enthalten:

- Der Praktikumsbericht enthält eine dokumentarische Übersicht über den Gesamtverlauf des Halbjahrespraktikums (sinnvollerweise in tabellarischer Form) sowie über die verbindlichen eigenen Unterrichtsversuche in den beiden Fächern.
- Der Praktikumsbericht enthält exemplarisch die komplette Planung, Durchführung und reflexive Auswertung einer Unterrichtsstunde aus einer mehrstündigen Unterrichtseinheit im Rahmen der eigenen Unterrichtstätigkeit im Sinne der Ziffer 3.3 der Richtlinien für schulpraktische Studien in einem der beiden Fächer, in denen das Halbjahrespraktikum absolviert wurde. Die Stunde soll von einem an der Universität für die Ausbildung Verantwortlichen betreut werden“
- Der Praktikumsbericht enthält mindestens vertiefende Auseinandersetzungen
 - a) mit einer Fragestellung zum Themenkomplex „Unterrichtsqualität“, die Gegenstand kriteriengeleiteter und fundierter Unterrichtsbeobachtung gewesen ist;
 - b) mit einer Fragestellung, die sich im Zusammenhang mit den eigenen Unterrichtsversuchen als besonders relevant herausgestellt hat;
 - c) mit einer Fragestellung, die sich aus den Erfahrungen in einem der nichtunterrichtlichen Tätigkeitsfelder ergeben hat.
- Der Praktikumsbericht enthält eine reflexive Darstellung über die eigene persönliche Entwicklung im Halbjahrespraktikum.
- Der Praktikumsbericht sollte den Umfang von 30 Seiten nicht überschreiten.

¹ In denjenigen Fächern, die eine Alternative zum Halbjahrespraktikum anbieten, könnten die folgenden Punkte entsprechend modifiziert umgesetzt werden.

- Ein Exemplar des Berichtes wird der Schule, an der das Praktikum absolviert wurde, zur Verfügung gestellt.

Die konkrete Ausfüllung dieser Punkte erfolgt in den einzelnen Fächern, da sie in den Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen in je spezifischer Weise bearbeitet werden müssen.

II Erstellung des Praktikumsberichtes

Grundlage des Praktikumsberichtes und der Auswertungsveranstaltung ist eine fortlaufende Dokumentation, die in der Regel wochenweise oder 14tägig die wichtigsten Ereignisse, Erfahrungen und Probleme zusammenfasst (Praktikumstagebuch).

Insbesondere die vertieften Auseinandersetzungen mit diversen Fragestellungen sollten zumindest skizzenhaft sukzessive während des Praktikums entstehen und in geeigneter Form auch Gegenstand der Begleitveranstaltungen sein.

Die Endfassung des Praktikumsberichtes kann im Anschluss an die Auswertungsveranstaltung erstellt werden.

III Bewertung des Praktikumsberichtes

Der Praktikumsbericht wird von demjenigen bzw. derjenigen Lehrenden bewertet, bei dem/der sowohl eine vorbereitende als auch eine begleitende und auswertende Lehrveranstaltung besucht worden ist. Dieser/diese Lehrende bewertet den gesamten Praktikumsbericht. Das impliziert, dass Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Halbjahrespraktikums auch jeweils von einem/einer Lehrenden durchgeführt werden.

Für die Studierenden ist diese Orientierungshilfe in der Informationsbroschüre der Universität "Schulpraktische Studien für Lehramtsstudierende der Sek I und Sek II - Halbjahrespraktikum" abgedruckt.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag

Anke Bührmann

Anhang 6**Fragebogen zur Befragung der schulischen BetreuerInnen /
MentorInnen von Studierenden im Halbjahrespraktikum
im Februar 2002**

Zurück an:

Bettina Hoeltje Thomas Ziemer
Wissenschaftliche Begleitung Halbjahrespraktikum
Universität
Institut für Didaktik der Physik
Postfach 330 440 NW1 PF 71
28334 Bremen

oder – per Botenpost -

Name: (falls Sie diesen angeben möchten):

Schule: (falls Sie diese angeben möchten):

Wie viele Studierende haben Sie betreut?

Wie viele Zeitstunden waren Sie schätzungsweise im Durchschnitt mit der Betreuung des
oder der Studierenden in der Woche beschäftigt?

- 1 eher weniger als 1 Stunde pro Woche
2 etwa 1 Stunde pro Woche
3 etwa 2 Stunden pro Woche
4 zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
5 mehr als 4 Stunden pro Woche

Erhielten Sie hierfür Unterrichtsbefreiung?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?Über welchen
Zeitraum?.....

Erhielten Sie einen finanziellen Ausgleich für Ihre Betreuungszeit?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche?Über welchen
Zeitraum?.....Wie viele Stunden Unterrichtsbefreiung wären Ihrer Ansicht nach für die Betreuung eines
Studierenden erforderlich?

- 1 eher weniger als 1 Stunde pro Woche
2 etwa 1 Stunde pro Woche
3 etwa 2 Stunden pro Woche
4 zwischen 2 und 4 Stunden pro Woche
5 mehr als 4 Stunden pro Woche

Musste die Betreuung mehr zwischen „Tür und Angel“ stattfinden?

- 1 eher ja 2 eher nein

Gab es regelmäßig vereinbarte Arbeitsbesprechungen zwischen Ihnen und der/dem Studierenden?

- 1 ja 2 nein

In welchem Ausmaß waren die Studierenden befugt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen?

.....

.....

.....

Wie haben die SchülerInnen den/die Studierende/n in bezug auf seine/ihre Rolle in der Schule gesehen (erinnern Sie sich an Bemerkungen oder Charakterisierungen durch die SchülerInnen?)

