Thomas Ziemer

Das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Studierenden auf dem Wege zum Lehrer(innen)beruf: eine empirische Untersuchung zu Lernen im Praxisfeld

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde

durch den Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen

Vorgelegt: Bremen, den 14.05.2008

elektronische Veröffentlichung 2009
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

Diese Veröffentlichung lag dem Promotionsausschuss Dr.phil. der Universität Bremen als Dissertation vor.
Gutachterin: Prof.Dr. Hannelore Schwedes
Gutachter: Prof.Dr. Rolf Oberliesen
Das Kolloquium fand am 28.11.2008 statt.

Dedicated to Jutta, Gerrit, Marina und Jenny.
Jutta, danke für Deine langjährige Geduld und Hilfe!
Danke für ein großes Stück Freiheit und Entlastung u.a. bei meinen Kinderbetreungsaufgaben.

Vielen Dank den beteiligten Bremer Studierenden sowie Lehrerinnen und Lehrern für ihre Kooperation bei den Befragungen.

Vielen, vielen Dank denjenigen, die den Prozess meiner Arbeit begleitet, beheimatet und praktisch unterstützt haben:
Hannelore Schwedes, Horst Schecker, Rolf Oberliesen, Maria Mrochen, Bettina Hoeltje, Traudel Kassel, Susann Hartmann, Marita Kröger, Erik Einhaus, Hans Niedderer, Christoph Kulgemeyer, Jürgen Petri, Roland Paatz und Martin Große-Schulte.
Danke allen bisher nicht genannten ehemaligen KollegInnen im Institut für Didaktik der Naturwissenschaften (IDN) und anderen Einrichtungen der Universität Bremen.

„Jetzt wußte er, daß er auf dem richtigen Weg war. Das bedeutet, Qualität ist nicht einfach nur das Ergebnis einer gegenseitigen Berührung von Subjekt und Objekt. Die Existenz von Subjekt und Objekt wird überhaupt erst von dem Qualitätsereignis abgeleitet."
Pirsig, R.M. (1999/1974): Zen und die Kunst ein Motorrad zu warten. Frankfurt a. M.: Fischer.

Ziemer, T. (2009)
elektronische Veröffentlichung
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

Teile dieser Arbeit wurden bereits veröffentlicht in:

Ziemer, T./Schwedes, H. (2005): Von Studierenden im Halbjahresschulpraktikum erlebte Anforderungen - betonte und vielfältige Bereiche. In: Pitton, A. (Hrsg.) (2005):Gesellschaft für Didaktik der Physik und Chemie: Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung (Jahrestagung 2004) Münster: LIT (S.131-133).

Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schwedes, H./Ziemer, T. (2004).: Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen - Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. Bremen: Universitätsdruckerei.

Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schwedes, H./Ziemer, T. (2002): Evaluation des Halbjahrespraktikums in der Lehrer-Bildung im Land Bremen. Explorative Studie zur Pilotphase 2000/2001. Bremen: Universitätsdruckerei.

Ziemer, T./Schwedes, H./Kroos, D. (2002): Halbjahrespraktikum: Welche Aufgaben und Erfahrungsräume suchen sich LehramtsstudentInnen in der Schule? In: Brechel, R. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie (Jahrestagung 2001). Leuchtturm-Verlag (S.310-312).

Ziemer, T./Schwedes, H./Hoeltje, B. (2001): Studienintegriertes Halbjahresschulpraktikum in Bremen. In: Nordmeier V. (Hrsg.): Tagungs-CD der DPG Didaktik Frühjahrstagung in Bremen.

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG **10**

1. UNTERSUCHUNGSFELD **11**

1.1 DAS BREMER HALBJAHRESPRAKTIKUM 11
1.2 HALBJAHRESPRAKTIKUM IM UMFELD ANDERER SCHULPRAKTIKA 11
1.2.1 Tagespraktika *11*
1.2.2 Blockpraktika *12*
1.2.3 Mischform Unterrichtseinheiten *12*
1.2.4 Praxissemester und Halbjahrespraktikum als Blockpraktika *12*
1.2.5 Zu Praxisphasen der Lehrerberufsausbildung anderer Länder *13*
1.3 DAS BREMER HALBJAHRESPRAKTIKUM ALS LERN- UND UNTERSUCHUNGSFELD 13

2. THEORETISCHE UND STRUKTURELLE HINTERGRÜNDE **16**

2.1 STRUKTUREN DER LEHRERBILDUNG 16
2.1.1 Phasen der Lehrerbildung in Deutschland *16*
2.1.2 Lehrerausbildung, Reformansätze, Praxisorientierung und kritische Diskussion *19*
2.2 LEHRERBERUF UND LEHRERLERNEN 25
2.2.1 Lehrerbildungsforschung *26*
2.2.2 Standards, Leitbilder und Kompetenzen *28*
2.2.3 Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle *34*
2.2.4 Belastungen und Praxisschock *36*
2.2.5 Biographische Entwicklung *37*
2.2.6 Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang *39*
2.2.7 Berufs- und selbstbezogene Kognitionen *40*
2.2.8 Pädagogische Professionalität, Handlungsrepertoire und Arbeitsanalyse *45*
2.2.9 Theorie-Praxis-Bezüge, Reflexion und forschendes Lernen *49*
2.2.10 Coteaching, Cogenerative Dialoguing, Habitus *55*
2.3 HINTERGRÜNDE ZUM LERNEN 59
2.3.1 Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit *59*
2.3.2 Stufen der Expertise *63*
2.3.3 Konstruktivismus und Selbstorganisation des Gehirns *67*
2.3.4 Formelles und informelles Lernen *71*
2.3.5 Lernen in Gemeinschaften der Praxis als „legitimate peripheral participation" *73*

3. WISSENSSTÄNDE **80**

3.1 PRAKTIKA IN ANDEREN KONTEXTEN 80
3.2 PRAKTIKA IN DER LEHRERAUSBILDUNG 83
3.2.1 Empirische Erkenntnisse zur Rolle betreuender Lehrkräfte und reflexivem Lernen *83*
3.2.2 Typisierung von Lehramtsstudierenden *86*
3.2.3 Standards nach Oser und Untersuchungsergebnisse *87*
3.2.4 Empirische Erkenntnisse zur Einschätzung von Praxisphasen im Lehramts-studium *91*

4. ANLAGE DER UNTERSUCHUNG UND DATENERHEBUNGSMETHODEN **96**

4.1 FORSCHUNGSFRAGEN 96
4.1.1 Hauptfragestellung und ihre Begründung *96*
4.1.2 Bestimmung des Begriffs Anforderung als Teil der Fragestellung *100*
4.1.3 Zusammenhang zwischen Lernen und Hauptfragestellung nach wahrgenommenen Anforderungen *104*
4.1.4 Fragestellung zu offiziellen Zielen und Lerninhalten des Praktikums *106*
4.1.5 Überblick Forschungsfragen *107*
4.2 UNTERSUCHUNGSDESIGN 107
4.3 INTERVIEWS 109
4.4 FRAGEBÖGEN 116
4.5 ERGÄNZENDE DATEN 118

5. METHODISCHES VORGEHEN BEI DER DATENAUSWERTUNG **119**

5.1 DATENAUSWAHL *119*

5.1.1 Verwendung von weiterem Datenmaterial neben Praktikanteninterviews und -fragebögen ... 119
5.1.2 Soziodemographische Kennzeichnung der Halbjahrespraktikanten und Fragebogendatenauswahl ... 120
5.1.3 Begründung der Interviewdatenauswahl ... 122
5.2 METHODEN DER INTERVIEWAUSWERTUNG ... 127
5.2.1 Prozess der Kategorienentwicklung ... 129
5.2.2 Kennzeichnung von Interviewinhalten zu Hintergrundinformationen und persönlichen Bewertungen ... 131
5.2.3 Kategorien und Intercoderreliabilität ... 132
5.2.3.1 Vorgehen zur Abschätzung der Intercoderreliabilität ... 133
5.2.3.2 Ergebniseinschätzung zur Intercoderreliabilität ... 135
5.2.4 Kategorien und kommunikative Validierung ... 137
5.2.5 Systematik der Einzelfalldarstellung ... 138
5.2.6 Fallvergleich und Typenbildung ... 140
5.3 METHODEN DER FRAGEBOGENAUSWERTUNG ... 142
5.4 KOMBINATION QUALITATIVER UND QUANTITATIVER VERFAHREN ... 149
5.4.1 Beispiele der Kombination methodischer Vorgehensweisen bei der thematischen Interpretation ... 150
5.5 ZUSAMMENFASSENDE BEWERTUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS ... 152

6. EMPIRISCHE ERGEBNISSE ... 155

6.1 ZUR REIHENFOLGE UND ZUM KONTEXT DER ERGEBNISDARSTELLUNG ... 155
6.2 DREI FALLBERICHTE ... 157
6.2.1 Fall eins, Herr Jäger ... 157
6.2.1.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule ... 157
6.2.1.2 Persönliche Wünsche ... 158
6.2.1.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung ... 166
6.2.1.4 Anforderungen der Zusammenarbeit ... 168
6.2.1.5 Reflexion oder Ratschläge ... 176
6.2.1.6 Coteaching oder Hospitation ... 178
6.2.1.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung und Nachbereitung) ... 190
6.2.1.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsfeld ... 200
6.2.1.9 Bilanz und Ergänzendes ... 202
6.2.1.10 Themen und offene Fragen im Fall Herr Jäger ... 204
6.2.2 Fall zwei, Frau König ... 205
6.2.2.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule ... 205
6.2.2.2 Persönliche Wünsche ... 207
6.2.2.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung ... 212
6.2.2.4 Anforderungen der Zusammenarbeit ... 218
6.2.2.5 Reflexion oder Ratschläge ... 220
6.2.2.6 Coteaching oder Hospitation ... 223
6.2.2.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung/Nachbereitung) ... 229
6.2.2.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsumfeld ... 242
6.2.2.9 Bilanz und Ergänzendes ... 244
6.2.2.10 Themen und offene Fragen im Fall Frau König ... 249
6.2.3 Fall drei, Herr Wagner ... 249
6.2.3.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule ... 249
6.2.3.2 Persönliche Wünsche ... 251
6.2.3.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung ... 259
6.2.3.4 Anforderungen der Zusammenarbeit ... 268
6.2.3.5 Reflexion oder Ratschläge ... 271
6.2.3.6 Hospitation ... 272
6.2.3.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung/Nachbereitung) ... 274
6.2.3.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsumfeld ... 280
6.2.3.9 Bilanz und Ergänzendes ... 284
6.2.3.10 Themen und offene Fragen im Fall Herr Wagner ... 293
6.3 FALLVERGLEICHE UND TYPENBILDUNG ... 297
6.3.1 Vergleich dreier Einzelfälle ... 298
6.3.1.1 Vergleich der Fälle Jäger und König ... 299
6.3.1.2 Vergleich der Fälle Wagner und König ... 303
6.3.1.3 Vergleich der Fälle Wagner und Jäger ... 308
6.3.1.4 Zusammenfassung der Vergleiche bzw. Charakterisierungen ... 311
6.3.2 Vergleich und Typenbildung auf Basis von 12 Einzelfällen ... 311
6.3.2.1 Typ 1: „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend" ... 317

6.3.2.2 Typ 2: „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“ ... *320*
6.3.2.3 Typ 3: „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/Problemen beschäftigt“ ... *322*
6.3.2.4 Sonderfall zwischen Typ 2 und Typ 3 ... *325*
6.3.3 Zusammenfassung Typenbildung und Praktikumsverläufe ... *327*
6.4 KATEGORIENNETZ „WAHRGENOMMENE ANFORDERUNGEN MIT HANDLUNGSBEZUG“. 328
Zum Zuschnitt und zur empirischen Bedeutung der Kategorien ... *328*
6.4.1 Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen) ... *331*
6.4.2 Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion ... *333*
6.4.3 Co- und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren) ... *334*
6.4.4 Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren ... *335*
6.4.5 Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen) ... *336*
6.4.6 Führung/Verantwortung übernehmen ... *336*
6.4.7 Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen) ... *337*
6.4.8 Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln ... *338*
6.4.9 Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen ... *339*
6.4.10 Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen ... *340*
6.4.11 Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben ... *341*
6.4.12 Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren) ... *342*
6.4.13 Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten ... *343*
6.4.14 Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren) 344
6.4.15 Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich) ... *345*
6.4.16 Unterricht vorbereiten (/nachbereiten) ... *346*
6.4.17 Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen ... *347*
6.4.18 Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen ... *349*
6.4.19 Unterrichten: Medien adäquat einsetzen ... *350*
6.4.20 Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management) ... *350*
6.4.21 Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z. B. Fragen entwickeln/verfolgen) ... *352*
6.5 EIGENSCHAFTEN DES KATEGORIENSYSTEMS ... 353
6.5.1 Zuschnitt der Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“ ... *354*
6.5.2 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“, Anwendungshäufigkeiten und interne Zusammenhänge ... *355*
6.5.3 Besonderheiten und Verhältnis beider Kategoriennetze „wahrgenommene Anforderungen mit und ohne Handlungsbezug“ ... *362*
6.5.4 „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ und Zusammenhänge innerhalb des Kategoriennetzes „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ ... *366*
6.5.5 „Berufswunsch prüfen“ und Zusammenhänge innerhalb des Kategoriennetzes „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ ... *367*
6.6 KATEGORIENNETZ „WAHRGENOMMENE ANFORDERUNGEN OHNE HANDLUNGSBEZUG“ ... 369
6.6.1 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ im Überblick ... *369*
6.6.2 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ im Detail ... *370*
6.7 KOMPETENZERWERB, ERFAHRUNGSBEREICHE, WÜNSCHE AN DAS PRAKTIKUM UND BERUFSWUNSCHPRÜFUNG IM VERHÄLTNIS ZU (LERN-)BEDINGUNGEN ... 379
6.7.1 Gruppenbildung nach Bedingungen im Praktikum ... *380*
6.7.2 Items zum Kompetenzerwerb „Unterricht planen“ mit Zusammenhängen ... *382*
6.7.3 „Im Unterricht handeln“ und Kompetenzerwerb nach Fragebogenitems ... *386*
6.7.4 „Unterricht reflektieren“ und Kompetenzerwerb nach Fragebogenitems ... *390*
6.7.5 „Weitere Kompetenzen“ und Zusammenhänge zwischen Fragebogenitems ... *391*
6.7.6 Kennenlernen unterschiedlicher Unterrichtsformen ... *395*
6.7.7 Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche ... *398*
6.7.8 Eintreffen von Wünschen an das Praktikum und Berufsperspektive ... *400*
6.8 VERKNÜPFUNG UND INTERPRETATION EMPIRISCHER DATEN ZU AUSGEWÄHLTEN THEMEN DES LERNENS ... 404
6.8.1 Lernbereich Unterricht ... *407*
6.8.1.1 Unterrichtsbezogenes Lernen und Coteaching ... *409*
6.8.1.1.1 Entwickeln unterrichtsbezogener Fähigkeiten durch Coteaching ... *411*
6.8.1.1.2 Coteaching und unterrichtsbezogene Fähigkeiten aus Mentorensicht ... *412*

6.8.1.1.3 Modifikation, Betonung und Bewältigung unterrichtsbezogener Anforderungen in der Kooperation mit Lehrkräften und Mitpraktikanten ... 416
6.8.1.2 Umgang mit Verweigerungshaltungen von Schülern im Unterricht ... 419
6.8.1.3 Beurteilung von Schülerleistungen als unterrichtsbezogene Aufgabe ... 420
6.8.1.4 Unterrichtsbezogenes Lernen durch Integriertheit und zeitliche Präsenz im Berufsfeld ... 421
6.8.1.5 Unterrichtsbezogenes Lernen durch Übernahme von Vertretungsstunden ... 430
6.8.2 Lernbereich Reflektieren ... 433
6.8.2.1 Zum Reflektieren deuten Selbstaussagen scheinbar auf große Lernchancen hin ... 433
6.8.2.2 Reflektieren besitzt nach qualitativer Interviewanalyse insgesamt keinen hohen Stellenwert ... 435
6.8.2.3 Allgemeine Ausprägungen des Reflektierens und Relevanz fürs Lernen ... 436
6.8.2.4 Zum Stellenwert des Reflektierens in Praktikumsberichten ... 445
6.8.2.5 Mit Reflektieren verbundene Lernchancen werden individuell und typenabhängig genutzt ... 450
6.8.3 Lernbereich Berufswunsch ... 457
6.8.3.1 Persönlicher Stellenwert der Berufswunschprüfung und Bedingungen im Praktikum ... 460
6.8.3.2 Wahrnehmung persönlicher Fähigkeiten und Optimierung des Studiums ... 462
6.8.3.3 Differenzierung der Berufswunschprüfung nach Schulstufen und Unterrichtsfächern ... 464
6.8.3.4 Genese und Qualität der überwiegend intuitiven Berufswunschprüfung ... 467
6.8.3.4.1 Aktiver Umgang mit unterrichtsbezogenen Anforderungen als eine Basis intuitiver Berufswunschprüfung ... 467
6.8.3.4.2 Qualitäten der Prüfung von Berufswunsch, Fach-und Stufenschwerpunkt nach unterschiedlichen Typen ... 468
6.8.3.4.3 Vorstellungen zu Lehrerpersönlichkeit und –eigenschaften als eine Basis intuitiver Berufswunschprüfung ... 474
6.8.4 Lernbereich außerunterrichtliche Erfahrungen (legitime, wachsende Teilhabe) ... 478
6.8.4.1 Gute Orientierung bzw. zunehmende Expertise bei Schulorganisation und Schulleben ... 480
6.8.4.1.1 Konferenzen und Schulleitung ... 482
6.8.4.1.2 Zusammenwirken von Schulleitung und Lehrern bei pädagogischen Problemen und Aufsicht ... 484
6.8.4.1.3 Nicht unterrichtendes Schulpersonal ... 485
6.8.4.1.4 Zusammenfassende Einordnung individueller Vorstellungen zu außerunterrichtlichen Bereichen ... 485
6.8.4.2 Praktikanten können Teil des sozialen Systems Schule bzw. Kollegium werden, darin Motivation und Einbindung für Zusammenarbeit, Elternarbeit und Unterrichtenlernen finden, nicht aber Schule als Institution analysieren ... 490
6.8.4.2.1 In der sozialen Gemeinschaft der Kollegien bzw. im Praktikum insgesamt steht Analysieren von Schule als Institution nicht auf der Tagesordnung ... 491
6.8.4.2.2 Außerunterrichtliche Einbindung ermöglicht insgesamt mehr Teilhabechancen und prägt die Motivation z. B. fürs Unterrichtenlernen, kollegiale Zusammenarbeit und Elternarbeit ... 491
6.8.4.2.3 Hinsichtlich Elternarbeit mehr allgemeine Orientierung als Einbindung ... 494
6.8.4.2.4 Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche: Schülerkontakt und außerschulische Lernorte ... 497
6.8.4.3 Lernen in der Praxisgemeinschaft (universitäre Begleitung im Hintergrund) ... 498
6.8.4.3.1 Allgemeine Bedeutung und Qualität des Lernens in Form legitimierter und zunehmender Teilhabe in der Praxisgemeinschaft ... 499
6.8.4.3.2 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu ihrer Koordinierung ... 501
6.8.4.3.3 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu Hierarchien ... 502
6.8.4.3.4 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Motive ... 504
6.8.4.3.5 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu Produkten und Dienstleistungen ... 505
6.8.4.3.6 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu Werkzeugen und Routinen ... 506
6.8.4.3.7 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Reflexion und Evaluation ... 508
6.8.4.3.8 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Entwicklung ... 509
6.8.4.3.9 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Generationswechsel ... 510
6.8.4.3.10 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich unterschiedlicher Fähigkeiten und Erfahrung ... 511
6.8.4.3.11 Zur Qualität des Lernens hinsichtlich der Teilhabe in der Praxisgemeinschaft ... 512

7. ZUSAMMENFASSUNG UND EINORDNUNG DER ERGEBNISSE ... 515

7.1 ERGEBNISZUSAMMENFASSUNG ZUM LERNEN IM HALBJAHRESPRAKTIKUM ... 515
7.1.1 Ergebnisse zur Fragestellung nach den aus Lernerperspektive wahrgenommenen Anforderungen und zu Lernbedingungen im Halbjahrespraktikum ... 515
7.1.1.1 Wesentliche Bereiche der Anforderungen und Wahrnehmungsveränderungen ... 516
7.1.1.2 Individuelle Ausgestaltung des Praktikums und Qualität des Lernens im Fall Jäger ... 518
7.1.1.3 Individuelle Ausgestaltung des Praktikums und Qualität des Lernens im Fall König ... 520
7.1.1.4 Individuelle Ausgestaltung des Praktikums und Qualität des Lernens im Fall Wagner ... 522

7.1.1.5 Typische Fälle, Gewinn- und Problembereiche zum Lernen im Halbjahrespraktikum *524*
7.1.1.6 Kompetenzerwerb und Erfahrungsvielfalt im Verhältnis zu Lernbedingungen im Praktikum *525*
7.1.2 Ergebnisse zu Qualitäten des Lernens der Halbjahrespraktikanten in den Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen *527*
7.1.2.1 Unterricht *528*
7.1.2.2 Reflektieren *533*
7.1.2.3 Berufswunsch *537*
7.1.2.4 Außerunterrichtliche Erfahrungen *539*
7.2 ERGEBNISEINORDNUNG 541
7.2.1 Lernen im Halbjahrespraktikum im Rahmen der Lehrerausbildung *541*
7.2.2 Gesichtspunkte für optimierte Lernbedingungen im Halbjahrespraktikum *542*
7.2.3 Methoden und Inhaltsbereiche der Forschung zur Lehrerausbildung *546*
8. ANHANG (beginnend **mit Literaturangaben**, s. Inhaltsverzeichnis dort).....nach 548

Einleitung

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird das Lernen von Studierenden im Bereich schulpraktischer Studien, speziell im Bremer Halbjahrespraktikum (reguläres Element in der ersten Lehrerausbildungsphase von 2001 bis 2007, ein 20-wöchiges, universitär begleitetes Blockpraktikum, s. Kap. 1) untersucht.

Neben dem Interesse, Details, Intensitäten und Wirkungen zum Lernen im konkreten Feld zu beschreiben und möglichst zu erklären, wird als erweitertes Ziel, Beiträge zur Lehrerbildungsforschung zu leisten, verfolgt. Diese bestehen darin, mit empirischen Daten abgesicherte Erkenntnisse zum Halbjahrespraktikum in Einzelfallanalysen, Typologie und Fragebogenstatistik einzeln und in miteinander verknüpfter Form (s. Kap. 6) für künftige Untersuchungen von Schulpraktika als Vergleichsbasis bereitzustellen. Die Beiträge erweitern zudem die theoretischen Grundlagen und methodischen Verfahren zum Forschungsinhalt „Lernen in Schulpraktika“, indem solche zur systematischen Auswertung von Aussagen aus der für Lernprozesse zentralen Lernerperspektive weiterentwickelt werden (s. Kap. 4, Kap. 5). Da der Wissensstand zum Lernen in Praktika allgemein und insbesondere in Schulpraktika als begrenzt einzuschätzen ist (s. Kap. 3), werden Anschlussfähigkeit und Tiefe der Analyse über die vorgenommene Aufarbeitung von ausgewählten empirischen, normativen und theoretischen Veröffentlichungen zur Lehrerbildung sowie zu lerntheoretischen Konzepten angestrebt (s. Kap. 2).

Für sehr eilige Leserinnen und Leser sind knapp einleitend die Kapitel 1.1 und 1.3 (Untersuchungsfeld), anschließend Unterkapitel 4.1.5 (Forschungsfragen) und das abschließende Kapitel 7 (Ergebnisse in Kurzform) zu empfehlen.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Text entweder geschlechtsneutrale Formulierungen oder nur die männlichen Formen verwendet. Natürlich sollen aber im jeweiligen Kontext die weiblichen Personen mit gemeint sein (also Studentin/Praktikantin, Lehrerin/Mentorin, Dozentin, Schülerin; bzw. diese im Plural).

Einleitend möchte ich zusammengefasst Ihr Interesse für eine empirische Studie mit explorativen Anteilen wecken, bei der eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden mit qualitativem Schwerpunkt angewendet wird. Lernen im Schulpraktikum wird u. a. dahingehend gekennzeichnet, wie Studierende bei ihren Aktivitäten ihre Wahrnehmung berufsbezogener Anforderungen verändern und welche Faktoren ihre Einsichten und Fähigkeitszunahmen prägen (in Bezug auf die unterrichtsbezogene Arbeit sowie deren Reflexion, allgemein zur Lehrerarbeit und Schulorganisation und auch zur Berufswunschprüfung).