.....

.....

.....

.....

Wenn Sie über die gesamte Zeit des HP Bilanz ziehen: Wobei haben Sie die/den Studierende/n hauptsächlich unterstützen können? (Mehrfachnennung möglich)

bezogen auf Unterricht:

1. bei der Analyse von Schüler-Interaktionen
2. bei der Analyse von Lernprozessen
3. bei der Analyse von Unterrichtsstörungen
4. durch Hilfestellung bei der Planung eigener Unterrichtsversuche
5. durch Hilfestellung bei der Auswertung eigener Unterrichtsversuche
6. durch zur Verfügung stellen von geeignetem Unterrichtsmaterial
7. durch Hilfestellung beim Zeitmanagement beim Unterrichten
8. durch Beratung hinsichtlich der Möglichkeit von Binnendifferenzierung
9. durch Hinweise zum Sprachverhalten, Gestik und Mimik im Unterricht
10.

über Unterricht im engeren Sinne hinaus:

11. durch Beratung hinsichtlich der persönlichen Beziehung zu Schülern
12. durch Einbeziehung bei organisatorischen Aufgaben
13. durch Hinweise, wie prosoziales Verhalten unter SchülerInnen zu fördern ist
14. durch Einbeziehung in die Elternarbeit
15. durch Einbeziehung in Fragen der Entwicklung eines Schulprofils
16. durch Informationen über Termine und Abläufe am Schulstandort
17. durch Hinweise, wie man sich vor Überlastungen schützen kann
18. durch Einbeziehung in Außenkontakte der Schule (Stadtteil, Betriebe etc.)

19. durch Hinweise, wie man außerschulische Experten heranziehen kann

20.

Was würden Sie - wenn Sie wieder eine/n HP-Studierende/n betreuen würden - anders machen?

.....

.....

.....

.....

Wie gut wurden Sie durch Ihr Kollegium unterstützt?

1 Sehr gut

2 gut

3 eher schlecht

4 sehr schlecht

Was war für Sie angenehm oder anregend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?

.....

.....

.....

Wurden Sie durch die Tätigkeit des/der Studierenden auch entlastet?

1 eher ja

2 eher nein

Was war für Sie unangenehm, schwierig oder belastend an Ihrer Arbeit mit dem Halbjahrespraktikanten?

.....

.....

.....

In den „Richtlinien für Schulpraktische Studien“ werden vier Erfahrungsfelder genannt:

- Unterricht,
- Schulleben (z.B. Schulfeste, Klassenfahrten),
- Schul-Organisation (z.B. Konferenzen, Verwaltung),
- Kooperation (Beziehungen nach außen, z.B. Stadtteil).

Weiter heißt es: „3.2 Alle Studierenden *müssen* während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

1 eher ja

2 eher nein

Welche Bereiche haben die von Ihnen betreuten Studierenden im HP kennen gelernt?

Unterricht

1 eher ja

2 eher nein

Schulleben (Schulfeste etc.)

1 eher ja

2 eher nein

Schul-Organisation (Konferenzen etc.)

1 eher ja

2 eher nein

Kooperation (Stadtteil etc.)

1 eher ja

2 eher nein

Wie wurde der/die von Ihnen betreute Praktikant/in von den SchülerInnen wahrgenommen?

- eher wie ein Praktikant eher wie ein „vollwertiger“ Lehrer eher wie ein Referendar

Wie zufrieden sind Sie mit dem Kontakt/der Unterstützung durch die Universität?

- 1 Sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Werden Sie sich in Zukunft wieder für die Betreuung eines/einer Praktikanten/in zur Verfügung stellen?

- 1 eher ja 2 eher nein

Ergänzende Bemerkungen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anhang 7

Fragebogen zur Befragung der SchulleiterInnen der Praktikumsschulen im Februar 2002 zu ihren Erfahrungen mit dem Halbjahrespraktikum

Zurück an:

Bettina Hoeltje Thomas Ziemer
Wissenschaftliche Begleitung Halbjahrespraktikum
Universität
Institut für Didaktik der Physik
Postfach 330 440
NW1 PF 71
28334 Bremen

oder – per Botenpost -

Name: (falls Sie diesen angeben möchten):

Schule: (falls Sie diese angeben möchten):

Haben Sie die Anwesenheit von Halbjahres-PraktikantInnen an Ihrer Schule als eine *Bereicherung für die eigene Schule, u.a. für das Schulprofil* empfunden?

eher ja eher nein

Wenn ja, inwiefern?

.....

.....

Wenn nein, woran lag das?

.....

.....

In welchem Ausmaß waren Sie selbst schätzungsweise - auf die gesamte Dauer des Praktikums bezogen - mit der Betreuung der PraktikantInnen, Beratung der MentorInnen bzw. damit zusammenhängenden organisatorischen Tätigkeiten beschäftigt?
etwaStd.

Welcher Art war Ihr Kontakt zu den Studierenden? (zutreffendes bitte ankreuzen)

- ich habe ein Gespräch zu Beginn des Praktikums mit dem/der Studierenden geführt
- ich habe Beratungsgespräche im Verlauf des Praktikums mit ihm/ihr geführt
- ich habe bei ihren/seinen Unterrichtsversuchen hospitiert
- der/die PraktikantIn hat zeitweilig bei meiner Tätigkeit als Schulleitung hospitiert
- ich habe die Studierenden bei Konferenzen erlebt
- ich habe die Studierenden im Lehrerzimmer gesprochen
- ich habe ein Abschlussgespräch mit dem/der Studierenden geführt
- ich konnte sie/ihn selbst für sinnvolle Tätigkeiten einsetzen
-

Würden Sie es für sinnvoll halten, bei Ende des Praktikums dem/der Studierenden eine Art Zeugnis (vergleichbar etwa mit dem Schulgutachten für Referendare) auszustellen?