Thomas Ziemer

1. Untersuchungsfeld

1.1 Das Bremer Halbjahrespraktikum

Beim Halbjahrespraktikum handelte es sich um ein 20-wöchiges, zusammenhängendes Schulpraktikum für Lehramtsstudierende[1]. Diese[2] nahmen im Bundesland Bremen erstmals regulär im Wintersemester 2001/2002 i. d. R. in ihrem 5. Semester (zur Studienmitte) an der praktischen Phase in Schulen mit einem Umfang von etwa 20 Stunden pro Woche teil. Das Halbjahrespraktikum fand eingebunden in Universitätsseminare zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung statt, wobei diese zusammen 12 Semesterwochenstunden fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen umfassten (die i. d. R. im 4., 5. und 6. Semester besucht wurden). Neben Unterrichtserfahrungen[3] sollte das Praktikum den Studierenden Einblicke in die Bereiche Schulleben, Schulorganisation und äußere Kooperationen der Schulen ermöglichen. Letztmalig war im Wintersemester 2006/07 für Studierende des auslaufenden Lehramtsstudiengangs (Ziel: „erstes Staatsexamen“) eine reguläre Teilnahme am Halbjahrespraktikum möglich, weil im Zuge der Einführung von Bachelor-/Masterstudienstrukturen in Bremen die Modalitäten der Schulpraktika geändert wurden.

1.2 Halbjahrespraktikum im Umfeld anderer Schulpraktika im Lehramtsstudium

Zur Klärung des traditionellen Ist-Standes zu Praktika im grundständigen Lehramtsstudium als Hintergrund der Untersuchung werden zunächst ordnend einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vielfältigen Praxisphasenmodelle im Studium an deutschen Universitäten bzw. pädagogischen Hochschulen vorgestellt. Praktika im Lehramtsstudium unterscheiden sich zeitlich, in ihren Zielstellungen und ihrer Betreuung durch Dozenten.

1.2.1 Tagespraktika

Bei Tagespraktika sind Studierende bundesweit meist über ein Semester an ein bis zwei Tagen wöchentlich jeweils mehrere Stunden in den Schulen. Dort fungieren meist, genau wie bei den später beschriebenen Praktika auch, die Lehrer als beratende Mentoren, in deren Lerngruppen die Studierenden zugegen sind. Die Tagespraktika finden in Kombination mit Begleitseminaren schulpädagogischer oder fachdidaktischer Art statt, in denen zu reflexiven Erkundungen und Erprobungen angeleitet werden soll. Studierende, Mentoren und Dozenten entwickeln z. T. gemeinsame Fragestellungen und nutzen z. T. sowohl Schule als auch Hochschule als Orte gemeinsamer Arbeit. Auf Tagespraktika bezogene Veranstaltungen im vorhergehenden oder folgenden Semester finden eher selten statt (abhängig vom Studienort).

---

[1] Rahmenbedingungen und Ziele des Halbjahrespraktikums siehe Anhang 8.5.1 „Richtlinien für schulpraktische Studien Bremen 2000“

[2] Zur hier gemeinten großen Teilgruppe der Lehramtsstudierenden siehe weiter unten: Kap. 1 .2

[3] Lehrkräfte allgemein begleiten und unterstützen, einzelne Unterrichtsteile übernehmen und verpflichtend in beiden studierten Fächern je ein Unterrichtsvorhaben von mindestens 8 Stunden planen, durchführen und auswerten.

Das Erstellen von Praktikumsberichten oder kleinen Forschungsberichten ist meist ein wesentlicher Teil der Anforderungen.

1.2.2 Blockpraktika

Blockpraktika umfassen in der Regel zusammenhängende Phasen von etwa 3 bis 6 Wochen mit meist täglicher Präsenz in den Schulen und finden daher meist in den Semesterferien statt. Im Studium sind ein, zwei oder selten auch drei Blöcke vorgesehen. Eine Vorbereitung erfolgt meist im Semester zuvor von den Fachdidaktiken und/oder Erziehungswissenschaften. Blockpraktika werden in der Regel nicht parallel durch universitäre Veranstaltungen begleitet. Dozentenbesuche im Unterricht und Nachbereitungsseminare kommen relativ selten vor. Die Zielstellungen sind allgemeiner Art wie z. B. das Berufsfeld kennenlernen und erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Die Praktikanten hospitieren viel und führen in ihren studierten Fächern einige wenige Stunden Unterricht durch, den sie meist unter Anleitung der Mentoren planen. Als eine Form der Nachbereitung müssen in der Regel Praktikumsberichte erstellt werden, die vor allem Planung und Auswertung des selbst geführten Unterrichts und eine Beschreibung der Schule enthalten.

1.2.3 Mischform Unterrichtseinheiten

In Bremen wurden bis 2000/01 jeweils zwei Unterrichtspraktika, genannt Unterrichtseinheiten, als Mischform zwischen Tages- und Blockpraktikum durchgeführt. Den Fachunterricht der vorgesehenen Klassen erkundend waren die Studierenden zunächst einige wenige Stunden in den Schulen präsent. Die Bremer Studierenden planten daraufhin mehrere Unterrichtsstunden im Rahmen von fachdidaktischen Projekten, bestehend aus Veranstaltungsverbünden über drei Semester als in sich inhaltlich geschlossene Unterrichtseinheiten. Studierendenteams planten unter intensiver universitärer Anleitung mit der Zielsetzung dieses exemplarisch zu lernen, wobei an den Seminaren auch Praxislehrer mitwirkten. Zum Unterrichten waren die Studierenden über einen Zeitraum von maximal fünf Wochen in aufeinander folgenden Einzel- bzw. Doppelstunden des Fachunterrichts aktiv. Ein schriftlicher Bericht wurde über die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts angefertigt. Ein Auswertungsseminar gehörte ebenfalls mit zum Projekt.

1.2.4 Praxissemester und Halbjahrespraktikum als Blockpraktika

Das Halbjahrespraktikum wurde in Bremen und ein Praxissemester wird in Baden-Württemberg[4] (nur Sekundarstufe II) seit 2002/03 durchgeführt. In Baden-Württemberg sind 13 Wochen als ein Block oder alternativ sechs plus sieben Wochen vorgesehen, wobei eine erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitung durch die Studienseminare bzw. Fachleiter der zweiten Phase stattfindet. Das Bremer Halbjahrespraktikum war, wie gesagt, im 5. Semester vorgesehen und umfasste 20 Schulwochen in einem Block. Ein Praktikumsbericht sollte auf Basis eines pädagogischen Tagebuches angefertigt werden und insbesondere auch exemplarische Planung, Umsetzung und Auswertung zu verpflichtenden

[4] vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg: Verwaltungsvorschrift vom 18. Juli 2001

Unterrichtsvorhaben in den studierten Fächern enthalten. Praxissemester können in Bremen und Baden-Württemberg zu einer Verkürzung der 2. Ausbildungsphase führen, wobei dies in Bremen zu Beginn des Referendariats individuell zu beantragen war bzw. ist.
Die Einführung eines Praxissemesters mit 16 geblockten Unterrichtswochen ist aktuell im Land Brandenburg im Rahmen der Erprobung von Bachelor- und Masterstudiengängen vorgesehen (vgl. Winter 2007, S.442f[5]). Das Brandenburgische Praxissemester soll von den Masterstudierenden absolviert werden und die jeweiligen Gruppen von Teams (je ein Fachdidaktiker, ein Fachseminarleiter, ein Erziehungswissenschaftler und ein Mentor) begleitet werden.

1.2.5 Zu Praxisphasen der Lehrerberufsausbildung anderer Länder

Diverse Praxisphasen im Zusammenhang mit der Lehrerberufsausbildung sind natürlich auch außerhalb Deutschlands Teil der Ausbildung. Wegen der Unterschiedlichkeit der Schulsysteme als Berufsfelder und der akademischen Wege und staatlichen Regelungen zum Lehrerberuf (z. B. zunächst reines Fachstudium, Lehrer mit nur einem Unterrichtsfach in Frankreich, nichtstaatliche Zertifizierungssysteme in USA[6]) stellt sich allerdings die Frage nach der gegebenen Übertragbarkeit von Erfahrungen z. B. aus dem angloamerikanischen Raum, die nicht ohne weiteres als gegeben erscheint (vgl. Terhart 2000, S.153). Für Erkenntnisse zur Wirkung der Lehrerbildung, insbesondere auch von Praxisphasen kann jedoch das Einbeziehen von Forschungen aus der Schweiz (u. a. Oser/Oelkers 2001 – s. Kap. 3.2.3, Moser/Hascher 2000 - s. Kap. 3.2.1) nützlich sein, so dass dortige Praxisanteile kurz skizziert werden:
In der Schweiz führt ein ca. 8-semestriges Studium zusammen mit darin enthaltenen Praxisanteilen zur formalen Befähigung für den Lehrerberuf: Während beim höheren Lehramt (Sekundarstufe II) die Praxis vor allem als halbjährige, begleitete Phase am Ende des Studiums angesiedelt ist, gibt es – z. B. in Bern – bei der Sekundarlehrerausbildung (Sekundarstufe I) drei Praxisphasen der berufspraktischen Ausbildung: Ein Einführungspraktikum von 4-6 Wochen Dauer als Block nach dem ersten Semester, ein Zwischenpraktikum als Block von drei Wochen nach dem 4. Semester und im 7. und 8. Semester absolvieren die Studierenden jeweils Blöcke von drei Wochen, wobei für alle Praxisphasen eigenes Unterrichten[7] und auch Hospitationen verlangt werden.

1.3 Das Bremer Halbjahrespraktikum als Lern- und Untersuchungsfeld

Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, wurde im Bundesland Bremen das zur Studienmitte verpflichtend und studienintegriert vorgesehene Halbjahrespraktikum erstmalig im Jahr 2001 in regulärer Form durchgeführt. Im ersten Jahr nahmen etwa 70 Personen am Praktikum teil.

---

[5] Betrifft Erprobung und geplante Einführung an der Universität Potsdam. Verweist auf Novellierung des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes (2/2004) und Verordnung über die Erprobung von Bachelor- und Masterabschlüssen in der Lehrerausbildung und die Gleichstellung mit der ersten Staatsprüfung (9/2005)
[6] s. z. B. Anhang 8.1. Literaturverzeichnis: ETS
[7] zwischen 18 und 66 Stunden bzw. Lektionen pro Block, vgl. Moser/ Hascher 2000, S.29f.

Ein Jahr zuvor, also im Jahr 2000, fand ein Pilotvorhaben mit 11 Freiwilligen statt, um Rahmenbedingungen und Erfahrungen der Studierenden, Lehrkräfte und Dozenten in dem neuartigen Praktikum zu erheben (Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2002). Neuartig erschien neben der Breite der angezielten Schulerfahrungen und der umfangreichen Begleitung mit Seminaren insbesondere der im Vergleich zu anderen Praktika zeitlich besonders umfangreiche, zusammenhängende Schulpraxisblock[8].

Insgesamt waren in den sechs regulären Jahren etwa 1300 Studierende als Teilnehmende am Halbjahrespraktikum angemeldet[9]. In diesem Zeitraum lag die Zahl der Halbjahrespraktikanten in den Schulen bzw. in den vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Universitätsseminaren jährlich bei einer Größenordnung von 200. Als Praktikumsschulen waren i. d. R. rund 80 Schulen[10], d. h. Gesamtschulen, Schulzentren der Sekundarstufe I, Schulzentren der Sekundarstufe II und Gymnasien, beteiligt.

In Bremen waren in denselben Jahren je nach Studiengang und Studienfach im Lehramtsbereich neben dem Halbjahrespraktikum auch andere Praktikumsformen, die ebenfalls 20 Schulwochen, aber auf mehrere Blöcke verteilt beinhalteten, verpflichtend. Im Folgenden werden zum Vergleich der Größe der davon betroffenen Studierendengruppen ebenfalls die Anmeldungszahlen genannt. Etwa 600 Studierende mit mindestens einer Fremdsprache als Unterrichtsfach wählten Schulpraktika in mehreren Blöcken, wobei ihnen durch diese Form die Organisation eines Auslandssemesters erleichert werden sollte. Rund 400 Studierende mit sonderpädagogischer Fachrichtung waren im genannten Zeitraum für ein Praktikum in mehreren Blöcken angemeldet, weil ihr Studiengang aufgrund der an Förderschulen erwarteten komplexen und belastenden Praxiserfahrungen eine Sonderregelung durchsetzte. Im Studiengang Primarstufe bzw. Grundschullehramt waren im selben Zeitraum[11] ebenfalls 1400 Studierende für das auch dort in mehreren Blöcken stattfindende und begleitete Praktikum angemeldet.

Die vergleichsweise große Gruppe der 1300 in Bremen vom Halbjahrespraktikum[12] betroffenen Lehramtsstudierenden studierte zusammengefasst mit dem Ziel der ersten Staatsprüfung für Regelschulen der Sekundarstufe II (i. d. R. erweitert auf Sek. I) oder der Sekundarstufe I (i. d. R. mit Primarstufe), wobei sie i. d. R. keine Fremdsprachen als Unterrichtsfach bzw. -fächer studierten.

Nolle (2004, S.207) formuliert bei der Interpretation seiner Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung von pädagogischer Kompetenz bei Lehramtstudierenden im Vergleich mehrerer Hochschulen die Frage, ob es sich beim Bremer Halbjahrespraktikum um ein „best-practice“

---

[8] Aufgrund der zeitlichen Intensität konnte u. a. erwartet werden, dass die Interaktionen im Praktikum von den Beteiligten kaum als Interimszustand, sondern eher als Alltagszustand erfahren werden.

[9] Stand zu Praktikateilnehmern nach E-Mail 30.01.07 vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bremen

[10] Dort waren Lehrkräfte als betreuende Mentoren für einzelne oder mehrere Studierende zuständig.

[11] 2001/ 02 bis 2006/ 07

[12] Um das Untersuchungsfeld Halbjahrespraktikum zu beleuchten, erschienen direkte Vergleiche zu den genannten anderen Praktikumsvarianten nicht sinnvoll, denn nicht nur die Aufteilung und Lage der Praktika im Studienverlauf, sondern auch die Personengruppen und ihre konkreten Interessen und Erfahrungsfelder unterscheiden sich (unterschiedliche Studiengänge, Schularten und ggf. Auslandsaufenthalte). Das heißt, ein angemessenes Berücksichtigen dieser Faktoren, um Aussagen zu den Wirkungen gleich langer Praktika in einem oder aber in mehreren Blöcken treffen zu können, erschien kaum möglich.

Programm handeln könnte. Wie in Kapitel 3.2.4 zur genannten Untersuchung u. a. noch ausgeführt wird, beruht Nolles entsprechende Vermutung auf dem überdurchschnittlichen Abschneiden Bremer Studierender bei einem Wissenstest zu pädagogischen und methodischen Fragestellungen[13]. Eine Evaluation des Halbjahrespraktikums, die von 2000 bis 2004 sowieso im Auftrag des Konrektors für Studium und Lehre der Universität Bremen stattfand, erschien also im Nachhinein auch geboten, um die Hypothese, es könnte sich bei dieser Form des Schulpraktikums um „best-“ oder zumindest „good-practice“ handeln, zu stützen oder zu widerlegen.

[13] Aus Bremen nahm allerdings nur eine relativ kleine Gruppe an der Untersuchung teil, Nolle 2004, S.197, s. auch Kap. 3.2.4

2. Theoretische und strukturelle Hintergründe

Um Lernen im untersuchten Feld mit einem erweiterten Blick, strukturelle und theoretische Rahmen- und Randbedingungen einschließend, analysieren zu können, werden im Folgenden einige ausgewählte Hintergründe zusammengestellt. Es handelt sich um Hintergründe[14] zu grundsätzlichen Strukturen der Lehrerbildung im zeitlichen Kontext mit der Durchführung des Halbjahrespraktikums, um diskutierte und z. T. empirisch erforschte Besonderheiten des Lehrerberufs und des Lehrerlernens sowie um ausgewählte theoretische Ansätze zum Thema Lernen im Allgemeinen.

2.1 Strukturen der Lehrerbildung

Lehrerbildung in Deutschland erhält zeitlich und bezogen auf den erwünschten Erwerb von Kompetenzen im Wesentlichen ihre Struktur über unterschiedliche Phasen vor und während der Berufsausübung. In den folgenden beiden Teilkapiteln wird zunächst auf die Phasen eingegangen und anschließend werden einige Ansätze für Reformen und die kritische Diskussion um mehr Praxisorientierung thematisiert.

2.1.1 Phasen der Lehrerbildung in Deutschland

Im Rahmen der Lehrerbildung in Deutschland lassen sich fünf Phasen unterscheiden und begrifflich bestimmen (Phasen 0 bis 4), wobei die im Folgenden umrissenen Unterscheidungen in dieser Arbeit verwendet werden:

0. Phase: Die eigene Schulzeit muss für angehende Lehrkräfte insofern als prägend angesehen werden, weil sich durch selbst erfahrenen Unterricht, Lehrervorbilder, Negativbeispiele etc. relativ feste und teils unbewusste Vorstellungen von Schule, schulischem Lernen und Lehrerhandeln ergeben, die als Lernausgangslage eine wichtige Rolle spielen. (ca. 13 Jahre)

1. Phase: Mit dem Ziel Lehramt/1. Staatsexamen (aktuell z. T. ersetzt durch entsprechende Bachelor-/Masterstudiengänge) wird als erster Teil der Ausbildung ein Studium mit fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen absolviert, das auch Praktika an Schulen einschließt. (ca. 5 Jahre)

---

[14] Sehr detaillierte Strukturen, Geschichte und politische Diskussionen rund um Lehrerausbildung und Lehrerbildungsforschung sind kein expliziter Teil der Darstellung des Forschungsstands für diese empirische Arbeit und werden nur gestreift, soweit sie für Rahmenbedingungen und Fragestellungen dieser Arbeit bedeutsam erscheinen. Überblicksartikel, Studien und Handbücher zur Lehrerbildung und/ oder Beiträge zur Entwicklung von Schule können hierzu eine ausführlichere Bestandsaufnahme liefern (z. B. Blömeke/ Reinhold/Tulodziecki/Wildt (2004), OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern; Länderbericht: Deutschland (2004), Merzyn (2002), Terhart (2002), Carle (2000)).
Zur Übersicht dessen, was zu Lernen und Rahmenbedingungen in Bezug auf Praxisphasen bekannt ist, werden im Folgenden nicht nur im engeren Sinne zitierfähige Veröffentlichungen verwendet, denn aussagekräftige Projektberichte (Eigendrucke, Internetdokumente etc.) können zur Klärung des Kenntnisstandes im wenig beforschten Bereich ebenfalls wertvolle Beiträge leisten.

2. Phase: Absolventen der ersten Phase mit dem Ziel Lehramt/2. Staatsexamen arbeiten dann mit begrenzter Stundenzahl an Schulen. Dort erteilen sie nach einer Hospitationszeit unter Anleitung Unterricht und i. d. R. auch weitere Stunden eigenverantwortlich, wobei die Praxis durch staatliche Studienseminare begleitet wird (Referendariat oder Anwärterzeit). (ca. 2 Jahre)
3. Phase: Absolventen der zweiten Phase erleben den Einstieg in das erste reguläre Arbeitsverhältnis als Lehrkraft z. T. als schwierigen Übergang. Obwohl nach dem 2. Staatsexamen als vollwertige Lehrkraft geltend, können Orientierung an einer neuen Schule und der Umgang mit unbekannten Klassen bei hoher Unterrichtsverpflichtung und gleichzeitig geringem Fundus an Material und Erfahrung eine Überforderung darstellen. Eine systematische Unterstützung beim Berufseinstieg ist noch nicht die Regel. Einzelne Schulen und/oder Bundesländer machen hierzu besondere Fortbildungs- oder Unterstützungsangebote, doch kommt es auch noch vor, dass Berufsanfängern gerade unbeliebte und ungeeignete Aufgaben überlassen werden. (ca. 2 Jahre)
4. Phase: Im Beruf stehende Lehrkräfte können an Fortbildungen teilnehmen, wobei dies seit einigen Jahren zunehmend Pflichtcharakter erhält. Hier gibt es länderspezifisch und örtlich unterschiedliche inhaltliche Angebote und Organisationsformen: Auf Unterrichtsfächer bzw. pädagogische Fragestellungen bezogene Veranstaltungen im Vortragsstil, durch Kollegien gemeinsam organisierte schulspezifische Workshops oder seltener Supervision und individuelles Coaching. Die Qualität der Angebote ist unterschiedlich und Engagement beim berufslangen Lernen wird i. d. R. nicht über Anerkennung, Gehalt und/oder Aufstiegschancen belohnt. (ca. 30 Jahre)
Der Bereich der Qualifizierung im Beruf (oben: 3. und 4. Phase) wird – anders als oben – häufig insgesamt ohne Unterschied als 3. Phase bezeichnet[15]. Jedoch müssen sich Programme für Berufseinsteiger gegenüber Fortbildungen langjähriger Lehrer auf unterschiedliche Bedürfnisse und Notwendigkeiten einstellen. Eine Differenzierung wird z. T. zwischen Lehrerfort- und Weiterbildung vorgenommen. Während Fortbildung auf Aktualisierung und Festigung der Fähigkeiten zielt, soll Weiterbildung dem Erwerb zusätzlicher Qualifikationen dienen (z. B. zur Lehrbefähigung in einem anderen Fach, zur Übernahme von Funktionen in Beratung oder Schulleitung).

---

[15] *„Mit dem Berufseintritt beginnt die Fortbildung als dritte und berufslange Phase der Lehrerbildung. Sie dient der Erhaltung und Erweiterung der beruflichen Kompetenz der Lehrpersonen und trägt dazu bei, dass Lehrerinnen und Lehrer den jeweils aktuellen Anforderungen ihres Lehramtes entsprechen und den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule erfüllen können. Fortbildung ist einerseits individuelles Lernen in und mit dem Beruf, andererseits die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (Deutscher Bildungsrat 1970, 197). Unter systematischen Gesichtspunkten ist davon die Lehrerweiterbildung als Form des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen zu unterscheiden, die über die Ausgangskompetenz einer Lehrperson institutionell hinausgehen und z. B. die Lehrbefähigung in einem anderen Fach oder die Wahrnehmung von Aufgaben als Beratungslehrer, im Ausbildungsseminar oder in der Schulleitung ermöglichen. Für Weiterbildungsmaßnahmen können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Dienstbefreiung oder eine Ermäßigung ihrer wöchentlichen Unterrichtsverpflichtung erhalten, wenn die zuständige Schulaufsichtsbehörde einen Bedarf für die betreffende Qualifikation feststellt“.* (Daschner, 2004, S.291f.)

Des Weiteren soll eine begriffliche Unterscheidung zwischen „Lehrerbildung“ und „Lehrerausbildung“ an den oben beschriebenen Phasen festgemacht werden: Dabei ist „Lehrerbildung“ der umfassendere Begriff, der sich auf alle beschriebenen Phasen bezieht. Von „Lehrerausbildung“ soll aber nur dann gesprochen werden, wenn es sich um speziell zur Hinführung auf die reguläre Berufsausübung vorgesehene Ausbildungsphasen handelt: also nur 1. Phase und 2. Phase. Die dritte Phase der Lehrerbildung müsste, wie beschrieben, zwar in gewisser Weise noch als Ausbildung angesehen und konzipiert werden, doch ist dies nicht Stand der Dinge; auf eine zwar wünschenswerte Zuordnung, die aber keinen realen Hintergrund hat, wird daher verzichtet.
Obwohl in der 2. und 3.Phase der Lehrerbildung das Handeln unter schulischen Anforderungen die zentrale Lern- und Berufsaufgabe ist, kann kaum, insbesondere aus Mangel an empirischen Untersuchungen, aber auch aufgrund einer anderen Ausgangslage der Lernenden, auf Erkenntnisse zurückgegriffen werden, die auf Praktika im Studium übertragbar wären. Zwei Vorhaben sind in diesem Kontext allerdings erwähnenswert:
Mit der Dissertation „Sozialisationsphase Referendariat: Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis“ liegt von Gecks (1990) eine qualitative Studie vor, die im Wesentlichen Details zum Anpassungsdruck von Referendaren (2.Phase) analysiert, der sich Gecks zufolge aus dem „Zurechtkommen im Schulalltag“ und aus den z. T. als willkürlich und hinderlich erlebten Forderungen und Rückmeldungen der Fachleiter zusammensetzt.
Das Vorhaben von Hoffmann zum Thema „Berufseinstieg und Professionalität von Lehrer/innen“ beschäftigt sich hingegen mit der dritten Phase. Nach ihren Voruntersuchungen (vgl. Böhmann/Hoffmann 2002, S.109f.) bringt der Berufseinstieg vier große Herausforderungen mit sich:

0. Endgültiger Vollzug des Wechsels von der Schüler- zur Lehrerrolle.
1. Erwartungen von Schülern, Kollegen, Schulleitung, Eltern mit eigenen integrieren.
2. Handlungsdruck und komplexe Situationen mit geringer Routine meistern.
3. Ausbildungsdefizite aus Studium und Referendariat nachbearbeiten.

Bei Reformen der Lehrerbildung geht es nach diesen ersten Unterscheidungen und Charakterisierungen sowohl um eine bessere Vernetzung der Phasen der Lehrerbildung untereinander als auch um die Vermeidung von Defiziten von Beginn der Ausbildung an, wie im folgenden Abschnitt ausgeführt wird. Dabei entsteht durchaus der Eindruck, dass die Diskussion um Notwendigkeit und Richtung der Reformen eher von Meinungen als von Fakten begleitet wird. Zumindest entsprechen die tatsächlichen Anstrengungen in der Forschung oder Evaluation zu unterschiedlichen Modellen und Innovationen nicht der gesellschaftlich-wirtschaftlichen Brisanz der Lehrerbildung. Die aktuelle Bedeutung von gebündelten Anstrengungen im Bereich Lehrerbildung lässt sich nicht nur durch eine Entwicklung zur so genannten Wissensgesellschaft begründen, deren wirtschaftliche Basis eine auch im internationalen Vergleich hervorragende Bildung ist, die nach den oft zitierten Vergleichsuntersuchungen und Bestandsaufnahmen (PISA, TIMMS) nicht gesichert erscheint (vgl. OECD-Bericht 2004, S.33), sondern die aktuelle Bedeutung ergibt sich schlicht aus dem Anliegen, sich bietende Chancen zukunftsgerichtet zu nutzen, die durch den aktuell hohen Ersatzbedarf bzw. Generationenwechsel bei den Lehrkräften entstehen.

„In den nächsten zehn Jahren wird sich in den bundesdeutschen Lehrerzimmern ein beispielloser Generationenwechsel vollziehen. Bis zum Jahr 2012 werden zirka 50 Prozent der heutigen etwa 700 000 Lehrerinnen und Lehrer in den Ruhestand gehen und dafür zirka 350 000 junge Kolleginnen und Kollegen in den Beruf einsteigen." (Böhmann/Hoffmann 2002, S.109)

Eine demgegenüber noch höhere Gesamtzahl von ca. 800 000 Vollzeit- und Teilzeitlehrkräften zusammen wird im OECD-Bericht 2004 (für 2001/2002) genannt. Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen (KMK 10/05), dass sich Deutschland nicht an einer neuen OECD-Lehrerstudie beteiligt, ohne dafür eine inhaltliche Begründung zu nennen. Dies erscheint konträr zu den eigentlich notwendigen Anstrengungen und wird auch von der Gewerkschaft GEW kritisiert.

2.1.2 Lehrerausbildung, Reformansätze, Praxisorientierung und kritische Diskussion

In der Bundesrepublik findet derzeit ein intensiver Diskussionsprozess zur Reform der Lehrerausbildung statt. Trotz zum Teil unterschiedlicher Verbesserungsansätze besteht eine Übereinstimmung u. a. hinsichtlich folgender Fragen (vgl. KMK-Pressemitteilung vom 18.10.02):

- stärkere Praxisorientierung während der Ausbildung
- bessere Verzahnung der einzelnen Ausbildungsphasen
- besondere Bedeutung der so genannten Berufseingangsphase

Die Forderung nach mehr Praxisbezug wird durch Gremien (z. B. Hochschulrektorenkonferenz 1998, Wissenschaftsrat 1991) und insbesondere durch die Wertschätzung von Praxisbezügen von Studierenden und jungen Lehrern, die in Befragungen entsprechend eine Erhöhung der Anteile schulpraktischer Studien wünschen, unterstützt (vgl. Spindler/Scheinichen/Wollnitza 1999, S.52f., Merzyn 2002, S.112, 117f.).

Auch aus internationaler Sicht der Autoren des OECD-Berichts 2004 wird die Begrenztheit der schulpraktischen Erfahrungen in der ersten Phase zusammen mit einer fehlenden Neuorientierung der Ausbildung an einem modernen Lehrerleitbild als Hauptschwachpunkt benannt.

„Unserer Ansicht nach werden Inhalt und Organisation der Lehrerbildung in den beiden Phasen noch zu sehr durch eine Konzeption des Lehramts beeinflusst, die ihre Gültigkeit verliert. Ein Hauptschwachpunkt der ersten Phase, der allerdings von einigen Universitäten bereits korrigiert wird, besteht in der begrenzten schulpraktischen Erfahrung der Lehramtsanwärter. Das deutsche System der Lehrerbildung ist stark fachwissenschaftlich orientiert, und wenngleich es empfehlenswert und notwendig ist, dass Lehrkräfte über eine solide fachbezogene Wissensbasis verfügen, fehlt es doch häufig an einer Verbindung zum didaktischen Repertoire eines Lehrers. Indessen wurde die Didaktik (Methodologie) kürzlich als ein Schlüsselelement identifiziert, das weiterentwickelt werden muss. Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass bei den deutschen Lehrkräften die didaktischen Fähigkeiten und die allgemeinen Unterrichtskompetenzen weniger stark entwickelt sind als ihr Fachwissen und sie nicht hinreichend darauf vorbereitet sind, die Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, den Unterricht auf individuelle Bedürfnisse abzustimmen, das selbstregulierte Lernen zu fördern, die Schüler durch Anwendung aktiver Methoden zu motivieren, komplexe Projekte für das Lernen zu initiieren oder kooperatives Lernen in Gruppen zu organisieren. Zwar sind diese Unzulänglichkeiten kein spezielles Merkmal der deutschen Lehrkräfte, angesichts der PISA-Ergebnisse fanden sie in Deutschland jedoch besonders große Beachtung. Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigten, dass Deutschland zu jenen Ländern zählt,

in denen der Zufriedenheitsgrad der Schülerinnen und Schüler mit der Unterstützung, die sie von ihren Lehrkräften erhalten, sehr niedrig ist, und wo sich dies negativ auf ihre Leistungen auswirkt (Anhang 4 und OECD, 2001 a; S. 189-191). Die Anpassung von Lehrerausbildung und beruflicher Entwicklung an die neuen Erfordernisse bedingt radikale Veränderungen der Handlungsweisen und der institutionellen Praxis." (OECD-Bericht 2004, S.33)

Im gerade Zitierten erscheint besonders interessant, dass sich die Autoren um die Verknüpfung von Fachwissen, didaktischem Repertoire und Schülerlernbedürfnissen sorgen ohne dass sie die Frage, wo und wie dies im Studium bzw. in der Lehrerausbildung insgesamt gelernt werden kann stellen. Dies kann für Lehrerbildner als Aufforderung geeignete Konzepte dafür zu entwickeln verstanden werden.

Der Ruf nach "mehr Praxis" ist also bekannt. Gefordert wird aber nicht nur eine Intensivierung, sondern speziell die angemessene Einbindung schulpraktischer Anteile in das Studium. Hierzu werden bereits im Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (Terhart (Hrsg.) 2000, S.108) notwendige Bedingungen empfohlen:

„Schulpraktische Studien sind mit unterschiedlichen Zielen und Aufgabenstellungen im Sinne eines aufsteigenden Curriculums in mehreren Phasen des Studiums anzusiedeln. (...) Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen der Organisation dieser Studien sollen systematisch ausgewertet und verglichen werden. Schulpraktische Studien müssen realistische Erfahrungen der Berufsarbeit von Lehrern vermitteln, dazu sind längere Zeiträume der Tätigkeit in der Schule nötig, die von Praktikumslehrern (Mentoren) angeleitet werden." (Terhart (Hrsg.) 2000, S.108)

Für den Bereich der Evaluation von Schule und Lehrerausbildung muss aber insgesamt nicht nur weiteres Wissen über den bisherigen Zustand generiert werden, sondern insbesondere auch *"Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und soll."* (Terhart 2002, S.140) Zurzeit werden noch zu wenige nach aktuellem Wissensstand entwickelte Konzepte durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.

In Bezug auf Lehrerfortbildungen ergibt sich eine wirkliche Weiterqualifizierung weniger durch die oftmals theoretisch geprägten Fortbildungsangebote, sondern eher durch persönliches Engagement bezogen auf die eigene Unterrichtspraxis und die kollegiale Zusammenarbeit (vgl. Herrmann/ Hertramph 2002, S.108f.). Für die Lehrerfort- und Weiterbildung kritisiert der Wissenschaftsrat (vgl. 2001, S.27) bundesweit eine Unverbindlichkeit und Neigungsorientierung bei der Teilnahme, wobei zukünftig allerdings Personalqualität, Laufbahnentwicklung und schulische Innovation mit diesen Angeboten berufslangen Lernens zu verknüpfen seien. Beim Berufseinstieg erfolgt eine gezielte Unterstützung bisher nur sehr selten.

„Die Komplexität der Aufgaben des Lehrerberufes, die Anforderungen an die fachlichen und insbesondere die sozialen und personalen Kompetenzen sowie die Rahmenbedingungen des Schulehaltens sind in den letzten Jahrzehnten aufgrund gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen deutlich gestiegen bzw. haben sich verändert. Die Bemühungen, diesen Anforderungen gerecht zu werden, spiegeln sich in der gegenwärtigen Diskussion um neue Akzente und Formen der Lehrerausbildung, die insgesamt auf einen höheren Professionsbezug des Studiums und eine bessere Verzahnung der Ersten und Zweiten Phase durch eine deutliche Anschlussorientierung hinauslaufen. Demgegenüber ist die Fortbildung der im Beruf stehenden Lehrpersonen vom Ausbildungssystem weitgehend isoliert und hat auch in der fachlichen und

bildungspolitischen Diskussion längst nicht den Stellenwert erreicht, der ihrer Bedeutung für den Erhalt und die Weiterentwicklung der im Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen angemessen wäre.“ (Daschner, 2004, S.291f.)

In der zweiten Phase der Lehrerausbildung wird die umfangreiche Praxisanleitung von den Referendaren z. T. negativ beurteilt. Lehrproben werden als zu aufwendig und ihre Auswertung mit den Fachleitern als z. T. wenig hilfreich beschrieben. Spezielle Anleitung z. B. zu gutem Zeitmanagement, das gerade später bei vollen Stundendeputaten nötig ist, wird vermisst (vgl. Herrmann/Hertramph 2002, S.105f.). Als wichtige Faktoren erweisen sich im Referendariat aber Ausbildungslehrer, Fachleiter und/oder Kollegen, die im persönlichen Kontakt einen intensiven Austausch ermöglichen und als Vorbilder wirken.

"Zwei grundsätzliche Faktoren haben ganz wesentlich darüber mitentschieden, ob das Referendariat und der eigentliche Berufseinstieg positiv zum `Lernen einer Profession´ beigetragen haben: das Vorhandensein von Vorbildern und der Kontakt zu den Kollegen." (Herrmann/Hertramph 2002, S.106).

In der zweiten Phase, so kritisiert der Wissenschaftsrat (2001, S.26), erfolgt …

„… die schulpraktische Ausbildung institutionell, personell und inhaltlich weitgehend unabhängig von der ersten Ausbildungsphase. (...) Die fehlende Abstimmung der in wesentlichen Teilen verwandten oder sogar identischen Ausbildungsinhalte verlängert unnötig die Ausbildungszeit. (...) Ausbilder (Fach- und Seminarleiter) werden ausschließlich aus Lehrern rekrutiert. Die Rekrutierungsbedingungen selbst erscheinen problematisch, insofern sowohl verbindliche Qualifikationsprofile als auch Leistungsstandards für diese Ausbilder oftmals fehlen. Die Ziele der Ausbildung und die Maßstäbe für die Beurteilung der Lehramtsanwärter innerhalb und zwischen den Studienseminaren der verschiedenen Bundesländer variieren erheblich."

Wenn man bedenkt, dass der zu erlernende Lehrerberuf in seinem Kern schuladäquate Unterrichtshandlungen beinhaltet, wobei ausgewählte Inhalte und Schülerlernprozesse auf der Basis von Pedagogical Content Knowledge (vgl. Shulman 1987, S.8f., S.17) aufeinander abgestimmt werden, müsste Lehrerausbildung eine diesbezügliche Kompetenzentwicklung durchgängig praxisnah fördern. Dazu ist qualifiziertes Personal erforderlich, um Schüler- und Lehrerlernen miteinander vernetzt zu ermöglichen, die Lernprozesse jeweils zu analysieren und mit angehenden Lehrern zu reflektieren.

Die bisherige Ordnung kann so zugespitzt werden, dass die Lehrerbildung in der zweiten Phase und im Anschluss daran verbesserungswürdig ist und insbesondere in der ersten Phase, Studierende sich in der Regel weder ausreichend im und am Praxisfeld Schule orientieren können, noch es ihnen aufgrund der unverbundenen Teilbereiche des Studiums möglich ist, sich mit anderen angehenden Lehrern zu einer identifikationsstiftenden Gruppe zusammen zu schließen, also kaum eine soziale und örtliche Heimat finden (vgl. Merzyn 2002, S.122).

Neben einer Prüfung der Berufseignung und des Berufswunsches können für den Gewinn durch Praxisphasen vor allem zwei Ausprägungen von Lernaktivitäten gelten:

- Aktivitäten der Erkundung, die schrittweise zur Entwicklung von Forschungskompetenz und Selbstreflexivität führen, die wiederum bezogen auf die Berufsarbeit eine bewusste persönliche Entwicklung fördern und gleichzeitig lokal anwendbares, methodisch kontrolliertes Wissen generieren (vgl. Meyer 2003, S.100, vgl. Kap. 2.2.9 „forschendes Lernen“).

- Aktivitäten der situierten Teilhabe am beruflichen Handeln, die eine schrittweise Konstruktion von Wissen und Bedeutung sowie den Ausbau eines Handlungsrepertoires in Alltagssituationen fördern, so dass das Gelernte nicht träge bleibt, sondern im schulischen Kontext angewendet werden kann (vgl. Oser/Oelkers 2001, S.330).

Die wohl richtige – aber wenig erhellende – Einschätzung, *"der Umfang von Schulpraktika im Studium gestaltet sich in den Bundesländern sehr unterschiedlich, und es treten hier große Betreuungsprobleme auf"* (Wissenschaftsrat 2001, S.26), lässt sich darauf beziehen, dass in der Betreuung und der Ausgestaltung die genannten Gewinnbereiche für die Lernenden nicht gezielt genug fokussiert werden und natürlich auch darauf, dass es oftmals an personellen Ressourcen mangelt.

Universitäre Zentren für Lehrerbildung, die neben den Strukturen auch die inhaltliche Qualität optimieren sollen, werden zurzeit gegründet, wobei die Organisation schulpraktischer Studien zu ihrem Kerngeschäft gehört. Merzyn z. B. sieht die Einrichtung der Zentren kritisch und nimmt zugleich eine Einschätzung des Ist-Zustandes vor:

„Wenn Betreuungsrelationen nicht stimmen, wenn Hochschullehrer die Praktikumsbetreuung als ansehenmindernd wahrnehmen und ihr ausweichen, wenn die Anreize für tüchtige Lehrer, bei Praktika mitzuwirken, zu gering sind, wenn für die Fortbildung der Beteiligten und für ihre Kommunikation untereinander keine Zeit oder kein Geld da ist, werden alle Zentren nichts bewirken." (Merzyn 2002, S.121)

In der Regel findet eine systematische Einbindung von einzelnen Schulen als Ausbildungsschulen in die Phasen der Lehrerausbildung nicht statt. Angehende Lehrer werden den Schulen z. T. einfach zugewiesen. Sowohl die Entscheidungsträger als auch die Auszubildenden selbst berücksichtigen bezüglich des Schulortes i. d. R. keine für die Lehrerausbildung spezifischen Kriterien. Verantwortlichkeiten, Rahmenbedingungen, Qualifizierungsschritte etc. werden auch nicht durch Kontrakte oder Zielvereinbarungen expliziert, wohingegen ein solches Vorgehen im Rahmen der Personalentwicklung in Wirtschaftsunternehmen nicht selten üblich ist.

Zum einen besteht im aktuellen Diskussionsprozess zur Reform der Lehrerausbildung also Konsens über eine notwendige stärkere Praxisorientierung, die nicht nur "mehr Praxis", sondern auch nach einer spezifischen Ausgestaltung und Einbindung der Praxisphasen im Studium verlangt (vgl. KMK 18.10.02 u. Terhart 2000, S.108). Zum anderen ist es kaum möglich bei der Neugestaltung "auf gesicherte Forschungsergebnisse zurückzugreifen" (Terhart 2000, S.153). Die Wirkungen von Praxisphasen im Studium sind für bundesdeutsche Verhältnisse weitgehend unerforscht und Ergebnisse z. B. aus dem angloamerikanischen Raum können nur begrenzt herangezogen werden (vgl. Terhart 2000, S.153).

Ein älteres Beispiel von bereits im Studium integrierten längeren Praxisbezügen mit Zusammenfassung der ersten und zweiten Phase ist der Modellversuch "einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg" (1974-1981), der trotz insgesamt positiver Begutachtung (Döbrich/Kodron/Mitter 1980) – aus landespolitischen Gründen – nicht verlängert wurde. Die Begutachtung legte jedoch viel Wert auf das Gelingen der Organisation und Zufriedenheit der Studierenden mit der die erste und zweite Phase integrierenden

Ausbildung. Sie gibt hingegen wenig Aufschluss über Erfahrungen oder Kompetenzentwicklung der Studierenden im Zusammenhang mit den in der Summe etwa halbjährigen Praxisphasen.

Die Abfrage der Datenbank FIS-Bildung[16] erbrachte zwar über 200 Einträge zum Begriff "Schulpraktikum", aber eine nähere Prüfung ergab, dass es sich neben einigen Lehrbüchern fast ausschließlich um Zeitschriftenaufsätze von wenigen Seiten handelt. Die gefundenen Durchführungsbestimmungen, Eindrücke von Lehrenden, Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion usw. können nicht als empirisch gesicherte Wissensbasis gelten.

Zurzeit gibt es nur sehr wenige Monographien/Dissertationen (z. B. Messmer 1999, v. Felten 2005), in denen Lernen in Praktika umfassend thematisiert wird.

In der Bundesrepublik Deutschland ergeben die Umstellungen auf BA/MA auch strukturelle Änderungen im Bereich der Praktika. Hier kann aber kein einheitlicher Trend festgestellt werden, da die Bundesländer trotz der durch das neue Modell beabsichtigten europaweiten Vereinheitlichung immer noch voneinander unabhängige Modelle vorlegen und auch zertifizieren lassen können. Bestehende Traditionen und aus den Staatsexamensordnungen bekannte Länderunterschiede werden zum Teil im neuen Gewand weitergeführt. Durch die neuen Vorgaben kann es sowohl zu einer Aufwertung und am Lernen der Studierenden orientierten Neubestimmung von Praktika kommen (Aufwertung z. B. im Sinne von General Studies zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und einer früher angestrebten Berufsqualifizierung) oder aber sie können auf das Notwendigste heruntergefahren werden. Dies geschieht u.a, weil damit Probleme, z. B. wie Strukturvorgaben zu Arbeitspensen (Workload) oder Modulprüfungen bezogen auf Praktika angemessen umzusetzen sind, klein gehalten werden können. Veränderungen durch die Umstellungen auf BA/MA nach dem Bologna-Abkommen sind nicht nur für die Gestaltung der schulpraktischen Anteile im Studium, sondern insgesamt für die Lehrerbildung und dabei auch für die mit dem Bologna-Prozess verknüpften Ziele wie Mobilität, Vergleichbarkeit und kurze Studienzeiten eher kritisch einzuschätzen (vgl. Schecker 2007). Die mit der Änderung von Studienstrukturen und der Entwicklung von Seminarmodulen verbundene Chancen werden i. d. R. nicht genügend genutzt. Bei kritischer Betrachtung sei man *„vor allem dabei, unter Zeitdruck neue Gefäße zu konstruieren, ohne in Ruhe über deren Inhalte nachdenken zu können“* (Schecker 2007).

Zum Lernen in der schulpraktischen Ausbildung, den Aufgaben von Ausbildungslehrern und Standards im Bereich Lehrerbildung werden im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland in Österreich und in der Schweiz zurzeit besonders viele Anstrengungen unternommen, u. a. mit finanzieller staatlicher Förderung ausgestattet und dokumentiert (Veröffentlichungen: z. B. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung aus Österreich Heft 1/2005 Schwerpunkt "Lernprozesse in Praktika", v. Felten 2005, Oser 2003, Mayr/Teml 2003, Klement/Lobendanz/Teml 2002a, Oser/Oelkers 2001, Altrichter/Lobenwein 1999, Pädagogische Akademie der Diözese Linz: Strukturell neues Aufbaustudium für Ausbildungslehrer ab ca. 1999, vgl. auch Klement/Lobendanz/Teml 2002b, Messmer 1999).

---

[16] Abfrage: 12/2003

In Schweden werden z. T. neuere Konzeptionen von Lehrerbildung durchgeführt, die sowohl im Studium durchgängig die Einbindung und Anleitung der Lernenden an Partnerschulen sicher stellen als auch in inhaltlicher und didaktischer Hinsicht eine Integration des Studienangebots bezüglich der Fächer (z. B. Chemie, Physik und Mathematik) vorsehen (vgl. Redfors/Eskilsson 2003).

Dass Schulpraktika in Forschung und Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ein Schattendasein führen, mag dabei vor allem mit der Organisation der Lehrerbildung zusammen hängen. Neben dem Problem der Zweiteilung der Ausbildung erscheint es, dass an den Universitäten bei den zuständigen Personen die Organisation der Praktika viel mehr im Blick ist als ihre Inhalte und Ziele, so dass die zentralen Fragen nach dem Lernen der Studierenden, den erreichbaren Zielen und wichtigen Einflussfaktoren selten gestellt werden (vgl. Hascher 2005b). So sind an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen Koordinierungsstellen speziell für Fragen formaler Art und Dienstleistungen, wie z. B. Anerkennung von Bescheinigungen und Vermittlung von Studierenden an die Schulen, eingerichtet. Häufig, sofern nicht bereits durch effektiv arbeitende Zentren für Lehrerbildung gestützt, ist ihr die Qualität sichernder Einfluss sowohl auf die Integration der Praktika in das Studium als auch auf die Durchführung der Praktika an den Schulen nur sehr gering. Es mangelt an strukturellen und personellen Möglichkeiten der Einflussnahme auf die lehrerbildenden Fachbereiche. In Bezug auf die Schulen wirken zudem uneinheitliche Verantwortlichkeiten (Regierungsbezirke, Schulleitungen, Mentoren) erschwerend. Natürlich kann auch in anderen Studiengängen der Einfluss der Hochschulen auf die Ausgestaltung der Praktika in der Berufspraxis gering sein (Ausnahme: Medizinstudium, vgl. Egloff 2004 und Kap. 3.1), doch wäre durch die gemeinsame Zuständigkeit der Länder für Schulen, Universitäten und Lehrerbildung eine größere Einflussnahme im Prinzip durchsetzbar.

Die Zielsetzungen der Praxisphasen sind zwar in Verordnungen mehr oder weniger genau formuliert, doch werden die Ziele curricular und in der Vorortbetreuung selten konsequent berücksichtigt oder sind z. T. zum Typ der Praxisphasen nicht stimmig. Für die Studierenden sind ertragreiche, individuelle Erfahrungen daher in besonderer Weise vom Engagement und den lehrerbildenden Kompetenzen der sie betreuenden Lehrer (genannt Mentoren, Ausbildungslehrer, Praxislehrer) und Dozenten (häufig Lehrbeauftragte, vgl. Merzyn 2002, S.119) zufallsabhängig. Als Ziel der Praxisphasen wird von Studierenden und Ausbildungsinstitution u. a. eine individuelle Ernstfallerprobung im Unterricht angesehen. Diese kann aber ohne kompetente Begleitung u. a. die Risiken beinhalten, dass Studierende für ihren Lernprozess kontaproduktive Erfahrungen machen und/oder diese nicht angemessen verarbeiten können.