- eher ja
- eher nein

Erhielten die an Ihrer Schule mit der Betreuung der PraktikantInnen betrauten MentorInnen Unterrichtsbefreiung für diese Tätigkeit (bzw. werden sie eine solche erhalten)?

Wenn ja, wie viele Stunden in der Woche? Std. pro Praktikant über welchen Zeitraum?.....

Erhielten diese MentorInnen einen finanziellen Ausgleich für ihre Betreuungszeit (bzw. werden sie einen solchen erhalten)?

Wenn ja, für wie viele Stunden in der Woche? Std. pro Praktikant über welchen Zeitraum?.....

In welchem Ausmaß wäre Ihrer Ansicht nach eine Unterrichtsbefreiung/Vergütung pro betreutem Studierenden tatsächlich angemessen?

..... Stunden in der Woche pro betreutem Studierenden?

In welchem Ausmaß waren die Studierenden befugt, Anforderungen an die SchülerInnen zu stellen, Aufsicht zu führen und ggfs. Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen?

.....
.....
.....
.....

Haben sich durch die Anwesenheit von Studierenden Probleme ergeben? (z.B. mangelnde Verbindlichkeit/Vorbereitung, Unruhe im Ablauf, unklare Rollen/Aufgabenbereiche, pädagogische Probleme etc.) Wenn ja, welcher Art?

.....

.....

.....

.....

Erwarten Sie ggfs. bei einem erneuten Durchgang Probleme? Wenn ja, welcher Art? Wie könnte man diese lösen bzw. vermeiden?

.....

.....

.....

.....

In den „Richtlinien für Schulpraktische Studien“ werden vier Erfahrungsfelder genannt:

- Unterricht,
- Schulleben (z.B. Schulfeste, Klassenfahrten),
- Schul-Organisation (z.B. Konferenzen, Verwaltung),
- Kooperation (Beziehungen nach außen, z.B. Stadtteil).

Weiter heißt es: „3.2 Alle Studierenden *müssen* während des Halbjahrespraktikums Aktivitäten in allen vier Feldern durchführen“. Halten Sie die Realisierung dieser Vorgaben für realistisch?

1 eher ja 2 eher nein

Welche Bereiche haben die an Ihrer Schule betreuten Studierenden im HP kennen gelernt?

Unterricht	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Schulleben (Schulfeste etc.)	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Schul-Organisation (Konferenzen etc.)	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein
Kooperation (Stadtteil etc.)	1 <input type="checkbox"/> eher ja	2 <input type="checkbox"/> eher nein

Wie wurde der/die Studierende von den SchülerInnen wahrgenommen?

- kann ich -mangels eigener Anschauung - nicht beurteilen
- eher wie ein Praktikant
- eher wie ein „vollwertiger“ Lehrer
- eher wie ein Referendar

Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung der PraktikantInnen/der Schule durch die Universität?

1 sehr zufrieden 2 eher zufrieden 3 eher unzufrieden 4 sehr unzufrieden

Was hätte in bezug auf die Unterstützung der PraktikantInnen/der Schule durch die Universität besser gemacht werden können?

.....
.....
.....
.....

Würden Sie gerne in Zukunft wieder Praktikanten/innen an der Schule aufnehmen?

1 eher ja 2 eher nein

Werden sich an Ihrer Schule Lehrkräfte in Zukunft gerne für die Aufgabe als MentorIn für HP zur Verfügung stellen?

1 eher ja 2 eher nein

Ergänzende Bemerkungen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anhang 8

Fragebogen zur Befragung der Lehrenden der Universität zu den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Vorbereitungsseminaren zum HP im März 2001

Name des Hochschullehrers/der

Hochschullehrerin:.....

Titel und Nr der Lehrveranstaltung/en:

.....
.....
.....

1. Haben Sie bisher Gelegenheit gehabt, die „Richtlinien für schulpraktische Studien“, die die Ziele, Inhalte und Durchführung des Halbjahrespraktikums beschreiben, kennen zu lernen?
2. Sehen Sie Vorteile in der Einführung des HP? Wenn ja, welche?
3. Welche hauptsächlichen Einwände haben Sie gegen das HP, ggfs. auch gegen die Bedingungen, unter denen es durchgeführt wird?
4. Welche konkreten Probleme sehen Sie bei der Durchführung des HP?
5. Was in bezug auf Ziele, Inhalte und Methoden ist das *Spezifische* an der von Ihnen im Sommersemester 2001 angebotenen Lehrveranstaltung, was diese im Gegensatz zu anderen Lehrveranstaltungen für die *Vorbereitung auf das HP* qualifiziert?
6. Wie werden Sie die „vier Felder“ - Unterricht, Schulleben, Organisation, Kooperation - , auf die sich „die Inhalte des HP beziehen“ sollen (Richtlinien), in Ihrer Lehrveranstaltung berücksichtigen?
7. Planen Sie für das **WS 2001/2002** eine Begleitveranstaltung zum HP?

Wenn ja:

- a. welcher Art?
- b. Planen Sie eine Zusammenarbeit mit anderen Hochschullehrenden und/oder ein interdisziplinäres Herangehen?
- c. Planen Sie eine Zusammenarbeit mit bestimmten Schulen/Lehrern? Wenn Ja: Bitte erläutern.

Fragebogen zur Befragung der Lehrenden der Universität zur Durchführung der erziehungswissenschaftlichen Begleitseminare zum HP im Jan/Feb 2002

Name:

.....

Status:

.....