„Das erste Mal vor einer Klasse stehen, die ersten Wochen als Lehrerin zu erleben (und oft zu erleiden), das führt vermutlich auch heute noch bei vielen jungen Lehrerinnen zu jenen Irritationen, die in den Siebzigerjahren Gegenstand zahlreicher Untersuchungen waren. Deren Kernaussage war: Was im Verlauf des Studiums an positiven Berufsperspektiven und innovativen Einstellungen aufgebaut wurde, bricht unter dem Eindruck der ersten Praxiserfahrungen zusammen und wird durch pädagogischen Pessimismus und die Bereitschaft zur Druckausübung auf die Schülerinnen ersetzt.(...) Im Zuge einer einphasigen Lehrerbildung wie jener an der Pädagogischen Akademie

scheint es diesen Praxisschock ebenfalls zu geben, allerdings in gemilderter Form und teilweise schon „vorverlagert" in die Ausbildung: Mit jeder intensiveren Praktikumserfahrung im Studium bzw. mit dem Berufseinstieg sind Einstellungsänderungen verbunden, der „Praxisschock" widerfährt den angehenden Lehrerinnen gleichsam „auf Raten". Vor allem aber: Er kann durch qualifizierte Begleitung durch die Ausbildungsinstitution konstruktiv verarbeitet werden und trägt so letztlich zum Aufbau einer langfristig tragfähigen, schülerorientierten und zugleich realistischen Sichtweise der Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Handelns bei (...).“ (Mayr/Teml 2003, S.136)

Anstrengungen zur Qualifizierung von Mentoren können ebenfalls als Beispiel für den rückständigen Stand der Lehrerbildung in den deutschsprachigen Ländern dienen. Während die pädagogische Akademie der Diözese Linz ein Aufbaustudium für Ausbildungslehrer – orientiert am schrittweisen Kompetenzerwerb der Lehrkräfte – anbietet (vgl. Klement/Lobendanz/Teml 2002b) und in der Schweiz auch Forschungsvorhaben zum Lernen in Praktika, die Fortbildungen von Mentoren einschließen, durchgeführt werden (v. Felten 2005), werden Mentorenfortbildungen in der BRD kaum gefördert bzw. durchgeführt. Wenn Mentorenfortbildungen in der BRD überhaupt eingerichtet sind, dann werden in erster Linie Theoriekenntnisse und Wissen über Verordnungen und Aufgaben, z. B. in einem von der Universität Leipzig angebotenen Zertifikatskurs (nach Schulz 2003), angestrebt. Dabei ist dieser Zertifikatskurs offenbar weder eng am Lernen der Mentoren noch an dem der Studierenden ausgerichtet, obwohl auch erfahrungs- und trainingsorientiertes Vorgehen gefordert wird. Es wird z. B. auch eine bessere Informiertheit der Mentoren über neuere Theorien angestrebt, die sie vermeintlich ohne weiteres zu Mittlern zwischen Theorie und Praxis qualifiziert (vgl. Schulz 2003, S.40f., s.a. Kap. 2.2.9).

Die mit dem Alltagsgeschäft ausgelasteten Koordinierungsstellen für Praktika an Universitäten können aus eigener Kraft i. d. R. nicht forschen und das Forschungsfeld ist bisher z. B. im Bereich der Erziehungswissenschaften kaum prestigeträchtig. Universitätsinterne Umfrageergebnisse, meist basierend auf subjektiven Einschätzungen und z. T. im Rahmen größerer Untersuchungsbereiche eigentlich zu wenig auf Praxisphasen fokussiert (z. B. Spindler/Scheinichen/Wollnitza (1999)) liefern aber nützliche Hinweise, auch wenn über die Wirkungen der Praxisaktivitäten im Detail noch zu wenig gesicherte Erkenntnisse vorliegen (vgl. auch Egloff 2004, S.264f.). Weiter unten in Kap. 3.2 werden zu Praktika empirisch gewonnene Erkenntnisse zusammengestellt.

2.2 Lehrerberuf und Lehrerlernen

Im Kapitel Lehrerberuf und Lehrerlernen werden ausgewählte Aspekte der Lehrerbildung und der Lehrerbildungsforschung aufgegriffen. Dies erfolgt einerseits mit dem Interesse allgemeine Richtungen zur Einordnung der vorliegenden Arbeit zu benennen und andererseits um für den Inhaltsbereich nützliche Begriffe und Erkenntnisse bereitszustellen, die später in der Analyse des Lernens im Halbjahrespraktikum verwendet werden. Obwohl es in der Darstellung im Folgenden vor allem um die allegemeine Charakterisierung von Untersuchungsschwerpunkten, Basiswissen und blinden Flecken für den Bereich Lehrerbildung geht, soll an dieser Stelle für mehr Transparenz vorweggenommen werden, dass die folgenden Teilkapitel für die durchgeführte empirische Studie unterschiedlich

relevant sind. Von ergänzender Bedeutung sind die Ausführungen zu Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle, Belastungen und Praxisschock, biographischer Entwicklung und Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Die drei Teilkapitel Berufs- und selbstbezogene Kognitionen, Standards, Leitbilder und Kompetenzen sowie pädagogische Professionalität, Handlungsrepertoire und Arbeitsanalye werden hingegen insbesondere als Hintergrund der zentralen Fragestellung und der später verwendeten Auswertungsverfahren relevant. Als Rahmen für die Produktion und insbesondere die Interpretation von Ergebnissen dienen auch die beiden letzten Teilkapitel zu den Aspekten Reflexion und Coteaching im Lehrerberufsfeld.

2.2.1 Lehrerbildungsforschung

Im Folgenden werden einige Richtungen und blinde Flecken der Forschung, die sich speziell mit Lehrerbildung beschäftigt aufgegriffen. In der Lehrerbildungsforschung liegen aus dem deutschsprachigen und vor allem aus dem englischsprachigen Raum zahlreiche Arbeiten vor, wobei Theorien, Untersuchungsbereiche und methodische Zugänge sehr vielfältig sind. Weil der Lehrerberuf mit zentralen, im Wandel befindlichen gesellschaftlichen Arbeitsaufgaben verbunden ist und die Wege zur Entwicklung individueller Professionalität und deren Ausprägung auch in Bezug auf unterrichtete Schülergruppen und Fachinhalte unterschiedlich sein können, erscheinen vielfältige Perspektiven und Beschreibungsversuche als durchaus angemessen. Zum Verständnis der Organisation von Schule und Lehrerbildungsinstitutionen können insbesondere wirtschaftliche, kulturelle, historische oder sich mit Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit befassende Perspektiven beitragen. Diese Perspektiven liefern aber für Prozesse des Lernens für den Lehrerberuf kaum Aufklärungshilfen. Dabei kann es als belegt gelten (vgl. Darling-Hammond et al. 2002), dass z. B. nicht nur Persönlichkeitsmerkmale oder historische Entwicklungen, sondern die Art der Ausbildung für die Berufsausübung und damit unmittelbar für gelingende Schülerlernprozesse eine wichtige Rolle spielt. Beschreibung und Erklärung der Wirkungen von Lehrerausbildung und von individuellen Aneignungsprozessen erfordert daher ein genaueres Hinsehen und führte zu gegeneinander nicht immer eng abgrenzbaren Forschungsrichtungen. Sich im engeren Sinne auf Fähigkeiten und Einstellungen für die Tätigkeit als Lehrer beziehende Forschungsrichtungen, die Aussagen auf empirischer Grundlage treffen, befassen sich u. a. mit (vgl. Bromme 1992, S.1f.):

- Standards/Kompetenzen/Expertise
- Belastungen im Lehrerberuf
- Biographien/Persönlichkeit/Bildungsgang
- Lehrervorstellungen/Kognitionen (subjektive Theorien)
- Profession/pädagogische Professionalität

Die zu untersuchenden Inhaltsbereiche und Orte der Lehrerbildung liegen z. T. quer zu den Forschungszugängen, d. h. sie können mit verschiedenen Zugängen bearbeitet werden. Der Fokus auf einen bestimmten Tätigkeitsbereich oder ein besonderes Ausbildungsprogramm hat m. E. höhere Priorität als die Richtung des Forschungszugangs. Erlaubt ist dann, was anschlussfähige Ergebnisse liefert, die bedeutsame Inhaltsbereiche betreffen und Lehrerbildung in ihrer Ganzheit nicht aus dem Blick verliert. Kennzeichnungen und

Ausschnitte aus den benannten Forschungsrichtungen werden im Folgenden unter entsprechenden Kapitelüberschriften dargestellt. Beachtenswert ist m. E., dass weder im Rahmen der genannten Forschungsstränge noch in eigenständiger Form eine genaue und systematische Untersuchung des Arbeitsalltags von Lehrern erfolgt, so dass zielorientiert an den beruflichen Notwendigkeiten Ausbildung und Bildungsforschung stattfinden könnten. Dieser Mangel wird insbesondere auch bei der Untersuchung von schulpraktischen Studien deutlich. Eine ausführliche Analyse der Tätigkeiten, die sich gleichfalls ganzheitlich und detailliert auf die Handlungsanforderungen im Beruf bezieht, müsste vorliegen, um das Lernen in Praxisphasen bezogen auf das für die Arbeit als Lehrer zu Lernende in Beziehung setzen zu können. Carle (2000) unterstreicht die Notwendigkeit einer noch vorzunehmenden arbeitswissenschatlichen bzw. einer an Leontjews Tätigkeitstheorie orientierten Analyse von Lehrerarbeit. Es erscheint nicht sinnvoll, ohne Bestandsaufnahme der einzelnen Arbeitsanforderungen und -prozesse allein nach Befindlichkeiten der Lehrer, Rahmenbedingungen, politischen Zielen oder Berufsbiographien zu fragen.

„Bedingt durch die Außenperspektive der Forscherinnen fragen die meisten Studien eher nach den Befindlichkeiten und weniger nach den notwendigen Qualifikationen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre alltägliche Arbeit zu bewältigen und weiterzuentwickeln. Es werden äußere Rahmenbedingungen und individuelle Bezüge zum Lehrerberuf untersucht. Was die Lehrerinnen und Lehrer jedoch im Einzelnen tun, wie sie ihre Vorgehensweise begründen, wie sie sich die notwendigen Handlungsmöglichkeiten verschaffen, und was sie dafür können müssen, bleibt ungeklärt. Selbst funktionsorientierte Arbeitsanalysen (...), die zumindest bestimmte Ausführungsweisen ergebnisorientiert bewerten, liegen kaum vor. Erst recht gibt es keine autonomieorientierten Arbeitsanalysen, denen ein umfassender tätigkeitstheoretischer Arbeitsbegriff zugrunde liegt.

In Ermangelung prozessbezogener Kenntnis der Lehrarbeit hüllt sich die empirische Lehrerforschung bislang darüber in Schweigen, wie sich die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt. Selbst die biographischen Lehrerstudien sagen nur wenig über die Entwicklung der Arbeitstätigkeit aus. Folglich werden schulische Veränderungen eher als Anpassungsreaktionen auf gesellschaftliche Phänomene reflektiert und weniger als Gestaltungsmöglichkeiten für die Beteiligten gesehen, die neue Chancen eröffnen und eine persönliche und soziale Weiterentwicklung bedeuten können." (Carle 2000, S.299)

Über Forderungen im Rahmen US-amerikanischer Bildungsreformen, die Lehrerausbildung an Professionalisierungsprozessen in der Wirtschaft zu orientieren, berichtet Shulman bereits 1987 und verbindet damit unmittelbar die Notwendigkeit, Kompetenzmodelle und Standards der Ausbildung möglichst konkret zu beschreiben.

„In large measure, they call for teaching to follow the model of other professions that define their knowledge bases in systematic terms, require extended periods of preparation, socialize neophytes into practice with extended periods of internship or residency, and employ demanding national and state certification procedures. Implicit in all these reforms are conceptions of teacher competence. Standards for teacher education and assessment are necessarily predicated on Images of teaching and its demands." (Shulman 1987, S.20)

Diese Bestrebungen führten in den USA auch zur Einrichtung von privatwirtschaftlich organisierten Zertifizierungsagenturen, die die Kompetenzen von Lehrkräften tatsächlich an relativ ausdifferenzierten Kriterien festmachen (s. ETS Eductional Testing Service).

„To understand what a pupil understands will require a deep grasp of both the material to be taught and the processes of learning. This understanding must be specific to particular school subjects and to individual topics within the subject. This represents another way in which what we call pedagogical content knowledge is used." (Shulman 1987, S.19)

"Moreover, teachers cannot be adequately assessed by observing their teaching performance without reference to the content being taught." (Shulman 1987, S.20)

Die Forderung bei der Ausbildung von Lehrern, die Inhalte des Unterrichts – also das Fach mit konkretem Thema – als Referenzrahmen zu berücksichtigen, kann man prinzipiell auch auf Untersuchungen, die sich mit dem Lernen von Lehrern befassen, übertragen.

Obwohl in verschiedenen Fächern gleiche Methoden oder Sozialformen genutzt werden können, so ist die Ausgestaltung doch immer spezifisch für einen Inhalt und meist die in einem Fach oder einer Domäne des Fachs typischen Materialien oder grundsätzlichen Arbeitsweisen. Gesucht werden könnte insbesondere nach Wissensbeständen bzw. Vorstellungen oder gebündelten Erfahrungen im Sinne von pedagogical content knowledge (PCK). Damit ist eine die Unterrichtsqualität bzw. das Lernen der Schüler positiv beeinflussende Verknüpfung von Kenntnissen und Kompetenzen aus den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Unterrichtsalltag gemeint, die mehr ist als die Summe ihrer Teilbereiche:

„Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations — in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. Since there are no single most powerful forms of representation, the teacher must have at hand a veritable armamentarium of alternative forms of representation, some of which derive from research where as others originate in the wisdom of practice.

Pedagogical content knowledge also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons. If those preconceptions are misconceptions, which they so often are, teachers need knowledge of the strategies most likely to be fruitful in reorganizing the understanding of learners, because those learners are unlikely to appear before them as blank slates." (Shulman 1986, S.10f.)

Bei der Untersuchung der Arbeit von Lehrern und des Lernens im Rahmen der Berufsausbildung müssen m. E. wie in anderen Berufen auch „Anforderungsprofile" ermittelt werden. Dabei wird es sowohl übergeordnete Merkmale als auch für den individuellen Arbeitsbereich spezifisch ausgeprägte Anforderungsarten geben.

„Anforderungsprofil. Gesamtheit der Anforderungen, die eine Tätigkeit an einem bestimmten Arbeitsplatz an den Ausführenden stellt. Das A. basiert auf Stellen- bzw. Arbeitsbeschreibungen sowie Arbeitsanalyse und Arbeitsbewertung. Im A. werden in Anlehnung an das Genfer Schema sechs Anforderungsarten berücksichtigt: Fachkenntnisse, Geschicklichkeit, körperl. und geistige Beanspruchung, Verantwortung und Umgebungseinflüsse; ..." (Brockhaus 1996)

2.2.2 Standards, Leitbilder und Kompetenzen

Als pragmatische Alternative zum empirisch-qualitativen Zugang mit erziehungswissenschaftlicher Perspektive (Bauer et al. 1996, s.a. Kap. 2.2.8) oder aber einer noch kaum realisierten arbeitswissenschaftlichen Analyse zur Bestimmung von

Arbeitsnotwendigkeiten, und darüber ggf. über Zwischenschritte zu bestimmenden Lernnotwendigkeiten, findet im deutschsprachigen Raum aktuell eine normative Bestimmung von Richtung und Qualität der Lehrerarbeit über die Ziele der Lehrerausbildung statt. Ausgangspunkte für diesen Trend waren u. a. folgende Veröffentlichungen: "Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen" (beteiligt u. a.: Bohnsack/Oser 1997), "Berufsleitbild" des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999) und insbesondere der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (Terhart (Hrsg.) 2000).

„Bei der Erarbeitung von Leitbildern müssen sowohl normative Vorstellungen wie auch das Wissen über realisierbare Möglichkeiten Berücksichtigung finden. Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Dieser übergeordneten Aufgaben entsprechen die Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln. Insofern versteht die Kommission Lehrkräfte als Experten für das Lehren und Lernen – wobei dies das eigene kontinuierliche Weiterlernen im Beruf mit umfasst." (Terhart (Hrsg.) 2000, S.14f.)

Bei den in der Zwischenzeit entstandenen Konzeptpapieren geht es zusammengefasst darum, die oben aus dem Kommissionsbericht (KMK Terhart (Hrsg.) 2000) zitierten allgemeinen Arbeitsfelder zu präzisieren und z. T. mögliche Wege der Qualifizierung dafür zu benennen. Wirtschaftsverbände (BDA "Führungskraft Lehrer" 2001) und regionale Arbeitsgruppen (Behörden, Universitäten, Schulen z. B. "Bremer Lehrerleitbild" s. Anhang 8.6: Bents-Rippel et al. 2003) drücken ihre Interessen in Form von Leitbildern aus, die der Lehrerbildung wohl auch zu mehr Transparenz und politischem Gewicht verhelfen sollen. Eine neue Ausrichtung der Lehrerbildung wird insbesondere vor dem Hintergrund der Bildungsstudien bzw. Schülerleistungstests diskutiert.

„Die vielfach beklagten Defizite deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich haben ihre Ursache nicht zuletzt in einer falschen universitären Lehrerbildung, die einseitig auf fachwissenschaftliche Ausbildung setzt, darüber aber den Berufsausbildungscharakter universitärer Lehrerbildung sträflich vernachlässigt und so die Qualität des Unterrichts, den die Studierenden künftig erteilen werden, gefährdet. Nur wenn es gelingt, das unverzichtbare fachwissenschaftliche Studium stärker mit den Anforderungen, die die Unterrichtspraxis im allgemeinen und die Praxis des gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Unterrichts im besonderen stellen, zu verzahnen und im Kontext von Theorie zu reflektieren, besteht überhaupt eine Chance für den dringend benötigten Qualitätszuwachs. Möglich wird die angestrebte Verzahnung durch Verankerung (...) der Forschung in der Praxis und daraus folgend durch in- und extensivere allgemein- und fachdidaktische Studien sowie erste Erfahrungen der Studierenden mit der Unterrichtspraxis (Praxisphasen innerhalb des Studiums in jedem Fach) und deren Anforderungen." (Oberliesen/Zwergel 2004, S.246)

Wenn die Bildung der Schüler an Standards orientiert wird, soll dies analog auch für die Ausbildung der Lehrer gelten. Ausgeklammert werden bei der Zielgruppe Lehrkräfte dabei bisher vielfach im engeren Sinne fach- und schülergruppenspezifische Standards. Mit KMK Beschluss vom 16.12.04 wurden für alle Bundesländer vorgesehene einheitliche "Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" veröffentlicht. Diese Standards formulieren "Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den

Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind“ und sie sollen “Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung“ bieten (KMK Beschluss vom 16.12.04, S.2). Innenhalb der Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren werden jeweils mehrere sogenannte Kompetenzen aufgelistet, die wiederum in sogenannte Standards für die theoretische und die praktische Ausbildung unterteilt sind. Während die für die theoretische Ausbildung benannten Standards in Form von “etwas wissen oder kennen“ formuliert sind, werden die Standards für die praktische Ausbildung in Form von “etwas anwenden oder praktizieren“ aufgelistet. Zum Stellenwert der Standards heißt es:

„Die Standards für die Lehrerbildung werden von den Ländern zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen. (...) Die Länder kommen überein, die Lehrerbildung regelmäßig auf der Grundlage der vereinbarten Standards zu evaluieren.“ (KMK Beschluss vom 16.12.04, S.2)

Bevor eine Begriffsklärung angegangen wird, sei angemerkt, dass es zu den Standards der KMK bzw. zu im Wesentlichen gleichlautenden Vorentwürfen kritische Beiträge gibt. Der Arbeitskreis der Fachleiter und Fachleiterinnen moniert u. a., dass kein Referenzrahmen für die Begriffe “Standard“ und “Kompetenz“ mitgeliefert werde, Niveau-Konkretisierungen fehlten, dass die Bedeutung der Fachdidaktik zwar benannt werde, aber sonst kaum Niederschlag fände und dass die Trennung nach praktischen und theoretischen Ausbildungsphasen, die in praktischen Phasen auch notwendige Theoriearbeit ignoriere (Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen 2004). Anstelle einer Trennung der tabellarischen Darstellung nach theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen, wird vorgeschlagen in drei Bereichen Standards zu setzen bzw. aufeinander abzustimmen: Standards für das Studium, Standards für Praxisphasen und Standards für den Vorbereitungsdienst.

Der Bundeselternrat kritisiert an den KMK Standards hingegen u. a. ein zu “traditionelles Lehrerbild“, damit eine nicht ausgeprägte Schülerorientierung und schwache “Verzahnung von Theorie und Praxis vom ersten Semester an“ sowie fehlende Schwerpunkte bei der “Zusammenarbeit im Lehrerkollegium: Team-Teaching, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams (…), Bildungsmanagement, Schulprogrammarbeit, Elternarbeit (…), Sonderpädagogische Grundqualifikation“ (Bundeselternrat 2004).

Eine genaue Analyse der KMK-Standards soll hier nicht erfolgen, da sie neben den widergegebenen kritischen Punkten, nicht direkt für Praxisphasen im Studium, sondern insgesamt für die ersten beiden Phasen der Lehrerausbildung gedacht sind und ihre Evaluierbarkeit noch nicht erprobt ist. Anders verhält es sich mit den Oser`schen Standards, die in empirischen Untersuchungen eingesetzt wurden und weiter unten u. a. zur Bestimmung des Standardbegriffs verwendet werden sollen.

Die obigen Zitate aus dem KMK-Kommissionsbericht und den KMK-Standards sind Beispiele für die Notwendigkeit, die Begriffe “Kompetenz(en)“ und “Anforderung(en)“ für den Bereich Lehrerbildung enger zu fassen. Als theoretischer Hintergrund für die vorliegende empirische Studie geht es um eine nützliche und adäquate Bestimmung dieser zentralen Begriffe, die aufmerksame Leser aktuell in fast allen entsprechenden Veröffentlichungen und Diskussionen vorfinden.

Zunächst ein Beispiel für den mehrdeutigen Gebrauch des Begriffs "Kompetenz":

„Die Kommission betrachtet die gezielte Planung, Organisation, (...) von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Dieser übergeordneten Aufgaben entsprechen die Kompetenzen Unterrichten, Erziehen, (...) sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln. Insofern versteht die Kommission Lehrkräfte als Experten für das Lehren und Lernen ..." (s. o.: Terhart (Hrsg.) 2000, S.14f.)

Im ersten Teil des Zitats bedeutet "Kompetenz" offenbar die "Zuständigkeit" oder "Befugnis" (vgl. Duden 1983) der Lehrkräfte für Lehr-Lern-Prozesse, weil die Formulierung "Kernbereich der Kompetenz" auf eine beabsichtigte Abgrenzung hinweist. Diese wohl ältere Bedeutung von "Kompetenz" stammt im Übrigen aus den Bereichen Justiz und Verwaltung.

„... bedeutet Kompetenz in der juristischen Sphäre Zuständigkeit. Dieser Vorstellung ist natürlich eine Prämisse implizit, dass nämlich diejenigen, denen eine formale Zuständigkeit für Entscheidungen zugesprochen wird, diese Zuständigkeit auch verständig und verantwortlich ausfüllen werden, dass sie mit anderen Worten sachlich und moralisch fähig sind, diese Zuständigkeit wahrzunehmen." (Nieke 2002, S.15)

Im hinteren Teil des Zitats aus dem KMK-Kommissionsbericht (s. o.: Terhart (Hrsg.) 2000, S.14f.) wird mit "Kompetenz" hingegen die Entwicklung beruflicher "Fähigkeit" oder "Kenntnis" gemeint sein, denn wenn Lehrkräfte "berufliche Kompetenz" im Sinne von "Zuständigkeit verändern" sollten, würde dies dem ursprünglichen Anliegen der Eingrenzung der Aufgaben direkt widersprechen.