Vorerfahrungen mit Lehre in Schule und Uni:

.....

Anzahl der Studierenden:

.....

Titel des Seminars /der Seminare:

.....

Organisation örtlich:

.....

Organisation zeitlich(Beginn mit Semester oder Schulpraxis?):

.....

Zu Ihrer Übersicht hier die vorgeschlagenen Punkte

Planung

1. Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar inhaltlich zu gestalten?
2. Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar methodisch zu gestalten?

Umsetzung

3. Welche Interessen und Wünsche äußerten die Studierenden?
4. Wie beurteilen Sie die Vorkenntnisse der Studierenden?
5. Wie gestalteten Sie Ihr Seminar tatsächlich (inhaltliche/methodische
Schwerpunkte/Änderungen im zeitlichen Verlauf) ?

6. Konnten Sie Hospitationen im Unterricht anbieten/durchführen?
7. Konnten Sie flexible Beratung außerhalb der Seminartermine anbieten/durchführen?
8. War die Studierendengruppe in Bezug auf die Unterrichtsfächer eher homogen oder heterogen? Inwiefern war dies förderlich/hinderlich?
9. Waren die Studierenden für den Lernprozess der Gruppe regelmäßig genug anwesend?
10. Gab es Konflikte, die im Seminar zum Tragen kamen?
11. Waren die Richtlinien "Schulpraktische Studien" ein Thema Ihres Seminars?
12. Inwiefern wurde das "pädagogische Tagebuch" angesprochen?
13. Wüschteten die Studierenden eine Auswertungsveranstaltung in Erziehungswissenschaften/bei Ihnen?
14. Gab es eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen?
15. Gab es eine Zusammenarbeit mit HochschullehrerInnen?
16. Inwiefern wurden Kriterien für die Beobachtung von Unterricht thematisiert?
17. Inwiefern wurde die Bewertung von Unterricht thematisiert?
18. Inwiefern wurden Fragen der Planung von Unterricht behandelt?
19. Inwiefern konnten die Studierenden eigene Unterrichtserfahrungen mit Ihnen/in der Gruppe reflektieren?
20. Inwiefern konnten Erfahrungen aus den Feldern Schulleben, Schulorganisation und Kooperation (z.B. Stadtteil) thematisiert werden?
21. Inwiefern wurde konnte das Thema Schulentwicklung behandelt werden?
22. Welche erziehungswissenschaftliche Literatur wurde herangezogen?
23. Welches war Ihr erfreulichstes Erlebnis mit den Studierenden bzw. dem Seminar?
24. Welches war Ihr unerfreulichstes Erlebnis?
25. Was war Ihre wichtigste persönliche Lernerfahrung?
26. Wie beurteilen Sie Ihren zeitlichen Aufwand für das Seminar?

Resümee

27. Inwiefern würden Sie wieder für ein Seminar zum Halbjahrespraktikum zur Verfügung stehen?
28. Angenommen Sie würden noch einmal ein Seminar anbieten, was würden Sie besonders beachten?
29. Bewerten Sie das Halbjahrespraktikum als solches als positiv oder negativ?
30. Welche drei wichtigsten Kritikpunkte sehen Sie?
31. Welche drei Verbesserungsvorschläge haben Sie zum Halbjahrespraktikum allgemein?
32. Ihre ergänzenden Bemerkungen?

Fragebogen zur Befragung der Lehrenden der Universität zur Durchführung der fachdidaktischen Begleitseminare zum HP im März 2002

Name:

Status:

Anzahl der Studierenden:

Titel des Seminars/Fachdidaktische Begleitung des Faches:

Organisation örtlich(Universität und/oder an Schulen):

Organisation zeitlich(Beginn mit Semester oder mit Schulpraxis der Studierenden?):

Vorgeschlagene Punkte - speziell zu fachdidaktischen Begleitseminaren zum Halbjahrespraktikum

Planung

1. Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar inhaltlich zu gestalten?
2. Wie beabsichtigten Sie Ihr Seminar methodisch zu gestalten?

Umsetzung

3. Welche Interessen und Wünsche äußerten die Studierenden?
4. Wie beurteilen Sie die Vorkenntnisse der Studierenden?
5. Wie gestalteten Sie Ihr Seminar tatsächlich (inhaltliche/methodische Schwerpunkte/Änderungen im zeitlichen Verlauf)?
6. Konnten Sie Hospitationen im Unterricht anbieten/durchführen?
7. Konnten Sie flexible Beratung außerhalb der Seminartermine anbieten/durchführen?
8. Waren die Studierenden für den Lernprozess der Gruppe regelmäßig genug anwesend?
9. Gab es Konflikte, die im Seminar zum Tragen kamen?
10. Waren die Richtlinien "Schulpraktische Studien" ein Thema Ihres Seminars?
11. Inwiefern wurde das "pädagogische Tagebuch/der Praktikumsbericht" angesprochen?
12. Wenn ja, welcher Art Anforderungen stellten Sie in Bezug auf den Praktikumsbericht und seine Abgabe?
13. Inwiefern bieten Sie eine Auswertungsveranstaltung (als Block oder normales Seminar?) an und rechnen mit Teilnehmenden?
14. Gab es eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen?
15. Gab es eine Zusammenarbeit mit HochschullehrerInnen?

16. Inwiefern wurden Kriterien für die Beobachtung von Unterricht thematisiert?
17. Inwiefern wurde die Bewertung von Unterricht thematisiert?
18. Inwiefern wurden Fragen der Planung von Unterricht behandelt?
19. Inwiefern wurden Fragen der Benotung oder Bestimmung des Lernstandes von Schülern behandelt?
20. Inwiefern konnten die Studierenden eigene Unterrichtserfahrungen mit Ihnen/in der Gruppe reflektieren?
21. Inwiefern konnten Erfahrungen aus den Feldern Schulleben, Schulorganisation und Kooperation (z.B. Stadtteil) thematisiert werden?
22. Inwiefern wurde/konnte das Thema Schulentwicklung behandelt werden?
23. Welche Literatur wurde herangezogen?
24. Inwiefern wünschen Sie sich eine Aufgabenteilung zwischen erziehungswiss. und fachdid. Begleitseminaren?
25. Welches war Ihr erfreulichstes Erlebnis mit den Studierenden bzw. dem Seminar?
26. Welches war Ihr unerfreulichstes Erlebnis?
27. Was war Ihre wichtigste persönliche Lernerfahrung?
28. Wie beurteilen Sie Ihren zeitlichen Aufwand für das Seminar?

Resümee

29. Inwiefern werden Sie wieder Seminare zum Halbjahrespraktikum anbieten?
30. Was werden Sie dabei in Zukunft besonders beachten?
31. Bewerten Sie das Halbjahrespraktikum als solches als positiv oder negativ?
32. Welche drei wichtigsten Kritikpunkte sehen Sie?
33. Welche drei Verbesserungsvorschläge haben Sie zum Halbjahrespraktikum allgemein?
34. Ihre ergänzenden Bemerkungen?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang 9

In universitären Veranstaltungen zum HP herangezogene Literatur (Angaben der Lehrenden in der Befragung im ersten Durchgang 2001/2002)

Literatur der FachdidaktikerInnen

Folgende Titel wurden von drei FachdidaktikerInnen auf die Frage angegeben, welche Literatur sie im fachdidaktischen Begleitseminar im WiSe 2001/2002 verwendet hätten:

- *Buschbeck, Helene* (1995): Das Pädagogische Tagebuch – ein Notwendiges Handwerkzeug im Schulalltag. Aus: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Deutscher Studienverlag, Weinheim, S. 271-288.
- *Cohn, Ruth*: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion.
- *Gruschka, Andreas* (1994): „Real praktizierter Praxisbezug“ – Noch eine unerledigte Hausaufgabe der Allgemeinen Didaktik. Aus: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, Basel, S. 254-267.
- *Haarmann, Dieter* (Hrsg.) (1998): Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- *Hellweger, Sebastian* (1984): Problemorientierung und die gesellschaftlichen Aufgaben des Fachunterrichts. Aus: Heursen, Gerd (Hrsg.): Didaktik im Umbruch Aufgaben und Ziele der (Fach-) Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Königstein, S. 186-202.
- *Heursen, Gerd*: Das Allgemeine, das Fach und der Unterricht Anmerkungen zur Konvergenz von Allgemeiner und fachgebundener Didaktik unter den Ansprüchen des Unterrichts. Beispiel "Deutsch an Teilzeitberufsschulen". Aus: Meyer, Meinert A.; Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, Basel 1994. S. 125-137.
- *Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo* (1997): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. überarb. Aufl., Klinkhardt, Bad Heilbronn.
- *Kiper, Hanna* (2001): Einführung in die Schulpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim, 2001.
- *Klafki, Wolfgang* (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. Aus: Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, Basel (=Zeitschrift für Pädagogik; Beiheft: 33), S. 91-102.
- *Knauer, Sabine* (1995): Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. Aus: Eberwein, Hans/Mand, Johannes (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Deutscher Studienverlag, Weinheim, S. 289-306.
- *Kösel, Edmund*: Die Modellierung von Lernwelten.
- *Kretschmer, Horst/Stary, Joachim* (1998): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Cornelsen Scriptor, Berlin
- *Meyer, Hilbert*: Unterrichtsmethoden I und II

- *Nyssen, Elke/Schön, Bärbel* (Hrsg.) (1995): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Juventa, Weinheim, München.
- *Plöger, Wilfried* (1994): Allgemeindidaktische Modelle in ihrer Bedeutung für fachdidaktisches Denken und Handeln. Aus: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim, Basel, S. 85-96.
- *Rabenstein, R.*: Das Methoden-Set, 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen.
- *Reich, Kersten* (1998): Thesen zur Konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik 7-8, S. 43-46.
- *Sauer, Michael* (2001): Geschichte unterrichten.
- *Schulz, Wolfgang* (1996): Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht - Didaktik - Bildung. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- *Schulz, Wolfgang* (1995): Didaktische Einblicke. „Das Gesicht der Schule gestalten“. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- *Schulz von Thun, F.*: Miteinander Reden.
- *Stanford, Gene*: Gruppenentwicklung im Klassenraum und anderswo.
- *Ulich, Klaus* (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim, Basel.
- *Voigt, Jörg* (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 785-794.

Literatur der ErziehungswissenschaftlerInnen

Folgende Titel wurden von drei EW-Lehrenden auf die Frage angegeben, welche Literatur sie im erziehungswissenschaftlichen Begleitseminar im WiSe 2001/2002 verwendet hätten:

- *Dyvda* (?), Schule und Partner
- *Freinet, Célestin* (ohne Angaben einzelner Titel)
- *Klippert, Heinz* zu Methoden, verschiedene Anregungen, je nach Interessenschwerpunkt der jeweiligen Studierenden
- *H. Meyer* (1999): Unterrichtsmethoden, Cornelsen, Frankfurt/M.
- *H. Meyer* (2001): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Cornelsen, Frankfurt/M., 12. Aufl.
- *Mierels* (?). Ein Plädoyer für anderen Unterricht, Pädagogik 3/01, Leistungsbeurteilung, Lehrpläne
- *F. Verster* (2002): Denken – Lernen – Vergessen, DTV, München, 29. Aufl.