Diese zweite Bedeutung von Kompetenz ist im Bereich der Lehrerbildung und in anderen pädagogischen Kontexten besonders relevant. Weinert sieht "Kompetenz" als ein für die Beurteilung von Bildungsprozessen klärungsbedürftiges und zu definierendes Konzept an, um nicht den Nachteilen dieses sowohl im Alltag als auch in verschiedenen Wissenschaftszweigen in Mode gekommenen eher unscharfen Begriffs ausgesetzt zu sein (vgl. Weinert 2001b). Weil in dieser Arbeit im weitesten Sinne Lernentwicklungen untersucht werden, soll, soweit nicht ausdrücklich angemerkt, "Kompetenz" vor dem Hintergrund der Definition von Weinert und nicht im Sinne "formaler Zuständigkeit" verwendet werden.

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (...)." (Weinert 2001a, S.27f.)

Der Begriff "Kompetenz" wird in diesem Sinne weiter unten im Kapitel 2.3.2 "Stufen der Expertise" aufgegriffen und in Bezug auf die Art der Wahrnehmung von Problemen in Situationen vertieft sowie später für Interpretationen verwendet. Weinert (2001b, S.62f.) schließt in seiner Veröffentlichung "Concept of Competence: A Conceptual Clarification" mit pragmatischen Folgerungen, von denen hier einige knapp wiedergegeben werden, um das mit "Schlüsselkompetenzen" und "Metakompetenzen" Gemeinte mit zu charakterisieren:

Das Kompetenzkonzept soll sich auf notwendige Voraussetzungen eines Individuums oder ggf. einer Gruppe von Personen beziehen, durch die Situationen mit Anforderungen von höherer Komplexität erfolgreich bewältigt werden können. Die Grenze zwischen

Kompetenzen und Fertigkeiten ist dabei etwas unscharf, wobei Fertigkeiten im Unterschied zu Kompetenzen weitgehend automatisiert angewendet werden können. Zur Aneignung von Kompetenzen sind Lernprozesse notwendig. Für mehr begriffliche Klarheit soll zwischen "Kompetenzen", "Schlüsselkompetenzen" und "Metakompetenzen" unterschieden werden: Während "Kompetenzen" auf einen bestimmten Einsatzbereich (Domaine, Kontext) bezogen nutzbar sind, soll von "Schlüsselkompetenzen" nur dann gesprochen werden, wenn sie zum Bewältigen von vielen wichtigen Problemen des Alltags oder der Arbeitswelt genutzt werden können. Der Begriff "Metakompetenz" soll nur auf Erkenntnisse einer Person über ihre eigenen Kompetenzen bezogen werden, die diese Person selbst beschreibt bzw. in ihren Handlungen erkennen lässt (vgl. Weinert 2001b, S.62f.).

Außerdem werden in den Erziehungswissenschaften, inbesondere in der Erwachsenenbildung, häufig vier Bereiche von Kompetenz unterschieden:

„Sach- oder Fachkompetenz
Methodenkompetenz
Sozialkompetenz
Selbstkompetenz (...)

Würde man die Entstehungsgeschichte dieser Begrifflichkeit wissenschaftshistorisch zurückverfolgen, käme man vermutlich auf die Übernahme einer Begriffstrias, die Heinrich Roth im zweiten Band seiner Pädagogischen Anthropologie eingeführt hat (vgl. Roth 1971). Er unterscheidet: Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. (...) Roth erwähnt, dass er seine Vorstellung von den drei grundlegenden Kompetenzen, die jeder Mensch im Wege seiner Bildung und Erziehung auszubilden habe, von dem amerikanischen Psychologen WHYTE übernommen habe (vgl. Whyte 1965). WHYTE verwendet den Terminus competence zur Bezeichnung der Fähigkeit eines Individuums, die gegebenen Anforderungen zur Weltbewältigung durch entsprechende Herausbildung von bemeisternden Fähigkeiten des psychischen Apparates zu bewältigen. In dieser Bedeutung findet sich der Begriff in vielfältigen Bedeutungsnuancierungen in der englischsprachigen pädagogischen Psychologie (...)." (Nieke 2002, S.15)

Bei den vier angeblich unterschiedlichen Bereichen von Kompetenz handelt es sich m. E. aber erst einmal nur um Etiketten, bei deren Gebrauch zu selten Erklärungen für Bedeutung und Abgrenzung untereinander mitgeliefert werden. Diffus und inflationär wird insbesondere "Selbstkompetenz" verwendet (vgl. Nieke 2002, S.15).

Während also Kompetenz für den Bereich Bildung bereits ausführlich diskutiert und etwas näher bestimmt ist, ist m. E. auch für den Begriff "Anforderung" eine Bestimmung und Eingrenzung geboten. Diese soll auf Lehrerbildung bezogen werden, obwohl sie ggf. – mit kleinen Änderungen – auch auf schulisches Lernen und berufliche Tätigkeit verallgemeinerbar wäre. (Lohnend wäre auch eine klärende Unterscheidung zwischen Kompetenz, Leistung und ggf. Erfüllen einer Arbeitsaufgabe.)

Eine Bestimmung von "Anforderungen" erscheint erforderlich, weil "Standards" und "Kompetenzen" oft über zu erfüllende "Anforderungen" begründet werden und dies häufig vage bleibt, weil das mit "Anforderungen" Gemeinte i. d. R. abstrakt problematisiert und nicht mit ausreichend konkreten Beispielen untermauert wird. So können sich "Anforderungen" anscheinend sowohl auf das Handeln von Personen beziehen als auch auf ein Ausbildungsprogramm oder einen Beruf:

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie

beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis." (KMK Beschluss vom 16.12.04, S.5)

An anderen Stellen heißt es allgemein, dass "die Unterrichtspraxis" "Anforderungen" stelle (s.o.: Oberliesen/Zwergel 2004, S.246) oder auch, mit gebotener kritischer Distanz, dass das "Spektrum" und der "Charakter der Anforderungen" im Bereich Lehrerbildung mit gängigen Stichworten oft unzureichend beschrieben werde:

„Die Stichworte Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Innovieren und Organisieren beschreiben immer nur unzureichend das Spektrum und den Charakter der Anforderungen. (...) Zur Bewältigung der an sie gestellten Anforderungen benötigen Lehrerinnen und Lehrer ein professionelles Wissen, in dem verschiedene Ebenen integriert sind, das zur Kategorisierung vorgefundener Daten bedeutsam, fall- und situationsspezifisch organisiert ist." (Arning 2000, S.204)

Der Ursprung von beruflichen bzw. schulischen "Anforderungen" wird an anderer Stelle als gemeinsam durch Schule und Unterricht sowie moderne Leitbilder gegeben dargestellt. Diese "Anforderungen" lassen sich außerdem – scheinbar relativ eindeutig – in "Aufgabenbereiche" untergliedern:

„Lehrerbildung soll – will sie ihren Sinn und Auftrag nicht verfehlen – u. a. auf berufliche Anforderungen bezogen sein. Damit stellt sich die Frage nach den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sowie nach dem Beitrag, den Studium, Referendariat und Fortbildung zu ihrer Wahrnehmung leisten können. Seit jeher gelten Unterrichten bzw. Lehren und Erziehen als wichtige Komponenten des Lehrberufs. Der ‚klassischen' Ausdifferenzierung des Deutschen Bildungsrates (1970) zufolge sind darüber hinaus Beurteilen, Beraten und Innovieren zentrale Aufgaben von Lehrpersonen. (...)

25 Jahre später hat die Bildungskommission NRW (1995) ein berufliches Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Dieses Leitbild beruht auf der Idee, die Schule der Zukunft als lernende Organisation auf Entwicklung, Selbststeuerung und Kooperation anzulegen. Im Kontext entsprechender Anforderungen wird nach notwendigen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern gefragt. Dabei werden als wichtig angesehen: fachlich-didaktische, methodische, leitungsbezogene, diagnostische, beratungsbezogene, metakognitive, medienbezogene und kooperationsbezogene Kompetenzen.

Mit diesen beiden Konzepten wurden wichtige Akzente der gegenwärtigen Diskussion um berufliche Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern grundgelegt: Einerseits geht es um Anforderungen in Schule und Unterricht und andererseits um die dafür notwendigen Kompetenzen sowie die damit verbundenen Wissensbestände. (...) Diese beiden Perspektiven bestimmen auch die Ausführungen in den folgenden Beiträgen. Dabei werden schulische Anforderungen in fünf zentrale Aufgabenbereiche gegliedert. - Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, - Diagnose und Beurteilung von Lernleistungen, - Erziehung, - Beratung, - Mitwirkung an der Schulentwicklung." (Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt 2004, S.487 (Einleitung zu ihrem 6. Kapitel))

Meines Erachtens wäre (nicht nur im gerade zitierten Handbuch Lehrerbildung (Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt 2004)) die Gliederung der Bereiche kritisch zu hinterfragen, denn dadurch bestünde eine Chance, Bekanntes neu zu ordnen sowie empirische und theoretische Leerstellen zu identifizieren. Das Spannungsfeld zwischen Anforderungen, dazu stimmigen Kompetenzen und dem Erwerb der Kompetenzen müsste

nicht nur benannt, sondern ausgelotet werden. Meist wird das Feld weder konsequent nach der Ebene der nötigen Kompetenzen abgesteckt noch steht, wie bereits ausgeführt, eine arbeitsanalytische Betrachtung der Anforderungen oder gar eine systematische Verknüpfung beider Aspekte zur Verfügung. Das Gliedern nach Aufgabenbereichen ist der meist genutzte Mittelweg und kann m. E. zugleich nur Notlösung sein. Sofern nicht sehr konkret ausgeführt und begründet wird, in welchem Kontext Lehrer was, warum und wie tun bzw. tun sollen, wobei z. B. durch gesellschaftlichen Konsens und typische Lernprozesse der Schüler gesetzte Rahmenbedingungen gelten, wird eine die Realität widerspiegelnde Ordnung schwer zu erreichen sein. Eine Verknüpfung müsste zudem über Theorien gestützt werden. Systemische Sichtweisen könnten m. E. sowohl im Bereich Lernen als auch im Bereich von Schulorganisation und Gesellschaft dienlich sein.
Eine zweckmäßige Bestimmung des Begriffs "Anforderung" ist geboten und auf Basis des bisher ausgeführten ist dazu festzuhalten, dass mit dem Begriff "Anforderung" im Bereich der Lehrerbildung etwas qualitativ anderes gemeint sein muss als mit den Begriffen "Aufgabenbereich" oder "Kompetenz", denn "Anforderung" wird z. B. in den Zitaten oben nicht synonym, sondern erklärend oder begründend verwendet. Nach den Zitaten erscheint es nahe liegend, dass "Anforderungen" etwas Abstraktes und nichts Dingliches bezeichnen, obwohl sie nicht selten als unmittelbar gegeben hingestellt werden.
Unterschiedliche Bereiche von Lehrerarbeit werden, wie zu Kapitelanfang allgemeiner ausgeführt, in den Standards benannt. Dieses Vorgehen wird später in Kapitel 3.2.3 in Form der sogenannten Oser'schen Standards noch einmal spezieller aufgegriffen, weil zu diesen einige empirische Ergebnisse vorliegen, die für Schulpraxisphasen relevant erscheinen. Standards könnten entweder gewünschte Art und Qualität von Ergebnissen beschreiben oder aber Schritte und Qualität des Arbeitsprozesses kennzeichen (output- versus Prozessorientierung). Letzteres oder auch eine Mischform ist im Bereich Lehrerbildung kaum vorzufinden. Standards werden größtenteils am Endergebnis orientiert formuliert.

2.2.3 Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle

Erfolgreiches Handeln und eine gelingende professionelle Entwicklung im Lehrerberuf werden nicht selten mit den Begriffen Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle in Verbindung gebracht (z. B. Herrmann 2002, S.200ff). Dementsprechend werden auch im Bremer Lehrerleitbild (Anhang 8.6) als wichtige Merkmale einer gut gelingenden Ausbildung von Lehrkräften u. a. die Annahme der Lehrerrolle und die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit genannt. Der Hintergrund der Begriffe „Rolle" und „Persönlichkeit" soll für den Kontext etwas genauer beleuchtet werden.

„Die Kategorie der Rolle muss nämlich vor allem leisten, der Konkretion einer Beziehungspraxis ihr letztlich auf institutionalisierte Normen zurückgehendes Muster abzunehmen. Diese Kategorie erfüllt ihren Sinn genau darin, Sozialbeziehungen zu charakterisieren, die ihre strukturelle Identität auch dann beibehalten, wenn das Personal wechselt [...]. Demgegenüber sind diffuse Sozialbeziehungen in ihrer je individuierten, personalisierten Praxis beendet, wenn eine der sie konstituierenden Personen abhanden kommt bzw. nicht mehr existiert." (Oevermann 1996, S.110)

Nach Oevermann (s.o.) erscheint die Annahme „der Lehrerrolle" in der Institution Schule für (angehende) Lehrer also durchaus geboten, weil die beteiligten Personen dadurch

charakteristische und den institutionellen Bedingungen prinzipiell angemessene und stabile Sozialbeziehungen, insbesondere Schüler-Lehrer-Beziehungen, eingehen können. Dabei kann es je nach formalem Typ der Schule und der dortigen Kultur des Miteinanders unterschiedliche Bandbreiten, innerhalb derer sich ein Verhaltensmuster als adäquat im Sinne der Lehrerrolle erweist, geben. Eine adäqute Verhaltenscharakteristik, beruhend auf recht stabilen individuellen Dispositionen im Berufsfeld kann auch als Lehrerhabitus bezeichnet werden. Der Begriff „professionelle Selbst“ (vgl. Bauer 2002, S.55, s.a. Kap. 2.2.8), der den im Beruf wirksam werdender Teil der Persönlichkeit eines Pädagogen meint, kann in diesem Kontext wohl so verstanden werden, dass im Rahmen der Berufsausübung nicht eine schauspielernde sondern eine persönliche Annahme der Lehrerrolle gefragt ist. Gleichfalls erscheint es auch nach dem folgenden Zitat hilfreich, dass beim Konstrukt des professionellen Selbst dieses jeweils nur an einen Teil der Persönlichkeit anknüpft, weil dadurch u. a. professionelle Distanz möglicht wird.

„Wir ordnen Rollenhandeln normalerweise institutionalisierten Bereichen zu, deren Strukturen objektiviert und unpersönlich sind, und Handeln als ganze Person privaten Bereichen, wo das Unpersönliche und jede Objektivierungstendenz gerade untypisch sind bzw. ein Verfallszeichen dieser Privatbeziehungen wären. Professionalisiertes Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass es beide widersprüchlich angeordneten Handlungsformen zur Verfügung hat und so die Involviertheit in der Konfrontation mit der Krisenbearbeitung bei gleichzeitiger Möglichkeit der Distanzierung und Überprüfung der Situation aufrechterhalten kann..

Die genannten Merkmale professionalisierten Handelns sollen das von mir gezeichnete Bild des Grenzgangs folgendermaßen deutlich machen: Sowohl Krisen bewältigendes Handeln und Innovationen als auch die Vermittlung von Theorie und Praxis, ebenso wie methodologisch geleitetes Handeln, bewegen sich entlang der Grenze, an der Routinen in Krisen und Altes in Neues übergehen, an der theoretisches Wissen mit den unmittelbaren Anforderungen der Situation zusammentrifft und an der die zugrunde liegende Methodologie zur angewandten Methode wird - und vice versa. Im Grenzhandeln lassen Professionelle die Grenze durch ihre Person hindurchgehen und greifen jeweils auf Möglichkeiten und Ressourcen zu, die zu beiden Seiten dieser Grenze liegen: auf Routine und auf die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Krisenbewältigung, auf Erfahrung und auf sich einstellende Entwürfe von Neuem, auf ihr theoretisches Wissen und auf ihre gestalthaft-intuitive Situationserfassung; sie gehen in theoretisch-methodologische Distanz und lassen sich auf persönliche Involviertheit ein. Um die Grenze in beiden Richtungen offen halten zu können, ist nicht nur die „kühle" Rekonstruktion, sondern auch und besonders die dialektische Einheit von Rollenhandeln und Handeln als „ganzer Person" erforderlich. Personen können die Fähigkeit entwickeln, die genannten Handlungsformen gleichberechtigt zur Verfügung zu halten und je nach Bedarf einzusetzen.“ (Schrittesser 2004, S.135f.)

Einerseits erscheinen demnach alltägliche Vorstellungen zur Persönlichkeit für die Interpretation der beruflichen Entwicklung im Lehrerberuf, weil zu unspezifisch nur wenig geeignet. Anderseits kann das was alltäglich unter Persönlichkeit verstanden wird, durch positive und negative berufliche Erfahrungen bis in den privaten Bereich hinein ganzheitlich beeinflusst werden.

Zur Entwicklung von Lehrerpersönlichkeit wird im Übrigen nach einer Untersuchung von Herrmann/Hertramph (2002, S.106) in der Rückschau auf das Referendariat (2. Phase) auf erfahrene Mentoren, die als vorbildliche Persönlichkeiten eine zentrale Position in der

Ausprägung der eigenen Persönlichkeit und im Prozess des Lehrerwerdens eingenommen hätten, verwiesen[17].

2.2.4 Belastungen und Praxisschock

Unter dem Begriff "Praxisschock" sind nicht Schwierigkeiten jeglicher Art beim Berufseinstieg zu verstehen, sondern solche, die mit spezifischen Belastungsreaktionen (z. B. Angstgefühle, eingeschränktes Selbstwertgefühl) einhergehen. Sie resultieren aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Arbeitsrealität und Können und/oder Erwartungen der (angehenden) Lehrer beim Praxiseinstieg.

„Der Wortbestandteil „-schock“ weist darauf hin, daß die Veränderungen schnell ablaufen und heftig, geradezu schmerzhaft sind (...)“ (Merzyn 2000, S.1)

Als mögliche Ursachen für einen Praxisschock, von dem sich in einer Untersuchung ein Drittel von 110 befragten Referendaren (mit Unterrichtsfach Physik für Gymnasien) betroffen fühlte, nennt Merzyn (2000) personale Bedingungen (Persönlichkeit, Einstellungen, Berufswahlmotivation) und situative Bedingungen (Universitätsausbildung, Schulsituation, Bedingungen im Referendariat, allgemeine Bedingungen des Berufsanfangs) (vgl. 2000, S.2), wobei auch eine eher pädagogische oder eher fachliche Orientierung der Referendare eine Rolle spielen kann:

„Pädagogisch orientierte Referendare haben wesentlich mehr Schwierigkeiten im Referendariat als ihre stärker fachlich orientierten Kollegen.“ (Merzyn 2000, S.8)

Forschungen zu Belastungen im Lehrerberuf verfolgen natürlich auch andere Richtungen. Als durchschnittliche wöchentliche Jahresarbeitszeiten können bei Vollzeitlehrern zunächst zwischen 44 und 53 Stunden (vgl. Rudow[18] 1994, S.61) als empirisch belegt gelten können.

Neben dem rein zeitlichen Umfang der Arbeit stellen Anforderungen im Lehrerberuf personenabhängig eine mehr oder weniger große Mehrfachbelastung dar, die durch unterschiedliche, teils konkurrierende und teils gleichzeitig zu erfüllende Aufgaben (Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren, Beaufsichtigen, Verwalten) gekennzeichnet werden können. In einer Studie von Terhart (1994, vgl. 1996, S.174ff.) fühlten sich die Hälfte der befragten Lehrer (n=514) physisch oder psychisch gesundheitlich belastet, wobei sich als zentrale Belastungsfaktoren "problematische Schüler" und "Schulorganisation" erwiesen haben. Als weitere Belastungsmomente wurden mit abnehmender Häufigkeit in offenen Antworten benannt: Methodisch-pädagogische Probleme, Probleme mit Schulaufsicht u. -behörde, Probleme mit Kollegen, Probleme mit Eltern, eigene Überforderung (durch zu hohe eigene Ansprüche).

Auch Holtappels, H.-G. (1997) kommt in seinem Buch: Neue Lernkultur – veränderte

---

[17] Allerdings enthält die genannte Untersuchung hier wenige Details zu Lernbedingungen oder zu Lernprozessen. Evtl. weil in den Interviewzitaten und deren Auswertung persönliche Eigenschaften unmittelbar mit Umgangsformen zwischen Lehrern und Schülern in Beziehung gesetzt werden und weil zwischen Lernen über Vorbilder und der Erinnerung an Schlussfolgerungen basierend auf konkreten Situationen nicht ausreichend getrennt wird.

[18] Auf die von Rudow (1994) näher ausgeführten Forschungen mit medizinischen und psychologischen Parametern, die erhöhte gesundheitliche Risiken (Stress für Kreislauf- und Immunsystem, Burnout) im Vergleich zu anderen Berufen nahe legen, kann hier wegen der gebotenen Kürze nicht näher eingegangen werden.

Lehrerarbeit zu ähnlich hohen Angaben, was die Lehrerbelastung betrifft. Er zeigt jedoch auch auf, welche Entlastungsmögichkeiten sich gerade im Lehrerberuf zeigen und wie Lehrerinnen und Lehrer diese zu nutzen wissen. So scheinen gerade neuere Regelungen zu Arbeitszeiten für Lehrer entlastend zu wirken.

„Von qualitativen Arbeitsbelastungen berichten breite Teile der Lehrerschaft in Grundschulen. Zum einen sind es Belastungen, die in der Struktur von Lehrerarbeit generell liegen, also Stoßzeiten mit hoher Aufgabendichte und engen Arbeitsabläufen, Wechsel zwischen vorgeprägten Zeitfolgen und Hast am Vormittag und flexibel disponierbare Arbeitszeit am Nachmittag. Zum anderen bestehen die Belastungen in den erzieherischen Aufgaben, der Anforderung an differenzierte Unterrichtsgestaltung, in Streßtaktoren (Arbeitshetze, Hektik, geringe Pausen, hohe Aufgabenvielfalt, dauernde Verfügbarkeit am Vormittag) sowie in Problemen mit Elternarbeit und Schulorganisation. Mit 48% verspürt nahezu die Hälfte der Lehrkräfte „Streß durch Hast und Arbeitshetze am Vormittag"; ein weiteres Drittel empfindet diese Situation teilweise. Dieser Befund wird gestützt durch die Wahrnehmung von Erschöpfungszuständen bei 39%, weitere 37% erleben zumindest hin und wieder solche Phasen.

(…) Bemerkenswert ist allerdings, daß mit über 90% die weitaus meisten Lehrkräfte auch von „Entlastungen" durch Erfolge und entschädigende und aufbauende Situationen im Schulalltag berichten. Für 82% der Lehrer/innen bringt die pädagogische Arbeit mit Kindern und Kollegen immer wieder neue Energie und Motivation, 14% erleben dies zumindest teilweise. Als Entlastungen erfahren werden a) innovative Möglichkeiten der Schulgestaltung mit differenzierten Arbeitsformen und flexibler Zeitnutzung, b) positives Lernklima und angenehme Lernatmosphäre in der Arbeit mit Kindern, c) Kooperationschancen in teamartigen Arbeitsformen und d) Arbeitserfolge bei Kindern und Eltern. Neue oder besondere Entlastungen durch Erfolge und Zufriedenheit in der pädagogischen Arbeit werden von den Lehrkräften aus Modellversuchsschulen mit Präsenzzeit weitaus häufiger erlebt als von Kolleg/innen ohne neue Arbeitszeitregelung." (Holtappels 1997, S.146f.)

Gehrmann (2004) hat in einer aktuellen Studie zwei ältere Hypothesen zur Belastung bzw. beruflichen Zufriedenheit im Lehrerberuf überprüft, die besagen, dass Alter und Doppelbelastung durch Beruf und Familie (also i. d. R. insb. bei Lehrerinnen) als Risikofaktoren einzuschätzen seien. Diese Hypothesen müssen aber offenbar überdacht werden, weil sie sich nach Gehrmann (2004, S.124ff.) nicht bestätigen. Vielmehr sei in allen Altersgruppen der Anteil der stark belasteten bzw. ausgebrannten Lehrkräfte mit 20 bis 25% etwa gleich hoch, der sich aber relativ stark erhöhen müsste, sollte die Hypothese, dass eine Burn-out-Symptomatik mit langjähriger Berufstätigkeit wesentlich zu nimmt, zutreffen. Zum anderen gäben Frauen zwar im Mittel eine etwas geringere Zufriedenheit mit dem Lehrerberuf an, doch beruhe dieser Effekt vor allem auf den Angaben von allein lebenden Lehrerinnen. Außerdem geben Alleinerziehende beiderlei Geschlechts geringere Zufriedenheitswerte an. In der Summe lässt sich in der Studie kein Effekt des Geschlechts oder der Doppelbelastung nachweisen, denn Frauen mit Familie zeigen sich gegenüber allein lebenden Lehrerinnen zufriedener (vgl. Gehrmann 2004, S.124ff).