Anhang 10

Vorgehen und Ergebnisse der Inhaltsanalyse freier Antworten zu Enttäuschungen und angenehmen Erfahrungen im HP

Die „größte Enttäuschung“ im HP

Der Bitte, die „größte Enttäuschung“ im HP zu beschreiben, kamen von den 80 Studierenden, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, 61 nach.

Diese 61 freien Antworten lassen sich zunächst nach Bereichen gliedern, auf die sich die beschriebene „Enttäuschung“ bezieht (z.B. LehrerInnen oder Universität etc.). In einem weiteren Schritt werden die Bereiche nach inhaltlichen Kategorien gegliedert (z.B. persönliche Ablehnung durch Lehrkräfte oder mangelnde Betreuung durch Lehrkräfte etc.). In einigen Antworten sind mehrere Bereiche und/oder mehrere Aspekte angesprochen, diese werden jeder für sich ausgewertet. Insofern übersteigt die Anzahl der unten aufgeführten Nennungen die Zahl 61.

Die Bereiche der „größten Enttäuschung“:

- A: Eigenes Projekt/eigene Person: Enttäuschung über ein eigenes Projekt oder die eigenen Fähigkeiten, die in der Beschreibung nicht einem anderen Bereich zugeordnet werden.
- B: SchülerInnen
- C: LehrerInnen
- D: Schule: Enttäuschung über organisator. Probleme, Anforderungen, Ausstattung, Kollegium, Beschränkung in den geplanten Aktivitäten durch schulische Bedingungen, ohne dass sie einzelnen Lehrkräften zugeordnet werden.
- E: Universität
- F: Eltern
- G: KommilitonInnen
- H: grundsätzliche Kritik am HP

Eine Auszählung der Nennungen der Bereiche zeigt, dass die Studierenden ihre größte Enttäuschung insbesondere an den LehrerInnen und an den Bedingungen der Schulen festmachen.

Bereiche	Anzahl der Kodierungen
A: Eigenes Projekt/eigene Person	18
B: SchülerInnen	13
C: LehrerInnen	20
D: Schule	23
E: Universität	8
F: Eltern	1
G: KommilitonInnen	1
H: allgem. Kritik am HP	2
Total	86

Diese Bereiche lassen sich durch induktiv aus dem Antwortmaterial gewonnene Kategorien untergliedern. In den folgenden Tabellen finden sich die Bereiche, deren inhaltliche Untergliederung sowie die Anzahl der Kodierungen.

A: Eigenes Projekt/eigene Person: Enttäuschung über ein eigenes Projekt oder eine eigene Aktivität ...

1	und Reflexion auf die eigene Person und/oder Angabe von Gründen für Misslingen/Enttäuschung	13
2	ohne eine solche Reflexion oder Angabe von Gründen	5
	Gesamtzahl der Nennungen	18

B: SchülerInnen: Enttäuschung über ...

1	Autoritätskonflikte mit SchülerInnen	3
2	Wissenslücken der SchülerInnen	1
3	mangelnde Motivation der SchülerInnen	8
4	eigene Hilflosigkeit angesichts psychosozialer Belastungen von SchülerInnen	1
	Gesamtzahl der Nennungen	13

C: LehrerInnen: Enttäuschung über ...

1	mangelnde Qualifikation und Motivation von LehrerInnen	5
2	mangelnde Betreuung und Kooperation seitens der LehrerInnen	7
3	Ablehnung/Feindseligkeit von LehrerInnen	3
4	mislungene Zusammenarbeit mit LehrerInnen im Unterricht	5
	Gesamtzahl der Nennungen	20

D: Schule: Enttäuschung über ...

1	das Fehlen einer/s Mentor/s/In	2
2	fehlende Integration in die Schule/in das Schulleben	6
3	Ablehnung/Feindseligkeit in der Schule (ohne dass LehrerInnen genannt werden)	2
4	Konflikte über Anforderungen an PraktikantInnen	2
5	Ausstattung/Charakter der Sch. (räuml., personell, qualitativ, innovativ/traditionell)	7
6	Beschäftigung mit nichtpädagogischen Hilfstätigkeiten	1
7	organisatorische Probleme	2
8	Verlust von Nähe zu einem Lehrer aus eig. Schulzeit, jetzt als Dir. „Vorgesetzter“	1
	Gesamtzahl der Nennungen	23

E: Universität: Enttäuschung über ...

1	EGW-Veranstaltungen	3
2	FD-Veranstaltungen	4
3	Abspracheprobleme zwischen Schule und Universität	1
	Gesamtzahl der Nennungen	8

Da die Bereiche F, G und H nur jeweils eine oder zwei Aussagen umfassen, erübrigt sich eine inhaltliche Unterteilung. Sie seien hier wörtlich zitiert:

F - *Eltern arbeiten gegen Lehrer, Desillusion des Hauptschülers*

G - *mein Mitkommilitone, der sein Praktikum nicht ernst nahm*

H - *das HJP an sich*

H - *der zusätzliche Druck, in der Uni noch Scheine machen zu müssen (z.B. Bafög), sollte unbedingt weggenommen werden*

Die „angenehmste Erfahrung“ im HP

Von den 80 Studierenden, die sich an der Fragebogenerhebung beteiligt haben, beschrieben 75 in freien Antworten ihre „angenehmste Erfahrung“. Bei den Antworten fällt zunächst auf, dass mehr Studierende diese Frage beantworteten als die nach der „größten Enttäuschung“ (61), dass die Antworten ausführlicher sind, sowie, dass die einzelnen Aussagen meist mehrere Bereiche abdecken. Dieses führt zu einer wesentlich höheren Anzahl von Codierungen pro Statement.

Die bereits verwendeten Bereichskategorien A - H können auch hier benutzt werden. Eine Auszählung der Nennungen der Bereiche zeigt, dass die Studierenden ihre angenehmste Erfahrung insbesondere in den Bereichen „Eigenes Projekt/eigene Person“ und „SchülerInnen“ festmachen.

Um die Beschreibungen nicht auseinander zu reißen, werden diejenigen mit mehreren Zuordnungen (z.B. zum Bereich SchülerInnen *und* zum Bereich LehrerInnen) mehrfach aufgeführt. Die Bestandteile der Aussage, die nicht zur Zuordnung zu diesem Bereich bzw. zu dieser Kodierung geführt haben, werden jeweils eingeklammert.

Bereiche	Anzahl der Kodierungen
A: Eigenes Projekt/eigene Person	60
B: SchülerInnen	40
C: LehrerInnen	25
D: Schule	21
E: Universität	-
F: Eltern	-
G: KommilitonInnen	1
H: allgem. Kritik am HP	-
Gesamtzahl der Nennungen	147

Die inhaltlichen Unterkategorien, die wiederum aus dem konkreten Material der Antworten gewonnen wurden, werden in den folgenden Tabellen genannt und ausgezählt:

A Eigenes Projekt/eigene Person/eigene Aktivität: Die angenehmste Erfahrung:

1	Projekt (UE etc.) ist gelungen, Erfahrung der Selbstwirksamkeit	31
2	Raum für eigenverantwortliche Aktivität gehabt	11
3	Angst verloren, Sicherheit gewonnen, mit negativen Emotionen umgehen gelernt	6
4	viel gelernt	1
5	Lob und Bestätigung durch MentorInnen oder and. Lehrkräfte erhalten	2
6	Unterricht hat Spaß gemacht	6
7	Berufsentscheidung wurde bestätigt	3
	Gesamtzahl der Nennungen	60

B: SchülerInnen: Die angenehmste Erfahrung:

1	Lob, Anerkennung, Akzeptanz von SchülerInnen erhalten	13
2	gutes Verhältnis zu den SchülerInnen, angenehmes Klima in diesem Verhältnis	15
3	hohe Motivation bei den SchülerInnen	5
4	SchülerInnen haben etwas in meinem Unterricht gelernt	1
5	SchülerInnen zeigten Begeisterung und Freude	6
	Gesamtzahl der Nennungen	40

C: LehrerInnen: Die angenehmste Erfahrung:

1	nette LehrerInnen, gutes Verhältnis zu ihnen, gute Kommunikation	10
2	gute Betreuung durch LehrerInnen	3
3	gute Zusammenarbeit mit LehrerInnen	4
4	Lob, Anerkennung durch LehrerInnen erhalten	3
5	Raum für (eigenverantwortliche) Aktivitäten erhalten	2
6	„Lehrkräfte nur in Bezug auf prakt. Erfahrungen voraus, nicht theoretisch“	1
7	Referendare kennen gelernt	2
	Gesamtzahl der Nennungen	25

D: Schule: Die angenehmste Erfahrung:

1	Akzeptanz im Kollegium, in der Schule gut aufgenommen worden	7
2	guter Kontakt zur Schulleitung	2
3	gutes Schulklima, gutes Klima im Lehrerzimmer	9
4	Unterstützung und Raum für Aktivitäten erhalten	3
	Total	21

Die Beschreibungen der „angenehmsten Erfahrungen“ beinhalten keine Aussagen zu den Bereichen E (Universität), F (Eltern), H (Kritik am HP). Nur eine Aussage bezieht sich auf den Bereich (Kommilitonen). Hier stellt der/die Studierende fest, dass es „mit den Studenten Spaß“ gemacht habe.

GEW

Information

Stadtverband Bremen/Uni-Extra 31.10.2000

Praxissemester ohne Betreuung? Nicht mit uns!

Wer das Kinderbuch "Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer" gelesen hat, der weiß, was ein *Scheinriese* ist: Eine von Weitem mächtige Erscheinung, die immer jämmerlicher wird, je näher man sie betrachtet. Ein eben solcher Scheinriese ist das in Bremen durch die Prüfungsordnung vorgeschriebene Halbjahrespraktikum für Lehramtsstudierende. Während in überregionalen Publikationen Bremen als einziges Bundesland mit einer so umfassenden Regelung für die Schulpraktischen Studien über den grünen Klee gelobt wird, wurden in Bremen gleichzeitig alle Entlastungsstunden für PraxislehrerInnen gestrichen.

Bisher hatten 60 Praxislehrerinnen mit je 6 Entlastungsstunden für die Betreuung der Unterrichtseinheiten im Rahmen des Projektstudiums gesorgt. Die Bildungsbehörde brachte das Kunststück fertig, durch die bürokratische Einführung eines Praxissemesters trotz der Einsprüche von GEW und Universität den Betreuungsbedarf erheblich zu erhöhen und gleichzeitig die dafür notwendigen Kapazitäten zu streichen. Hintergrund der Streichung ist das Bestreben des Bildungsensors, im Rahmen des geplanten Abbaus von 480 Lehrerinnenstellen in der Legislaturperiode 1999-2003 möglichst viele Entlastungsstunden für Lehrkräfte zu kassieren und den durch die

Stellenstreichungen unvermeidbaren Unterrichtsausfall in Grenzen zu halten. Also verlangte die Bildungsbehörde von der Universität, sie solle in Zukunft finanziell für das Praxislehrermodell aufkommen. Hierzu war die Universität jedoch nicht bereit. Stattdessen schrieb sie Lehraufträge aus, die lediglich der Vorbereitung, nicht aber der Betreuung des Halbjahrespraktikums dienen sollen. Hierfür wurden bisher 44 Personen gefunden, davon 31 aus dem Schuldienst.