2.2.5 Biographische Entwicklung

Lehrerprofessionalisierung auch des Öfteren als Prozess biographischer Entwicklung verstanden (z. B. Terhart 2001, S.56). Da aus den Rückschauen erfahrener Lehrer typische Verläufe persönlicher Entwicklungen bekannt sind, können aus dieser Perspektive Arbeitsalltag mit individuellen Lebenläufen sowie besondere Schlüsselerlebnisse, die zu Umstrukturierungen, neuartigen Probehandlungen und dann zu Routinen führten,

herausgearbeitet werden. Dabei werden besondere Phasen der Umstrukturierung auch vor dem Hintergrund der Bildungsgangdidaktik beforscht (Hericks/Spörlein 2001) auf die im nachfolgenden Kapitel noch eingegangen wird.

Herrmann und Hertramph (2002, S.98ff.) befragten über biographisch angelegte Interviews Lehrer mit einer Berufserfahrung von über 15 Jahren danach, wo, wann und wie sie das, was sie für den Beruf brauchen, gelernt haben. In der Rückschau standen im Studium die gewählten Studienfächer im Vordergrund, wobei nach den Interviewaussagen nur weniges direkt im Unterricht verwendet werden kann. Frühere Pädagogikanteile werden teils als ungenügend ("gemessen an den Anforderungen der späteren Berufspraxis" (Herrmann/Hertramph 2002, S.104)), langweilig oder verfehlt (z. B. bezüglich der später unterrichteten Altersgruppe) angesehen. Neben Schulpraktika, sofern im Studium überhaupt vorgesehen, wurden bereits in der Studienzeit privat aufgenommene Unterrichtstätigkeiten als besonders relevant eingestuft. Im Studium seien aber durchaus Arbeitstechniken gelernt worden, z. B. wie man sich in ein neues Gebiet einarbeiten kann.

In der Rückschau kritisch werden auch die im Referendariat möglichen Lernerfahrungen beurteilt. Lehrproben wurden als zu aufwendig und ihre Auswertung mit den Fachleitern als zum Teil wenig hilfreich beschrieben. Eine Anleitung z. B. zu gutem Zeitmanagement, die gerade für die spätere Übernahme voller Stundendeputate nützlich gewesen wäre, wurde vermisst. *"Zwei grundsätzliche Faktoren haben ganz wesentlich darüber mitentschieden, ob das Referendariat und der eigentliche Berufseinstieg positiv zum `Lernen einer Profession´ beigetragen haben: das Vorhandensein von Vorbildern und der Kontakt zu den Kollegen."* (Herrmann/Hertramph 2002, S.106). Für die selbstständige Berufstätigkeit beschreiben die interviewten Lehrer außerdem, dass sich der weiter bestehende Wunsch nach einem intensiven kollegialen Austausch relativ selten erfüllt habe und das Gefühl von Einzelkämpfertum aufkam.

Nach etwa drei bis fünf Jahren kommt es in der Regel zu einem ersten Etablierungspunkt (vgl. Terhart 1996, S.177f.). Nicht unüblich ist auch eine Phase des Experimentierens und der Weiterentwicklung des beruflichen Handelns nach langjähriger Lehrertätigkeit.

Lehrerfortbildungen wurden in erster Linie nach der praktischen Bedeutung für das eigene Unterrichtshandeln hinterfragt und dazu nur relativ selten als wesentlich eingeschätzt (vgl. Herrmann/Hertramph 2002, S.106). Subjektive Qualifikationsbedarfe erschienen in den Aussagen der befragten Lehrer öfters als unscharf und die Erwartungen an die Weiterqualifikation mit Hilfe von Fortbildungen als gering. Herrmann und Hertramph (2002) sehen bezogen auf die Selbstwahrnehmung der Lehrer in ihrer Untersuchung also nur einen geringen Einfluss der Aus- und Fortbildung auf das Bewältigen berufsalltäglicher Probleme. Als wichtigere Einflussfaktoren für das Lerngeschehen gelten ihnen vor- und außerberufliche Erfahrungen und Einstellungen, das nähere berufliche Umfeld und die eigenen Erfahrungen in der Berufstätigkeit, insbesondere der Unterrichtstätigkeit.

Ein wichtiges Ergebnis des biographischen Zugangs ist auch, dass sich Berufsbiographien geschlechtsspezifisch unterscheiden (vgl. Terhart 1996, S.177f.). Für Lehrerinnen sind sie häufig variantenreicher und stärker mit der Privat-Biographie verknüpft. Insbesondere bei Lehrerinnen wird ein möglicher Perspektivenwechsel und Einfluss auf die Qualifikation durch die Erziehung eigener Kinder gesehen. Lehrerinnen arbeiten zweimal mehr im Haushalt als männliche Kollegen, unterscheiden sich sonst aber in Bezug auf kulturelle,

soziale oder kirchliche außerberufliche Aktivitäten nur geringfügig (vgl. Glumpler/Fock 2001, S.59).

2.2.6 Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang

Lehrerbildung wird auch im Bereich der Bildungsgangdidaktik beforscht. Hericks und Spörlein (2001) berichten über ihr Projekt mit ersten Einschätzungen. Sie unterscheiden dabei zwischen Entwicklungsaufgaben bzw. den berufsbiographischen Entwicklungsproblemen und den Aufgaben, die Lehrer in den ersten Berufsjahren erfüllen müssen.

„Ziel ist es, Aufschluss darüber zu gewinnen, wie sich die Aufgabe der Professionalisierung in der subjektiven Deutung der Akteure darstellt. Das Projekt schließt damit an den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Lehrerbildungskommission (TERHART 2000) an, in dem als durchgängiges Leitmotiv die Auffassung vertreten wird, „dass Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem" sei (...), und eine „einheitliche Sicht auf alle drei Phasen der Lehrerbildung" gefordert wird, „weil man - wie in anderen anspruchsvollen Berufen auch - nicht davon ausgehen kann, alle Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer schon in den ersten beiden Phasen der Ausbildung abschließend vermitteln zu können" (...).

Eine Analyse der bereits vorliegenden Interviews zeigt jedoch über alle Teilnehmenden hinweg nur eine begrenzte Bandbreite subjektiv bedeutungsvoller, quasi „obenauf liegender" Themen, die in einer ersten Annäherung als Ausdruck überindividuell verbindlicher beruflicher Entwicklungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern interpretiert werden können. Es sind die folgenden Aufgaben:

KOMPETENZ: Die eigenen, biographisch verwurzelten Kompetenzen umfassend zur Bewältigung beruflicher Anforderungen einsetzen. Mit den eigenen Ressourcen an Zeit, Kraft und Fähigkeiten haushalten können, ohne sich zu überfordern.

ANERKENNUNG: Mit den Schülerinnen und Schülern als den entwicklungsbedürftigen Anderen zurechtkommen. Zwischen „Nähe" und „Distanz", „Rollenförmigkeit" und „Diffusität" (vgl. OEVERMANN 1996) vermitteln können. Eine angemessene Lehrerautorität entwickeln und darstellen.

VERMITTLUNG: Die eigenen Unterrichtsfächer, für die man als Lehrer Experte ist, den Schülern als Laien vermitteln, ohne dabei die eigene (Experten-)Perspektive und (Experten-)Faszination zu verlieren. Die Vermittlungsaufgabe als Bereicherung der eigenen Fachperspektive erfahren (vgl. hierzu RAMBOW/BROMME 2000).

Anders als bei GRUSCHKA stellen diese Aufgaben keine Sequenz dar, die in einer bestimmten Reihenfolge zu bearbeiten wäre. Aufgrund der vorliegenden ersten Interviewanalysen kann jedoch vermutet werden, dass eine nicht angemessene Bearbeitung einer der genannten Aufgaben zu einer Stagnation in der beruflichen Entwicklung von Lehrern führt und dazu, sich von den eigenen Ressourcen abzuschneiden. Die langfristigen Folgen könnten sein: permanente Überforderung der eigenen Person, Abgleiten in Zynismus, Einstellung der fachlichen Weiterentwicklung. Professionalisierung im Sinne der genannten Aufgaben hat also viel mit Gesundheit der Person und weniger mit der Abarbeitung eines Anforderungskataloges zu tun." (Hericks/Spörlein 2001, S.48f.)

Dabei erscheint die aus Perspektive der Bildungsgangdidaktik benannte Notwendigkeit, alle drei Bereiche mehr oder weniger gleichzeitig zu entwickeln generell als ein plausibler, wichtiger Aspekt, u. a. weil dafür die Lernumgebungen der angehenden Lehrkräfte auf entsprechend vielfältige Anforderungen und Unterstützungsangebote hin analysiert werden

sollten. Zu beachten ist, dass die Verwendung des Begriffs „Kompetenz“ durch die Autoren von anderen bzw. der Begriffsbestimmung in Kap. 2.2.2 abweicht.

„Es wird zu prüfen sein, ob mit den genannten beruflichen Entwicklungsaufgaben tatsächlich alle Anforderungen erfasst werden, die man der Lehrertätigkeit typischerweise zurechnen würde, oder ob der Kanon um eine oder mehrere Aufgaben erweitert werden muss. So stellt sich unter dem Eindruck der Aktualität des Themas Schulentwicklung zum Beispiel die Frage, ob es so etwas wie die berufliche Entwicklungsaufgabe „KOOPERATION" gibt, die objektive Anforderung, an den Lern- und Arbeitsbedingungen in der eigenen Schule aktiv mitzuarbeiten, der sich Lehrer nur um den Preis beruflicher Stagnation entziehen können.“ (Hericks/Spörlein 2001, S.48f.)

Die genannten drei bis vier „verbindlichen beruflichen Entwicklungsaufgaben“ „Kompetenz“, „Anerkennung“, „Vermittlung“ und evtl. „Kooperation“ können als eine erhellende Sicht auf das Zuerlernende angesehen werden. Zu dieser Sichtweise erscheinen die zeitlich früheren Ausführungen von Flach (1986), der zum Prozess des Aufbaus von pädagogischem Können auf notwendige Phasen der Festigung und des Übergangs und auch auf unterschiedliche Bereiche und Niveaustufen (s.a. Dreyfus u. Dreyfus 1987, Kap. 2.3.2) kompatibel.

„Gemeint ist die Tatsache, daß sich die Entwicklung des pädagogischen Könnens - wie anderer Eigenschaften auch - nicht in einem stetigen und kontinuierlichen Prozeß vollzieht, sondern daß sich Phasen einer relativ schnellen Entwicklung abwechseln mit Etappen der Konsolidierung und Festigung des Könnens bzw. bestimmter Könnensbereiche. Die Existenz solcher Phasen zeigte sich z. B. bei Untersuchungen zur Entwicklung des pädagogischen Könnens junger Lehrer (vgl. FLACH 1978, ZIMMERMANN 1984). Es erwies sich, daß eine relativ rasche Höherentwicklung des Niveaus an pädagogischem Können zu Beginn der Berufstätigkeit (1.Dienstjahr) abgelöst wird von einer Phase, in der diese Entwicklung deutlich verlangsamt ist (Plateaubildung). Es ist dies aber gerade die Phase, in der das pädagogische Können durch die Integration seiner Komponenten konsolidiert wird, seine spezifische Qualität als Synthese dieser Komponenten erhält, in der damit aber auch die Voraussetzungen für das Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe geschaffen werden. Ob und wie diese Voraussetzungen genutzt werden, wie rasch der Schritt zur nächsten Stufe erfolgt, hängt sowohl vom Streben des jungen Lehrers wie auch von fördernden Bedingungen (angemessene Anforderungen, Stimulierung, Anleitung) ab.“ (Flach 1986, S.121ff.)

2.2.7 Berufs- und selbstbezogene Kognitionen

Die Erforschung von Lehrerkognitionen bzw. Lehrervorstellungen in Anlehnung an Forschungen zu sogenannten Schülervorstellungen[19] steht durchaus im Zusammenhang mit den Anforderungen des Berufs, wenn die Vorstellungen als psychische Widerspiegelung der von Motiven stimulierten Tätigkeit der Berufsausübung – sofern bewusstseinsfähig und in Erhebungen erfassbar – interpretiert werden (vgl. Carle 2000, S.297). Ein „Forschungsprogramm subjektive Theorien – FTS“ beschäftigte sich bereits Ende der 80er-Jahre mit Hintergründen des Alltagshandelns von Lehrkräften:

„Mit den subjektiven Voraussetzungen des Lehrerhandelns hat sich das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) beschäftigt, das die Frage nach den Prinzipien stellt, nach denen das alltägliche Lehrerhandeln zustande kommt (Groeben u. a. 1988).Dieser Ansatz geht davon aus, dass

[19] vgl. Bibliographie Duit/ Pfund (1994) mit Veröffentlichungen zu den Vorstellungen von Schülern zu physikalischen Problemen

subjektive Theorien als komplexe Aggregationen von Kognitionen der Welt- und Selbstsicht der Subjekte über ein Phänomen relative, überdauernde mentale Strukturen darstellen und genauso wie objektive Theorien die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen. Einige Untersuchungen belegen die Existenz von subjektiven Theorien bei Lehrern und lassen vermuten, dass die pädagogische Praxis nicht durch erziehungswissenschaftliche Theorien, sondern durch im Alltagshandeln entwickelte subjektive Theorien bestimmt wird (Dann 1994; Tenorth 1997)." (Bauer/Grollmann 2005, S.272)

Komplexe Tätigkeiten setzen sich (nach Leontjew vgl. Carle 2000, S.297) aus Handlungsprozessen zusammen, die auf Ziele ausgerichtet sind. Die Handlungen bestehen demnach wiederum aus kleinschrittigen Operationen, in denen situative Rahmenbedingungen und Ziele aufeinander bezogen werden, so dass sich die berufliche Tätigkeit sowohl in Charakterisierungen von Handlungsdetails als auch in Form von persönlichen Überzeugungen und Leitlinien in den Vorstellungen widerspiegeln.

Die Auffassung, dass zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben im Berufsfeld ein aktiver Anpassungsprozess notwendig ist und die Untersuchung, der mit diesen einhergehenden Kognitionen, sinnvoll erscheint, kann als etwas Neues oder aber als Weiterentwicklung einer früher gängigen Interpretation zur Aneignung des Berufs durch einen „berufsbiographischen Vorgang" gedeutet werden.

„Seit Ende der 80er Jahren wird der Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern nicht mehr als ein primär sozialisationsbedingter Anpassungsvorgang verstanden, sondern als ein aktiver Prozess der Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen, der auch von persönlichen Merkmalen der einzelnen Lehrerin bzw. des einzelnen Lehrers abhängig ist und der überdies als eine Stufe in der gesamten berufsbiografischen Entwicklung betrachtet werden muss (vgl. Huberman 1989; zusammenfassend: Messner/Reusser 2000)." (Lipowsky 2004, S.116)

„In der anglo-amerikanischen Erziehungswissenschaft beziehungsweise lehrerbezogenen Unterrichtsforschung entwickelte sich spätestens seit Anfang der achtziger Jahre ein Forschungsgebiet zur Untersuchung des „Lehrerwissens", das sich innerhalb des seit den fünfziger Jahren tradierten Hauptforschungsfeldes zu Qualifizierungs- und Sozialisationsprozessen von Lehrern entwickelte." (Kolbe 1997, S.121)

Mit der Deutung als Sozialisationseffekt ist verbunden, dass überwiegend Selbstaussagen zu beruflichen und privaten Stationen sowie Vorbildern in den Blick genommen werden. Es ist auf diese Weise zwar möglich, mit so gesammelten Erfahrungen Mängel an Ausbildungsphasen zu identifizieren und möglicherweise Lebensläufe entwicklungslogisch zu beschreiben, aber detaillierte Verbesserungen der Ausbildung können auf Basis dieser Informationen m. E. nicht erfolgen. Die Untersuchung der Anpassungsvorgänge in Form von veränderten Vorstellungen der Lernenden vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungen könnte demgegenüber für Verbesserungen genutzt werden und ist daher als etwas Neues einzuschätzen.

Dabei wird der Zielbereich dieser Forschungen mit leicht unterschiedlichen Begriffen bezeichnet ohne dass eine klare Abgrenzung untereinander möglich erscheint: „teacher's thinking" und „implicit theories" (vgl. Kolbe 1997, S.122), „teacher beliefs" (z. B. Blömeke 2004, S.65) „subjektive Theorien" und „Lehrervorstellungen" (z. B. Fischler 2001, Zedler/Fischler et al. 2004), „teachers' ideas about teaching and learning" (z. B. Lijnse 1995, S.195).

Dass Lehrerkognitionen bzw. ihre Reflexion und Veränderung in der Ausbildungspraxis eine zentrale Bedeutung haben, wird auch in anderen Kapiteln thematisiert (Theorie-Praxis-Bezug Kap2.6, Coteaching Kap2.7, Konstruktivismus Kap2.20). Wie bei anderen Lernenden auch, sind bei angehenden Lehrern weniger die entlang einer fachsystematisch-inhaltlich oder historisch gewachsenen Ordnung orientierten Endziele auschlaggebend, sondern die individuellen Vorkenntnisse, Lernschritte sowie die persönliche Strukturierung der Inhalte und Identifizierung mit Ausbildungszielen. Dem Lernen der Lehrkräfte in ihrer fachlichen und didaktischen Ausbildung sollte nach Lijnse (1995), insbesondere bei der Entwicklung und bei Einsatz von Unterrichtsmaterial, genauso viel Beachtung geschenkt werden, wie den Ausgangsvorstellungen und Lernprozessen der Schüler.

„It is essential to focus not only on students' learning, but also on teachers' learning (of science and didactics), in direct relation to each other. We should not only Start with students' ideas about the world, but also with teachers' ideas about teaching and learning. To prevent a practice-theory gap, it seems to be necessary that, apart from having available concrete curriculum materials for students, both learning processes are studied together, reflected on and reported in pre- and in-service materials for teachers.“ (Lijnse 1995, S.195f.)

Zu typischen Vorstellungen von Lehrern zum Unterrichten und allgemeiner zur Entwicklung ihre subjektiven Theorien und Überzeugungen innerhalb der beruflichen Tätigkeit sollten deshalb gesicherte Forschungergebnisse vorliegen, weil durch sie die Gestaltung der Ausbildungsprozesse (Programm und individuelle Anleitung) und auch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien (mit Handreichungen, die Empfehlungen und Hintergrundinformationen zum Einsatz der Materialien enthalten) an üblichen Vorkenntnissen der jeweiligen Zielgruppe orientiert werden kann. Blömeke (2004) fasst Bedeutung und Eigenschaften der „beliefs“ folgendermaßen zusammen:

„Beliefs sind weitgehend veränderungsresistent, so dass es im Laufe der Lehrerausbildung eher selten zu grundlegenden Veränderungen kommt.

Ihre Funktionsweise in der Ausbildung kann als Filter beschrieben werden. Es werden überwiegend nur solche Informationen aufgenommen, die sich in das vorhandene System an Überzeugungen einpassen lassen.

Erfolg versprechend scheinen Lehrprozesse zu sein, die aktiv an die vorhandenen beliefs anknüpfen und diese so schrittweise verändern.“ (Blömeke 2004, S.65)

Insbesondere sollten neben dem Bewusstsein für die Veränderungsresistenz auch typische Fehlvorstellungen berücksichtigt werden, denn z. B. fehlerhafte, weil aktuellen Erkenntnissen widersprechende, Vorstellungen zu Lernen und Erziehung der Schüler können Lehrerhandlungen im ungünstigen Fall so beeinflussen, dass gewünschte Lernerfolge der Schüler aus bleiben und Lehrkräfte dies weder bemerken noch korrigieren. Es sind verschiedene Bereiche bekannt, auf die sich Lehrervorstellungen häufig beziehen.

„Nachgewiesen sind „implicit theories" darüber, wie in der Unterrichtsinteraktion professionell gehandelt werden sollte, über Schüler beziehungsweise Schülertypen, über Unterrichtsfächer und ihre Inhalte, über die Lehrerrolle und die damit verbundene Verantwortung. Als Aussagen quasi-theoretischer Art erscheinen sie nur dadurch, daß Erfahrene versuchen, sie eigens auszusprechen. Den einzelnen Subjekten sind diese „Regelmäßigkeiten" der Wahrnehmungskonstruktion und des „Denkens" nicht notwendig schon verfügbar und werden nicht notwendig sich selbst oder anderen gegenüber ausdrücklich ausgesprochen.(...) Ihre Erhebung gelingt nur über Konstruktionsprozesse der Forscher und nur um den Preis, daß ihre Inhalte nicht im strengen Sinn in objektivierbarer

Sprache gleichsam von außen erfaßt werden können. Auch die Untersuchung alltäglicher beruflicher Handlungsvollzüge läßt schließlich nicht daran zweifeln, daß die „implicit theories" alltägliche Urteils- und Wahmehmungsprozesse in Situationen der Unterrichtsinteraktion entscheidend prägen. Nach einschlägigen Studien (zum Überblick Clark/Lampert 1986, Berliner/Carter 1989) haben diese impliziten Bestände im kognitiven Operieren wie Handeln im wesentlichen nicht den Charakter von regelhaften Aussagen, die für ein inneres Argumentieren herangezogen werden würden. Das kommt nur in besonderen Fällen vor. Vielmehr sind diese Bestände für die Handelnden etwas Vorauszusetzendes, quasi Vorannahmen, Schemata der Wahrnehmung und der Interpretation von Situationen, welche aus der Erfahrung erwachsen. Sie sind insofern stabil, individuell getönt und unvollständig beziehungsweise pragmatisch auf die Bewältigung konkreter Anforderungen zugeschnitten. Indem sie Wahrnehmung, Interpretation und Urteile der Praktiker beeinflussen, sind sie von großer Bedeutung für das professionelle Handeln." (Kolbe 1997, S.124f.)

Bei der Erhebung von Lehrervorstellungen werden demnach in der Regel Konstruktionsprozesse der Forschenden nötig, wobei über diesen Weg eine strenge Objektivierbarkeit nicht gegeben ist. Es ist außerdem anzunehmen, dass sich die impliziten Theorien der Lehrkräfte auf den Umgang mit konkreten Anforderungen beziehen, sich vor allem durch Praxiserfahrungen entwickeln und von orientierender Bedeutung für das professionelle Handeln sind. Es sind enge Wechselwirkungen zwischen dem individuellen Handeln, den subjektiven Theorien und Wahrnehmungsschemata zu erwarten.

Es wurde nicht nur versucht, Lehrervorstellungen in einigen Bereichen recht detailliert zu erheben, sondern es können z. T. auch Typen der professionellen Orientierung bestimmt werden. Zum Vorhandensein typischer Muster der individuellen Lehrerberufstätigkeit liefert die Untersuchung von v. Veen/Sleegers/Bergen/Klaasen (2001) Beispiele. Aussagen zu "professional orientations", erhoben bei 452 niederländischen Lehrern (v. Veen et al. 2001, vgl. Fischler 2001), ließen statistisch sowohl über alle Befragten bestimmte Präferenzen innerhalb der drei Bereiche "Lehren und Lernen", "Ziele der Erziehung" und "Rolle des Lehrers" innerhalb der Schulorganisation erkennen als auch interindividuelle Typen sichtbar werden. Zum Beispiel äußerten Lehrer entweder eine stark auf Lernprozesse bezogene Orientierung oder aber eine starke Ausrichtung auf die Vermittlung von Wissen, wobei mehr Lehrer lernprozessorientiert antworteten (vgl. van Veen et al. 2001, S.183). Als Bildungsziele wurden sowohl die moralische Erziehung der Schüler als auch deren Qualifikation für die berufliche Arbeit als bedeutsam angesehen, wobei der Qualifikationsaspekt stärker betont wurde. Zur schulischen Organisation wurde der Austausch über Ausbildungsfragen mit unmittelbaren Kollegen höher bewertet als der Austausch mit anderen Lehrern oder dem Schulmanagement. Weiterhin zeigten sich auch Einflüsse des Alters und der Unterrichtsfächer auf das Antwortverhalten, und eine Zuordnung zu sechs verschiedenen Clustern war möglich, die Aussagen über typische Kombinationen, z. B. progressiver, traditioneller, extro- oder introvertierter Vorstellungen, ermöglichten.