Angesichts des drastischen Personalabbaus und der seit der Pflichtstundenerhöhung von 1997 unverträglich hohen Arbeitszeiten hat die Personalversammlung der Lehrkräfte am

27.3. die Schulen aufgefordert, das Praxissemester zu boykottieren.

An bisher 10 Schulen wurde diese Aufforderung in einem **Beschluss der Gesamtkonferenz** umgesetzt (**Text und Begründung s. S.2**). Weitere werden folgen.

Dieser Beschluss richtet sich nicht gegen die Lehramtsstudierenden. Vielmehr geht es darum, akzeptable Bedingungen für die Schulpraxis durchzusetzen. Die Studierenden haben ein Recht auf Begleitung und Unterstützung. Dieses wird ihnen mit der gleichzeitigen Streichung der Praxislehrerstellen und der Nichtgewährung von Mentorenstunden für das Praxissemester vorenthalten.

**Treffen der GEW-Studentinnen und -Studenten: Di. d. 7.11.2000, 19.30 Uhr
GEW-Geschäftsstelle, Löningstr. 35**

Konferenzbeschluss zum Boykott des Halbjahrespraktikums ohne ausreichende Entlastungsstunden

"Die Gesamtkonferenz lehnt es ab, Studierende im Halbjahrespraktikum ohne ausreichende Mentorenstunden zu betreuen. Ein Halbjahrespraktikum ohne ausreichende Mentorenstunden ist den Studierenden und den Kolleginnen gegenüber nicht verantwortbar.

Gleichzeitig fordert die Gesamtkonferenz den Erhalt der Stundenentlastungen für PraxislehrerInnen."

Begründung:

Bildungssenatorin Kahrs hat im Dezember 1998 eine neue Prüfungsordnung für das erste Staatsexamen erlassen, die für alle Studierenden ein verbindliches Halbjahrespraktikum vorsieht. Dabei wurden Einwände der Universität, des Personalrats Schulen und der Verbände, die darauf hinwiesen, dass das Halbjahrespraktikum nur eine unter mehreren sinnvollen Formen der schulpraktischen Studien ist und dass es eine deutliche Ausweitung der Betreuungskapazitäten zur Voraussetzung hat, übergangen.

Die umfangreichen Erkundungen und Unterrichtsversuche, die nun in den Richtlinien zur Ausfüllung dieser Prüfungsordnung für Studierende vorgeschrieben werden, erfordern eine intensive Vorbereitung und Begleitung durch Mentoren. Angesichts der Erhöhung der Unterrichtsverpflichtung um zwei Stunden im Jahre 1997 sind wir Lehrkräfte jedoch nicht in der Lage, diese Betreuung ohne Unterrichtsentlastung zu leisten.

Gänzlich unannehmbar wird der Plan eines Halbjahrespraktikums dadurch, dass gleichzeitig vom Senator für Bildung die Entlastungsstunden für die 60 Praxislehrerinnen, die bisher in der Vorbereitung und Begleitung der Unterrichtsversu-

che eine wichtige Funktion übernommen haben, gestrichen werden.

Wenn zur Begründung der Streichungen in der Deputationsvorlage G 43 v. 5.5.2000 ausgeführt wird, „die Belastung der Schulen (werde) durch die Tätigkeiten der Studenten (z.B. Begleitung bei Schulfahrten, Verstärkung von Aufsicht, Übernahme von Unterrichtsanteilen) ausgeglichen“, so zeugt diese Aussage entweder von Unkenntnis über die Anforderungen an eine qualifizierte Lehrerinnenausbildung oder sie ist blanker Zynismus.

Die in § 59 des Schulgesetzes festgelegte Verpflichtung der Lehrkräfte, „unbeschadet ihrer Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern ... an der praktischen Ausbildung von Studierenden ... teilzunehmen“ ist nur erfüllbar, wenn der Arbeitgeber hierfür die notwendigen materiellen und organisatorischen Voraussetzungen schafft. Diese werden uns jedoch vom Senator für Bildung verweigert.

Angesichts des hohen Durchschnittsalters der bremischen Lehrerinnenschaft (z.Zt. 51 Jahre) wäre es dringend notwendig, dass möglichst schnell viele gut ausgebildete junge Lehrkräfte in die Schulen kommen.

Deshalb fordern wir den Senator für Bildung eindringlich auf, die Entlastungs-

stunden für Praxislehrerinnen zu erhalten und ausreichende Mentorenstunden zur Begleitung des Praxissemesters zu bewilligen.

In Fragen der Ausstattung der Bremer Schulen wird von der Bildungsbehörde oft mit überregionalen Vergleichen argumentiert. Wir verweisen deshalb noch einmal ausdrücklich auf die Universität Oldenburg, wo in der Lehrerinnenausbildung mitarbeitenden Kolleginnen selbstverständlich Entlastung gewährt wird.

An folgenden Schulen wurde dieser Beschluss bisher verabschiedet:

- SZ Drebberstr.
- SZ Helgolander Str.
- SZ Ellener Feld
- SZ Pestalozzistr.
- IS Leibnizplatz
- GyO Rübekamp
- Gymn. Obervieland
- Schule Kerschensteinerstr.
- Schule Oberneuland.

Einen ähnlich lautenden Beschluss gibt es vom SZ Julius-Brecht-Allee.

**Impressum: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Stadtverbund Bremen
Lörnngstr. 35, 28195 HB
Tel. (0421) 337640
Fax 3376430
V.i.S.d.P.J. Burger**

GEW