Neben derartigen Einstellungen und professionellen Orientierungen („Wissen vermitteln" versus „Lernprozesse initieren und begleiten") können auf die eigene Person bezogene Vorstellungen die Berufsausübung beeinflussen (und auch das Lernen, s.Kap. 2.3.1 zur Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit). Ausprägung des Selbstbewusstseins und der

Blick auf eigene Fähigkeiten, Erfolge und Lernprozesse können neben der Einschätzung von Anforderungen ebenfalls zu den relevanten Merkmalen der Vorstellungen gezählt werden.

„Befragt man die psychologische Forschung nach potenziell relevanten Merkmalen der Person, die sich auf die Wahrnehmung und Gestaltung des Berufseinstiegs von Lehrerinnen und Lehrern auswirken können, so kristallisieren sich unterschiedliche Variablengruppen heraus. Die erste Gruppe umfasst persönlichkeitsbezogene Kognitionen. Hierzu zählen z. B. der handlungsbezogene Optimismus und die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Seligman 1991; Bandura 1977), die Extraversion (vgl. Mayr/Mayrhofer 1994) und das Selbstbewusstsein (vgl. Mayr/Eder/Fartacek 1991). Die zweite Gruppe bezieht sich auf motivationale Anteile der Person, also z. B. auf die Leistungs- und die Berufsmotivation. Eine dritte Gruppe von Variablen betont volitionale Aspekte und fokussiert u. a. auf berufliche und private Orientierungen und Ziele (vgl. von Rosenstiel/Nerdinger/Spieß 1998). Diese selbstbezogenen Kognitionen tragen wesentlich dazu bei, wie sich die Lehrerinnen und Lehrer selbst wahrnehmen, was sie sich zutrauen, welche Ziele sie verfolgen, was ihnen wichtig ist und aus welchen Motiven sie handeln." (Lipowsky 2004, S.116f.)

Ergebnisse zur Orientierung und Einschätzung der eigenen Person werden von Blömeke (2004) im Zusammenhang mit Kognitionen von Studierenden thematisiert:

„Sie meinen zu wissen, wie Unterricht auszusehen hat (eine Lehrperson überliefert Wissen frontal vor der Klasse an die Schülerinnen und Schüler, die dieses rezeptiv aufnehmen), und sie meinen, nur noch ein bestimmtes Methodenrepertoire erlernen zu müssen, um starten zu können. Als besonders wichtig sehen es die Studierenden an, ihre Klassen im Griff zu haben. Gleichzeitig - und in einem gewissen Spannungsverhältnis hierzu - ist ihr Focus auf soziale Faktoren des Unterrichtens ausgerichtet, indem sie ein verständnisvolles und sorgendes Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern für bedeutsam halten. Damit ist die Annahme verbunden, dass die Persönlichkeit einer Lehrkraft von höherer Bedeutung sei als ihre kognitiven Fähigkeiten oder ihr pädagogisches bzw. fachliches Wissen (vgl. Wideen, Mayer-Smith & Moon 1998, 142 f.).

*Um den konkreten Verlauf des Einflusses der Lehrerbildung auf anfängliche Einstellungen, Interessen und Werthaltungen der Lehramtsstudierenden deutlich zu machen, kann auf die bereits 30 Jahre alte, immer noch maßgebliche, da einzige Längsschnittuntersuchung im deutschsprachigen Raum von Koch (1972) Bezug genommen werden. (...) Zwei Kernergebnisse dieser Studie lauten: (1) Lehramtsstudierende unterscheiden sich in ihren Einstellungen weder im Vergleich zu anderen Abiturienten noch im Vergleich zu Studienanfängern in anderen Studiengängen. (2) Im Prozess der Lehrerausbildung lassen sich durchaus Veränderungen gegenüber den ursprünglichen zu Beginn des Studiums vorhandenen Einstellungen, Interessen und Werthaltungen feststellen. Diese werden aber mit dem Eintritt in die Schulpraxis während des Referendariats wieder rückgängig gemacht (‚Konstanzer Wanne'). Von der Tendenz her gilt, dass vor dem Studium eher konservative Einstellungen vorhanden sind, während des Studiums liberalere Auffassungen stärkere Zustimmung finden (stärkere Zuschreibung von Umweltfaktoren und Unterstützung als Erfolgsfaktoren für Lernen sowie größere Veränderungsbereitschaft), bevor im Referendariat wieder zu konservativeren Positionen zurückgekehrt wird." (*Blömeke 2004, S.65f.)

Es gibt also zwar international Forschungsergebnisse über Lehrerkognitionen mit entsprechendem Austausch (z. B. Veröffentlichungen in Teaching and Teacher Education – Elsevier), doch lässt die Vielfalt der methodisch verschieden angelegten Untersuchungen über unterschiedlich erfahrene Lehrkräfte in länderspezifischen Schulsystemen mit ihrer jeweilig spezifischen Lehrerausbildung keine unmittelbare Übertragbarkeit auf bundesdeutsche Gegebenheiten erwarten. So können für die Untersuchung des Halbjahrespraktikums zwar einzelne Aspekte interessant sein, doch es kann nicht

systematisch auf typische Vorstellungen von Lehrkräften zurückgegriffen werden. Es ist außerdem zurzeit relativ unbekannt, welche Vorstellungen genau Studierende zu Beginn ihres Studiums mitbringen und wie sich diese verändern. Eine aktuelle Untersuchung zu Vorstellungen von Studierenden zur Gestaltung von naturwissenschaftlichem Unterricht wird aber an der Universität Bremen durchgeführt (vgl. Markic/Valanides/Eilks 2006).
Kognitionen können sowohl die konkrete Arbeit im Beruf (? Welche Ergebisse?) als auch pädagogische Überzeugungen (v. Veen) und die Wahrnehmung der eigenen Person betreffen (selbstbezogene Kognitionen: vier Typen Lipowsky 2004,
Auf den relevanten Einfluss von Haltungen in Bezug auf Wissens- und Handlungsdispositionen von (angehenden) Lehrkräften weist auch Fried (2003) bei ihrer Analyse zum internationalen Stand der Lehrerbildungsforschung hin. Insbesondere können Ideale vom Beruf bzw. Vorstellungen von idealen Eigenschaften des Lehrers sich auf der Handlungsebene auswirken:
„Bedenkt man nun, dass Haltungen das gesamte pädagogische Professionswissen zu überformen vermögen (z. B. Ennis/Cothran/Loftus 1997), so wird deutlich, wie wichtig es ist, zukünftige Lehrer schon während der Ausbildung mit bestimmten Einstellungen, Überzeugungen usw. zu konfrontieren. Und natürlich passiert das auch. Allerdings spricht einiges dafür, dass den Studierenden nicht klar genug vermittelt wird, welche Überzeugungen und Einstellungen notwendig zum Professionswissen gehören, also Standard sind, und deshalb angeeignet werden sollten. Jedenfalls berichten Oelkers und Oser (2000, S. 22), dass Studierende nur wenige Standards nennen können. Das betrifft insbesondere den Unterricht bzw. das Schulleben. Am ehesten sind sie sich über Leitbilder zum pädagogischen Bezug im klaren. So hält man z. B. die Schülerorientierung für wichtig. Allerdings verbinden sich damit Vorstellungen, die auf längst überholte, wie z. B. reformpädagogische Kindbilder schließen lassen (vgl. z. B. Gellert 1999). Das scheint insofern bedeutsam, als Brunstein und Mann (2000) in einer experimentellen Untersuchung ermittelten, dass Studierende mit einem realitätsnahen Idealbild vom Lehrerberuf sich stärker an berufsrelevante Aufgaben banden, als Studierende mit unerreichbaren Vorstellungen. Immerhin haben wir die Gewissheit, dass derartige Überzeugungen bzw. Einstellungen durch Erfahrungen überlernt werden können.“ (Fried, 2003, S.19f.)

2.2.8 Pädagogische Professionalität, Handlungsrepertoire und Arbeitsanalyse

Seit den 90er-Jahren bewirkten auf die Berufswirklichkeit bezogene Forschungsanstrengungen eine Verfestigung des bereits eingeleiteten Abschieds von der Sicht auf Lehrer als "geborene Erzieher" (vgl. Herrmann 2002, S.19ff.) oder als vor allem durch fachwissenschaftliche und/oder humanistische Bildung befähigte Wissensvermittler. Als Hintergrund für die weitere wissenschaftliche Diskussion wurde eine "fundierte empirische Rekonstruktion der Lehrertätigkeit" (vgl. Bastian/Helsper 2000, S.174) gefordert. Damit einhergehend wurden Differenzen und Gemeinsamkeiten bestimmter Berufe (z. B. Lehrer, Ärzte, Therapeuten) auch soziologisch hinterfragt und eine theoretische Bestimmung der Merkmale von Professionen (z. B. Berufsausübung auf wissenschaftlichem Wissen gegründet) vorgenommen (vgl. Combe/Helsper 2002, S.30f. u. Oevermann 1996, vgl. Kap. 2.2.9). Von einander relativ unabhängig führten Combe (Combe/Helsper 1996) und Bauer (Bauer/Kopka/Brindt 1996) den Begriff "Pädagogische Professionalität", die Lehrer auszeichnen soll, in die Diskussion ein.

Auf Basis einer qualitativ-empirischen Untersuchung, bei der 30 Lehrer aus neun Schulen begleitet und interviewt wurden (Bauer/Kopka/Brindt 1996), schärften Bauer et al. Begriffe zur Charakterisierung professioneller Lehrertätigkeit aus.

„Pädagogen sind auf Handlungen spezialisiert, durch die Situationen entstehen, in denen Menschen - eben ihre Klienten - durch persönliche Lernprozesse bedeutsame Kompetenzen hinzuerwerben, ihre Handlungsfähigkeit und Autonomie gewinnen, wiedergewinnen oder erweitern. ... Von Pädagogen geschaffene Lernumgebungen entstehen meist in institutionellen Kontexten, sie sind organisiert." (Bauer 2000, S.29)

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich Verantwortung für Handlungsfolgen übernimmt." (Bauer 2000, S.32)

„Das professionelle Selbst ist der im Beruf sichtbar werdende Teil der Persönlichkeit eines Pädagogen." (Bauer 2002, S.55)

In den von Bauer/Kopka/Brindt (1996) identifizierten "Dimensionen von Handlungsrepertoires" werden wichtige Handlungstypen im Lehrerberuf benannt:

Dimension	**Handlungsrepertoires**
Soziale Strukturbildung	Leiten und Führen Kleingruppen anleiten Selbstorganisation fördern Soziale Bindung fördern Gruppen moderieren Regeln entwickeln
Interaktion	Positives Klima schaffen Gefühle wahrnehmen Gefühle zeigen Spielen Humor zeigen Aufwärmen Abschließen
Kommunikation	Kurzvortrag halten Diskussion leiten Feedback geben Feedback empfangen Visualisieren Zuhören Fragen stellen
Gestaltung	Räume zweckentfremden Den Körper einsetzen Rituale schaffen Rollen darstellen Rhythmen erfinden Figuren bilden Den Clown spielen Materialien erfinden
Hintergrundarbeit	Planen Zeitmangagement Organisieren

	Archivieren Ablegen Auswählen - Abrufen Material produzieren

(gegenüber 1996 leicht überarbeitete Fassung: Bauer 2002, S.52)

Allerdings erscheint die Übersicht nicht besonders differenziert und spezifisch für den Lehrerberuf, obwohl die Ordnung – erkennbar an den Fallbeispielen der Untersuchung – auf Basis berufsspezifischer Situationen entwickelt wurde. Die Aspekte „Schule entwickeln“ und „nach außen hin vertreten“ sind mit dem Begriff „Organisieren“ unter „Hintergrundarbeit“ z. B. eher nicht ausreichend berücksichtigt. Auch müssten im engeren Sinne auf Fachinhalte und Lernprozesse der Schüler bezogene Handlungen im Rahmen der Dimensionen „Interaktion“, „Kommunikation“ und „Gestaltung“ spezifischer berücksichtigt werden (vgl. Kap. 2.2.1).

Das von Bauer et al. (1996) entwickelte Schema besitzt insofern einen Nachteil, dass es weniger speziell für den Lehrerberuf sondern auch für andere pädagogische Dienstleistungen gelten kann, aber in der Weite auch den Vorteil, dass Aspekte der Arbeit unterschiedlicher Lehrer (z. B. bezüglich Schularten und Fächern) in gleicher Form geordnet werden könnten. Die Tätigkeitsprofile unterschiedlicher Lehrer werden auch dann noch individuell unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, wenn formal gleiche Ausbildungen, Fächer und Schularten vorliegen, weil z. B. bestimmte Aufgaben in Lehrerkollegien arbeitsteilig übernommen werden und das entwickelte professionelle Selbst als Teil der Persönlichkeit jeweils bestimmte Aufgaben nach Prägung individueller Fähigkeiten und Interessen aufgreifen wird.

Zur empirischen Rekonstruktion von Bandbereite und Details der Lehrertätigkeit, in deren Zentrum die Schülerlernprozesse stehen sollten, erscheinen erheblichen Forschungsanstrengungen geboten:

„Die bisherigen Erhebungen über Lehrerinnen und Lehrer fragen bezogen auf den Arbeitsprozess messerscharf an dessen Zentrum vorbei. Rückschlüsse auf die Entwicklung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern sind so kaum möglich. Lehrarbeit wird dort aus dem Blickwinkel der Persönlichkeit betrachtet, hier jedoch als Serviceleistung für den schulischen Kernprozess, nämlich die Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler. Diese Serviceleistung gilt es kontinuierlich weiterzuentwickeln, wodurch selbstverständlich auch die Arbeitstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer (im tätigkeitstheoretischen Sinne) als wichtiger Persönlichkeitsbereich eine Entwicklung erfährt. Der Fokus ist jedoch ein anderer, wenn der Inhalt der Arbeit ins Zentrum der Untersuchung gestellt wird.

Die grundlegende Erweiterung des Wissens über die schulische Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer hat eine langfristige, eine mittelfristige und eine kurzfristige Perspektive. Die langfristige zielt auf die Entwicklung einer arbeitswissenschaftlichen Lehrerforschung, die mittelfristige auf die Formulierung professioneller pädagogischer Standards und die Integration arbeitswissenschaftlicher Projekte in Studium und Weiterbildung der Lehrerinnen. Die kurzfristige Perspektive schließlich knüpft an die unmittelbare Veränderung schulischer Arbeitsbedingungen im Reformprozess an.“ (Carle 2000, S.306f.)

Neben einer konsequenten Bestandsaufnahme der Lehrertätigkeit müsste diese insbesondere in Zukunft laufend aktualisiert werden, damit Veränderungen (z. B. bezüglich Aufgaben, Qualitäten und Zeitanteilen) fassbar werden und eine gesicherte Entscheidungsgrundlage (z. B. für Schulpolitik, Aus- und Fortbildungen) entsteht. Die Analyse der beruflichen

Anforderungen im Lehrerberuf ist m. E. sowohl notwendige Bedingung für die Gestaltung der Ausbildung als auch für die allgemein- und schulartspezifisch orientierte Berufsberatung.

„Wenn, dann - wie in zweiphasigen Ausbildungsgängen - das tatsächliche Berufsprofil erst relativ spät, vielleicht sogar erst in der zweiten Phase deutlich erkennbar werden, kann ein Laufbahnwechsel nur mehr um den Preis hoher sozialer und materieller Kosten vorgenommen werden und wird deshalb oft auch dann unterlassen, wenn die Fehlpassung offensichtlich ist. Um dem entgegenzuwirken, sind zwei Arten von Maßnahmen möglich: Die eine ist, die Studienbedingungen so zu gestalten, dass sie in höherem Maß den späteren Berufsanforderungen entsprechen. Das ist dann der Fall, wenn ausgiebige und realitätsnahe Praxisanforderungen gestellt werden, und zwar möglichst von Anfang an. (...) Der zweite Weg, die Rekrutierung zu beeinflussen, ist die Laufbahnberatung für StudieninteressentInnen, wobei hier weniger als bei anderen Studienrichtungen die Merkmale des Studiums im Mittelpunkt stehen sollten als die Charakteristika der Lehrertätigkeit und die persönlichen Voraussetzungen für diese Tätigkeiten." (Mayr/Teml 2003, S.151)

Selbst wenn die Hypothese zutreffen würde, dass der Lehrerberuf – insbesondere die Arbeit im Klassenzimmer – so komplex sei, dass eine sowieso nicht systematisch zu beeinflussende Mischung aus Begabung und Erfahrung zur erfolgreichen Bewältigung ausschlaggebend wäre, spricht nichts gegen eine Bestandsaufnahme, weil die Arbeitsbedingungen dadurch systematisch auch unabhängig von Ausbildungsfragen optimiert werden könnten (vgl. Carle 2000, S.306f.).

Zur Realisierung, der von Bauer/Grollmann (2005) für Untersuchungen der Arbeitswirlichkeit (hier von Berufsschullehrern) genannten Ansprüche, bedarf es noch erheblicher Forschungsanstrengungen:

„(1) Realbezug: Durchführung empirischer Analysen und Beschreibung der berufspädagogischen Wirklichkeit von Berufsschullehrern und deren Konstituierung im Spannungsfeld zwischen objektiven Anforderungen und Aufgaben und subjektiver Repräsentation und Kompetenz.

(2) Domänenspezifität: Erhebung von Daten über die strukturellen, organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der personellen Strukturen und der Zusammensetzung in den einzelnen Schularten und Berufsfeldern.

(3) Methodentriangulation: Untersuchungen zur Tiefenstruktur der Arbeitswirklichkeit und des Lehrerwissens und -handelns stellen hohe forschungsmethodologische Ansprüche und bedürften einer sinnvollen Kombination von verschiedenen Forschungsmethoden, insbesondere aber des Einsatzes sinndeutender, qualitativer Verfahren.

(4) In-Beziehung-Setzung: Die Analyse sollte die unterschiedlichen Aspekte in einen Zusammenhang bringen sowie die Bedeutung des Untersuchungsfeldes sowie deren Implikation für die Gestaltung des Berufsbildungssystems, der Berufsentwicklung, der Curricula und von Berufsbildungsprozessen und Lehrerbildung aufarbeiten.

(5) Theoretische Einordnung: Die Konzepte und Ergebnisse einer Berufsfeldanalyse sollten theoretisch in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang (z. B. gesellschafts-, wirtschaftspolitisch, bildungs-, systemtheoretisch etc.) eingeordnet werden. Für das gesamte Berufsfeld der Berufsschullehrer bedeutet dies, dass die Funktion der Berufsschule im gesellschaftlichen Kontext, die Bedeutung der berufsschulischen Bildung und Qualifizierung sowie die Lehrerrolle innerhalb der gesellschaftlichen Reproduktion und Modernisierung herausgearbeitet werden müssen. Diese Ansprüche sind sehr aufwändig und sicherlich nicht in einzelnen Studien einzulösen, sondern bedürften vielmehr ganzer Forschungsprogramme." (Bauer/Grollmann 2005, S.272)

2.2.9 Theorie-Praxis-Bezüge, Reflexion und forschendes Lernen

Koch-Priewe (2002, vgl. S.319) weist darauf hin, dass sich Routinen im Lehrerberuf grundsätzlich auf zwei qualitativ unterschiedlichen Wegen erwerben lassen, wobei mit dem ersten Fall der Aneignung durch Nachahmung die Nachteile einer geringen Flexibilität verbunden seien. Beim zweiten Typ, einem reflektierten Anpassungsprozess mit Bewusstheit und Fähigkeit Regeln zu verbalisieren, seien die Routinen demgegenüber für eine willentliche Veränderung offener. In jedem Fall erscheint die Rolle der Mentoren sehr bedeutsam, da sie in Personalunion sowohl Objekte der Nachahmung als auch Partner in einem reflektierenden Prozess sein können.

Die demnach wünschenswerte individuelle Reflexion eigener Praxis ist insofern mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis eng verbunden als sich die Frage nach dem Bezugrahmen der Reflexion stellt. Ausgewählte wissenschaftliche Theorien, aber *u. a.* auch empirische Einzelerkenntnisse, biographische Erfahrungen, individualpsychologische Schulen, nahe liegende Handlungsalternativen und sogar einfache Meinungen können prinzipiell ein Rahmen für die Aufarbeitung von Erfahrungen im Lehrerberufsfeld sein. Inwiefern Studierende im Zusammenhang mit einem Schulpraktikum tatsächlich wissenschaftliche Theorien zur Reflexion nutzen oder eine eher selbstreflexive Haltung einnehmen wird z. B. von ihren Vorkenntnissen sowie den didaktischen und gesprächsanleitenden Fähigkeiten, theoretischen Kenntnissen und der Vertrautheit ihrer Dozenten und Mentoren mit schulischen Situationen abhängen. Wissenschaftliche Theorie als mögliches Werkzeug individueller Reflexion stellt aber nur einen, wenn auch oft hervorgehobenen Teilaspekt der Theorie-Praxis-Diskussion dar.

Weil die Bemühungen das Theorie-Praxis- oder in umgekehrter Reihenfolge das Praxis-Theorie-Problem in den Griff zu bekommen die Lehrerbildung seit ihren Ursprüngen begleiten, können hier im Folgenden nur einige damit zusammenhängende Fragen aufgeworfen und allenfalls in Ansätzen geklärt werden.

Die besondere Bedeutung von wissenschaftlicher Theorie kann also darin bestehen, dass sie ein besonders gesicherter Rahmen der Reflexion im Praktikum sein kann. Darüber hinaus ergibt sich die Bedeutung von Theorie für die Ausbildung durch den Anspruch, Tätigkeit bzw. Amt des Lehrers als Profession zu definieren, wobei die Theorieaneignung und ihre Verwendung als Referenzsystem in der Praxis als berufsnotwendig erklärt (vgl. auch Bauer 2000, S.32 bzw. Kap. 2.2.8) werden. Eine Abgrenzung gegenüber anderen Arbeitstätigkeiten oder Berufen ist dadurch über drei Merkmale möglich und wäre u. a. ebenfalls auf Ärzte und Juristen zutreffend:

„(1) Wissenschaftliche Fundierung der Tätigkeit in (2) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht, auch Erziehung und (3) ein besonders lizensiertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen." (Radtke 1999, S.15)

Als Berufswissenschaften für eine wissenschaftliche Fundierung der Lehrerprofession kommen dabei Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Psychologie infrage, wobei sich durch die fließenden Übergänge und die z. T. gemeinsam entwickelten und genutzten Methoden eine Diskussion über den Vorrang hier m. E. erübrigt. Gleichwohl kann es für die Lernenden und den Berufsstand eine Schwierigkeit bei der

Nutzung von Theorien und der Identitätsbildung darstellen, dass eine klar umrissene Berufswissenschaft nicht existiert.

Theorie erhält aber natürlich nicht nur per Definition zur Statusverankerung des Lehrerberufs und auch der Ausbildungsinstitutionen und als Reflexionshintergrund für schulische Praxis ihre Bedeutung, sondern soll insbesondere auch in der Praxis genutzt werden können, um einen in inhaltlicher und methodischer Hinsicht hochwertigen Unterricht zu gestalten.

„Im Mittelpunkt steht immer wieder die Forderung nach einem verstärkten Theorie-Praxis-Bezug. Der in den letzten Jahrzehnten begonnene Auf- und Ausbau der Schulpraktischen Studien soll demzufolge weiter vorangetrieben werden. Wie aber konkret dieser verstärkte Theorie-Praxis-Bezug verwirklicht werden soll und insbesondere wie dabei das Verhältnis zwischen theorieorientiertem Studium in der Hochschule und praktischen Erfahrungen in Schule gestaltet werden sollte, bleibt offen.“ (Schmidt-Peters 2003, S.45)

Es deutet sich bereits jetzt an, dass eine allgemeine Forderung Theorie und Praxis besser zu verknüpfen ins Leere laufen muss, weil dies nur ganz konkret gelingen kann. Ausschnitt und Herkunft von Theorie, die Ausprägung der Praxis und die mit der Verknüpfung verbundenen Ziele müssen geeignet bestimmt werden, so dass dann vielleicht einzelne Erfolge zu erreichen sind. Dabei bleibt fraglich, ob Lehrkräfte eine allgemeine Kompetenz der Theorie-Praxis-Verknüpfung überhaupt erlernen können. Das Problem würde sich entschärfen, wenn Theorie und Praxis keine Gegenpole wären, wobei aber auch in diesem Punkt wenig Klarheit anzutreffen ist.

Theorie kann nicht “reine Theorie“ sein, sondern wird sich im Prinzip auf eine geteilte Praxis bzw. Wirklichkeit beziehen. Theorie wird auch in Rückkopplung mit Praxis generiert oder sie tritt prüfend mit ihr in Beziehung, um so Aspekte des Alltags sinnvoll abbilden und erklären zu können.

Dabei sollte in diesem Kontext beachtet werden, dass es nicht nur eine schulische Praxis, sondern z. B. im Studium eine demgegenüber verschiedene Praxis des Wissenschafts- und Lehrbetriebs gibt. Ein Weg, Lehrerberufspraxis und Forschung einander anzunähern, wird mit dem Ansatz der Aktionsforschung (vgl. Altrichter 1998) am Ende dieses Abschnitts besprochen.

Obwohl eine strikte Trennung zwischen Praxis und Theorie also nicht wirklich denkbar ist, ergibt sich aus der vorgefundenen Organisation der Lehrerbildung mit ihren Phasen und den staatlichen Bildungsinstitutionen, dass Theorien und Schulpraxis meist als getrennt voneinander wahrgenommen werden. Daher resultiert tatsächlich die Notwendigkeit, sie sowohl getrennt zu betrachten als auch über die Möglichkeiten, Theorie und Praxis explizit aufeinander zu beziehen, nachzudenken.

„Wären Theorie und Praxis nicht getrennt, müssten sie nicht "vermittelt" werden und die "Praxisferne" der Theorie oder die "Theorieferne" der Praxis wären kein Problem. Theorie ist integriert in das Wissenschaftssystem und findet in der Organisation Hochschule statt, Praxis ist an das Erziehungssystem und die Organisation Schule gebunden. Beide Systeme und Organisationen folgen ihren eigenen Logiken und Regeln, und haben eine hohe Eigenständigkeit (vgl. Luhmann 1997 , 784-788; Luhmann 1997a, 28 f.). Diese Trennung folgt aus dem fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozess, in dem die einzelnen Systeme, hier Wissenschaft und Erziehung, ein hohes Maß an operativer Geschlossenheit entwickelt haben.“ (Hedtke 2000, S.2)

In der ersten Phase der Lehrerbildung stehen Theorien oder eine von den Varianten der Schulpraxis abweichende universitäre Lehr- und Wissenschaftspraxis im Vordergrund. Da alle Beteiligten "die Schulpraxis" auch aus Perspektive der 0. Phase (als Schüler, vgl. Kap. 2.1.1) kennen und in ihrer Eigendynamik sehr intensiv und teils unbewusst wahrgenommen haben, die eigenen Erfahrungen jedoch nicht thematisiert und in Beziehung gesetzt werden, wird sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden die Differenz zwischen Theorie und Schulpraxis in erster Linie häufig als Mangel und nicht als mögliche Chance begriffen. Abgesehen davon, dass an Universitäten den in der Lehrerausbildung befindlichen Studierenden z. T. nur wenig geeignete Theorien angeboten werden, wird der dominierende Lebensweltbezug von Schule (bzw. Alltagsbezug in der Biographie als ehemalige Schüler) bei den Studierenden und z. T. auch bei den Lehrenden Alltagsvorstellungen (vgl. Kap. 2.3.3 u. Kap. 2.2.7) aktivieren, die Theorien konträr gegenüberstehen können. Da im Universitätsbetrieb oft Anlässe, Gelegenheiten und Zeit fehlen, an Vorstellungen zu arbeiten, also auch mit Theorien zu experimentieren und sie auf Beispiele zu beziehen, werden die Lernenden angebotene Theorien in separaten Bereichen (z. B. subjektiver Erfahrungsbereich "nur Theorie/ relevant in Universität", vgl. Kap. 2.3.3) organisieren. Während Lehrende in schulpraktischen Studien vielleicht Gelegenheiten erkennen, in denen Studierende relativ frei mit Theorien experimentieren können, was ohne geschützten Raum und enge Anleitung aber eine Überforderung bedeuten kann, stehen den Studierenden in erster Linie ihre im Prinzip unveränderten Alltagsvorstellungen von Schule zur Verfügung. Die bisherigen Überlegungen führen dahin, dass es für viele Studierende individuell stimmig sein wird, die Theorien, die sie bisher im Studium zur Kenntnis nehmen mussten in der Praxis auszublenden und auch die Widersprüche zu ihren Alltagsvorstellungen lieber bestätigt sehen als ihre Vorstellungen von Theorie und ihre Alltagsvorstellungen von Schule Zug um Zug miteinander zu vernetzen.

Für den Praxisbezug in schulpraktischen Studien reichen die Forderungen von der Einübung in das Berufshandeln bis hin zur rein theoretischen Analyse von Praxis. Aber auch die im mittleren Bereich vertretenen Positionen der in Schulpraktika zu vermittelnden wechselseitigen Theorie-Praxis-Bezüge entsprechen oft nicht den Möglichkeiten der Lernenden und den konkreten Rahmenbedingungen der Schulpraktika. Hedtke (2000) kritisiert hier die relativ heftige Art und Beliebigkeit, in der diese Positionen vertreten werden:

„Die Spanne reicht (zumindest) von Forderungen, Schulpraktische Studien sollten als handelnde Einführung in die Berufspraxis praktiziert werden, bis zur Position, die Unterrichtspraxis im Rahmen Schulpraktischer Studien sei aus theoretischer Perspektive zu beobachten und zu analysieren. Wie die Vermittlungspraxis tatsächlich ist, ob und wie sie wirkt und um welchen Preis, interessiert weder hier noch dort. Schulpraktische Studien verlangen aber kritische Aufmerksamkeit, weil der enorme Aufwand an diskursiven, personellen, finanziellen und organisatorischen Ressourcen, der für Schulpraktische Studien getrieben wird, in einem erstaunlichen Widerspruch zum geringen Wissen über ihre empirischen Wirkungen steht. Pointiert formuliert: die Emphase, mit der sie vertreten werden, scheint umso größer, je geringer und unschärfer die Empirie ist, über die man dazu verfügt." (Hedtke 2000, S.1)

Dabei ergibt sich im bestehenden System der ersten Phase die Notwendigkeit, die Art des Praxisbezugs grundsätzlich zu unterscheiden und so die Blickrichtung für Ausbildung und Forschung zu bestimmen. Die Art des Theoriebezugs genauer zu betrachten würde dann

notwendig, wenn von einem gefestigten Standpunkt aus der Praxis heraus eine Perspektive auf Theorie eingenommen werden soll (vor allem in der 3. und 4. Phase).

Praxisbezug für Studierende kann entsprechend der Bandbreite der oben genannten Forderungen in erklärender oder reflexiver oder handelnder Absicht hergestellt bzw. wahrgenommen werden. Dabei werden dann vor allem Theorien zum Erkennen oder Kommunikation zur Reflexion oder Pragmatik fürs Handeln relevant (vgl. Hedtke 2000, S.5). Diese Unterscheidungen ermöglichen es, in einer ersten Näherung, die Stimmigkeit von Zielen und der Umsetzung eines Programms zu beurteilen und es insofern empirisch zu untersuchen, dass entsprechend Lernvoraussetzungen vorher und Erfahrungen der Lernenden nach dem Praktikum zu Art und Anteilen ihres Praxisbezugs und möglichen Wirkungen gesichert und bewertet werden.

Obwohl eine Ausrichtung an der Reflexion für Schulpraktika prinzipiell sicher Chancen für einen vermittelnden Kompromiss zwischen Handeln und Theorie bedeuten kann und nach der reflexiven Wende (vgl. v. Felten (Kap. 3.2.1) und Schön, der aber von einem reflektierten Praktiker/ reflection on/ in action spricht – dafür dürfte eine bestehende Verankerung in der Praxis nützlich sein) dem Mainstream der Lehrerbildung entspricht, sind die Begriffe “Reflexion“ und “Kommunikation“ doch so unpräzise bzw. werden so inflationär benutzt, dass sie ohne Konkretisierung in ihrer Bedeutung für die Gestaltung der schulpraktischen Studien nur wenig hilfreich sind.

Wie weiter oben ausgeführt, bezeichnet Reflexion einen individuellen Prozess, der vor dem Hintergrund von oder in Wechselwirkung mit Theorien aus den Bezugswissenschaften der Lehrerprofession ablaufen, sich aber auch auf andere Erfahrungen oder eigene Vorstellungen z. B. über den pädagogischen Prozess beziehen kann. Unterschieden wird dabei insbesondere zwischen Theorien erster und zweiter Ordnung (vgl. Wildt 2003, S.75). Als in den Handlungen durchaus wirksam werdender Teil entwickeln Praktizierende individuelle Theorien (subjektive Theorien), die als Theorien erster Ordnung bezeichnet werden. Theorien zweiter Ordnung sind dann solche, die wissenschaftlich gesichert sind.

Unabhängig vom individuellen Gewinn kann Reflexion für die Theorie-Praxis-Debatte im Rahmen der Lehrerbildung nur dann von zentraler Bedeutung sein, wenn zur Reflexion tatsächlich geeignete Theorien herangezogen werden, die zu den Berufswissenschaften zählen. Anstelle von mehr Klarheit ergeben sich an dieser Stelle wiederum ähnliche Fragen, wie sie bereits weiter oben nicht abschließend geklärt werden konnten:

Welche Theorien und Wissenschaftsbereiche für den Beruf zentral sind, ist nicht klar umrissen. Inwiefern für den individuellen Lernprozess im zeitlichen Verlauf und ggf. in verschiedenen Schulpraktika individuelle Reflexionen unabhängig von Professionstheorien nötig sind, ist ungeklärt. Praxis und Theorie können nicht ohne weiteres miteinander verbunden werden, denn dazu müssten sie Gegenpole sein, wobei Theorie ohne Praxisgehalt aber bedeutungslos bleibt und Lehrerberufspraxis ohne Anteile an höheren begrifflichen Repräsentationsformen bzw. Theoriestücken nicht existieren kann.

Diese und andere Dilemmata lassen sich natürlich auch in dieser Arbeit nicht lösen, es macht aber Sinn, die Art des Praxisbezugs bezogen auf Anleitung von Lernprozessen etwas weiter auszuführen, um die mit den Forderungen auch verbundenen Notwendigkeiten zu benennen.

Auf der Seite eines handelnden Praxisbezugs kommen als Unterstützungsmodelle generell Training, Supervision und Coaching infrage. Beim Coaching erscheinen Gestaltung und Reflexion vor dem Hintergrund von professionsbezogenen Theorien und damit ein Theorie-Praxis-Bezug prinzipiell umsetzbar (z. B. Fischler 2004), während Training in der Regel auf Handlungsroutinen und nicht auf theoretische Einsichten zielt. Die Supervision orientiert sich in der Regel an psychologischen Theorien und nicht an lehramtsspezifischen, so dass der hier diskutierte Theorie-Praxis-Bezug nur indirekt gefördert werden könnte, indem Supervision individuelle Perspektiven aufarbeitet und anschlussfähig macht oder zu einer im Einzelfall gewünschten Auseinandersetzung mit Professionstheorien in der Praxis ermuntert und diese strategisch unterstützt.

Die hier genannten Formen der Praxisbegleitung werden in Bezug auf schulpraktische Phasen im Studium i. d. R. nicht eingesetzt, u. a. weil sie zu personalintensiv scheinen. Allerdings müsste um dies zu entscheiden eine Kosten-Nutzen-Analyse vorgenommen werden.

Bei einem Universitätsseminar vor einer schulpraktischen Phase kann ein Theorie-Praxis-Bezug höchstens dann hergestellt werden, wenn an für das neue Praktikum relevante Erfahrungen aus einer vorangegangenen Praxisphase konkret angeknüpft werden kann. Eine Vorbereitung kann i. d. R. also „nur“ theoretisch sein. Die Universität könnte Praxis ggf. über Training vorbereiten, wobei dann aber Training weder Praxis von Schule wäre noch explizit professionsbezogene Theorie beinhaltet, also zwischen beidem in der hier diskutierten Form keine Bezüge vermitteln kann. Bei Universitätsseminaren der Begleitung und Nachbereitung wird die Möglichkeit, dass Theorie und Praxis aufeinander bezogen werden können umso größer sein, je intensiver und individueller die Theorie bezogene Reflexion gestaltet werden kann. Als mögliche Rahmenbedingungen für gelingende Theorie-Praxis-Bezüge kommen u. a. Betreuungsrelationen, Zeitbudget, Qualifikation der Dozenten sowie deren Geschick zur Förderung der studentischen Zusammenarbeit (auch bezüglich der Reflexion mit Professionstheoriehintergrund) in Betracht.

Den Fokus auf die notwendig selbst zu vollziehenden Lernprozesse (vgl. Kap 2.3.3) und einen möglichen Weg, diese durch Anregungen der universitär Lehrenden zu vertiefen, bietet eine Anleitung bzw. geeignete Probleme zur Reflexion des eigenen Lernprozesses (Metakognition) sowohl ausgehend von Schulpraxis als auch die eigenen Fähigkeiten, Theorien einzubeziehen, betreffend.

„Part of a metacognitive perspective is that teaching should be largely problem posing instead of problem solving. This means that instead of making students look back and reflect on their ideas and opinions to replace them, which is a usual recommendation, the challenge of a "bottom-up" approach is to make students looking forward and reflect with what they already know to extend it, by letting them largely frame for themselves the problems that drive their learning process. Thus a more positive awareness of one's own learning process, attitudes, and skills may be developed.” (Lijnse 1995, S.195)

Ein wichtiger Ansatz um Praxisbezug mit erkennender und erklärender Absicht zu gestalten, ist der Zugang über „forschendes Lernen“, das einen ausgedehnten, methodisch durchdachten Erkundungsprozess unter Rückgriff auf Theoriewissen beinhalten sollte. Allerdings wird eine entsprechende Kompetenz der Studierenden als Praxisforscher erst nach

und nach bzw. stufenweise zu entwickeln sein (vgl. Meyer 2003, S.100). Wenn ein Rahmen besteht, in dem Studierende ihre Beteiligung in der Praxis und diesbezügliche Reflexionen intensivieren können, kann dies auch nach dem verwandten Konzept der Aktionsforschung (Altrichter/Posch 1998) stattfinden.

„Forschendes Lernen ermöglicht zwar Reflexion im Sinne einer Relationierung zwischen pädagogischer Praxis (einschließlich Theorie erster Ordnung) und Wissenschaft als Theorie zweiter Ordnung, enthält aber noch nicht per se den „reflexiven" Bezug auf das beobachtete Subjekt. (...) In einem empirisch-analytischen Forschungsparadigma erscheint dies unproblematisch, da die Beobachter geradezu aus dem praktischen Handlungszusammenhang eliminiert bzw. methodisch kontrolliert werden. Die ganzen methodologischen Konstruktionen richten sich darauf, die Objektivität der Beobachtung gegen subjektive Störquellen zu sichern, die aus der Involviertheit der Beobachtenden in die Praxis resultieren. Erst in Aktionsforschungskonzeptionen werden die Forscher auch als Akteure im sozialen Feld konzipiert und von da aus die Rollenkonstellationen zwischen beobachtenden und beobachteten Akteuren - dem Forschungsprojekt entsprechend unterschiedlich - ausgehandelt. Dies verlangt von Aktionsforschern eine Reflexion auf ihre eigene Rolle. Auch professionelles Lernen geht immer durch das Nadelohr des Subjekts: ein Lernen, das nicht nur Beobachtung und Beobachtetes in Bezug setzt, sondern dies wiederum - reflektiert - in Bezug zum Beobachter selbst setzt." (Wildt 2003, S.79)

Aktionsforschung und „forschendes Lernen" sind eng miteinander verbunden. Ein Unterschied besteht m. E. darin, dass Aktionsforschung ein ausgearbeitetes Konzept ist, während „forschendes Lernen" als Begriff eine Zugangsform, einen Lernprozess bzw. einen Habitus bezeichnet.

Mitunter erscheint es für eine Analyse ungünstig, dass auch Altrichter (z. B. 2003) die Begrifflichkeiten nicht differenziert verwendet, so dass forschendes Lernen (z. B. in der Überschrift „Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von Lehrer.") synonym zu Aktionsforschung zu sein scheint. Ohne genauere Bestimmung der „Art von Theorie" soll das Schulpraktikum ein Ort sein, *„an dem neue Fragen entstehen, der Ort, an dem Theorien (seien es die eigenen Vorstellungen oder die an der Hochschule gelernten Theorien) (...) mit Praxis vermittelt werden müssen."* (Altrichter 2003, S.62)

Während forschendes Lernen m. E. Professionstheorien als Ausgangspunkt nutzen könnte und es nach der Begrifflichkeit in erster Linie um Lernen und nicht um Forschen geht, ist andererseits Aktionsforschung in der Regel sehr häufig an Praxisproblemen orientiert und im Prinzip selbst in der Lage praxisrelevante Theorie zu generieren. Aktionsforschung hat auch zum Ziel, gleichzeitig Wissen über die Praxis zu generieren und diese Praxis weiterzuentwickeln, wobei Altrichter/Posch (1998, S.15ff.) u. a. folgende weitere Charakteristika angeben: Forschung durch Betroffene, Fragestellungen aus der Praxis, In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion, längerfristige Zyklen von Forschung und Entwicklung, Vereinbarung von ethischen Regeln der Zusammenarbeit, Einbettung in die professionelle Gemeinschaft und Veröffentlichung von Praktikerwissen. Eine wissenschaftliche Veröffentlichung der Ergebnisse von Aktionsforschung wird allerdings die Möglichkeiten der Studierenden in regulären Schulpraktika und i. d. R. auch diejenigen von Lehrkräften ohne enge Anbindung an Hochschulen übersteigen. Wichtig bleibt festzuhalten (vgl. auch Kap. 2.1.2), dass zum Einsatz von forschendem Lernen in der Lehrerbildung,

insbesondere aus Österreich, positive und differenzierte Erfahrungen vorliegen. In diesen Berichten (z. B. s. Altrichter/Lobenwein 1999) kommt allerdings immer zum Ausdruck, dass reflexive Praktika mit einer über forschendes Lernen gelingenden Theorie-Praxis-Verbindung nur unter bestimmten Rahmenbedingungen funktionieren und also Entwicklungsarbeit und Ressourcen erforderlich machen: z. B. Qualifizierung von Lehrerbildnern, Programmkoordination, geeignete Vorgaben und Spielräume für die Beteiligten.

Als vorläufiges Fazit der Theorie-Praxis-Diskussion kann für Schulpraktika festgehalten werden, dass immer klärend betrachtet werden muss, um welche Art von Theorie, um welche Absicht des Bezugs und um welche Art von Lernkontext es sich handelt. Die gemeinsamen Wege der Lernenden und Unterstützenden führen generell über kommunizierte Reflexion (Verbalisieren, Perspektivwechsel) zu Handlungen, Lernprozessen und Theorien. Eine Bestandsaufnahme, inwiefern Studierende, Mentoren, Dozenten und Planer Theorie-Praxis-Bezüge herstellen wollen und können, wäre wünschenswert.. Weil dem Stichwort „Reflexion“ in diesem Zusammenhang eine hohe Bedeutung zukommt, sollte danach gefragt werden, worauf sich diese jeweils bezieht (z. B. Handlungen, subjektive Theorien, Professionstheorien) und in welchem Kontext sie stattfindet. Außerdem könnten Selbstaussagen (Reflexionen) zu eigenen Lernprozessen darauf hin untersucht werden, inwiefern und in welcher Ausprägung Theorie-Praxis-Bezüge darin vorkommen.

Es ist die Frage, inwiefern die nachfolgend zitierte Charakterisierung von Hedtke (2000) zur generllen Art eines in Schulpraktika möglichen Praxisbezugs Allgemingültigkeit besitzt oder ob je nach Praktikumsform nicht doch ein vertieftes Partizipieren am beruflichen Alltag möglich sein kann?

„Die Ausbildung von Novizen übersetzt ‚Praxisbezug' in Praktikum; auch davon kann es nicht genug geben (Oelkers 1999, 69). Aber welche Praxis wird im Praktikum zugänglich und welche nicht? Die vorstehenden Überlegungen zeigen, dass die Schulpraxis der Schulpraktischen Studien selbstverständlich nicht die Schulpraxis der Praxis ist, sondern ein in - unterschiedlichen - Beobachterperspektiven konstruiertes Modell von Praxis. Sie bietet nicht die Praxis des beruflichen Alltags, sondern die Praxis des seltenen Besuchs. Die entscheidende Frage lautet jetzt: Ist dieses Modell jenseits des subjektiven Erlebens einer intentionalen Perspektivierung zugänglich, und wenn ja, in welcher Perspektive soll es konstruiert und wofür soll es genutzt werden? Praxiserfahrung kann zumindest dann gezielt perspektiviert und für daran anschließendes Lernen genutzt werden, wenn die multidimensionale, komplexe und affektgeprägte Betroffenenperspektive des im Unterricht holistisch, in unserem Fall auch unsicher und gestresst Handelnden durch die komplexitätsreduzierte, distanzierte und methodisch kontrollierte Perspektive des Beobachters ersetzt wird. Das würde Praxiserfahrung auf Praxisbeobachtung konzentrieren und zugleich von Anfang die für professionelle Beziehungen zwischen Menschen unverzichtbare Distanz stärken (vgl. Giesecke 1996, 402).“ (Hedtke 2000, S.6)

2.2.10 Coteaching, Cogenerative Dialoguing, Habitus

Coteaching ist eine Form der Zusammenarbeit zwischen unerfahrenen und erfahrenen Lehrern im Bereich Unterricht, wobei auch Lehrerbildner und Forscher beteiligt sein können (vgl. Roth/Tobin 2002, 213ff.).

Zwei (oder ggf. mehrere) Personen sind beim Coteaching in der Funktion als Lehrkräfte für den Unterricht gemeinsam verantwortlich und variieren ihre Rolle, abhängig von der inhaltlich-methodischen Vorbereitung, der aktuellen Situation und ihrer unterschiedlichen Kompetenz, möglichst flexibel zwischen dem Führen, Unterstützen und Beobachten der Aktivitäten.

„Sie arbeiten gleichberechtigt, auch wenn sie außerhalb des Unterrichts unterschiedlichen Status haben. Sie stellen sich im Unterricht nicht gegenseitig bloß, sie respektieren sich und vertrauen einander. Sie sind gemeinsam für gelungenen oder weniger gelungenen Unterricht verantwortlich und lassen sich durch die SchülerInnen nicht gegeneinander ausspielen." (Schwedes 2003, S.255)

Durch ihre gemeinsame Arbeit „Ellbogen an Ellbogen mit dem anderen" (vgl. Buchtitel, Roth/Tobin 2002) können zum einen für die Schüler gelingende Unterrichtsprozesse entstehen und zum anderen können sich für die Lehrenden in der Situation vorteilhafte Möglichkeiten oder auch im Nachhinein lohnend auszuwertende Perspektiven ergeben. Coteaching lässt es zu, dass die beiden Partner nicht gleichzeitig gleichermaßen in das Unterrichtsgeschehen involviert sind, d. h. einer eine eher beobachtende Funktion hat, aber eingreifen kann, wenn er aus einer beobachtenden, analysierenden Position eine bessere Idee hat, wie der Unterricht bzw. die Lernsituation weitergeführt werden kann; auch kann sich der Aktive explizit Rat bei seinem Partner holen. In der Situation wird insbesondere eine Überforderung der unerfahrenen Lehrkraft durch die geteilte Verantwortung z. B. fürs Classroom-Management vermieden und es können zusätzliche Aufmerksamkeitsressourcen sowie Handlungen in Zeit und Raum für das Abwägen von Unterrichtsalternativen (Reflection in action) und die Unterstützung von Schülerlernprozessen eingesetzt werden. Als wesentlich für Coteaching benennen Roth/Tobin (2002), dass für die beiden (bzw. mehreren) Personen über die gemeinsam verantworteten Unterrichtssituationen eine einzigartige Erfahrungsgrundlage zur weiteren Bearbeitung entsteht. Ihre Qualität unterscheide sich durch das gemeinsame persönliche Erleben in der Situation, insbesondere für die sich anschließenden, sehr erwünschten Reflexionen zwischen den unterschiedlich erfahrenen Lehrkräften (bzw. Lehrerbildnern und Forschenden). Dies ist bedeutsam, da ein außen stehender Unterrichtsbeobachter diese Erfahrungen nicht machen kann, weil er aus anderer Perspektive, nämlich von außen, eher distanziert beobachtet. Bestimmte Situationswahrnehmungen und Handlungsdispositionen treten vor allem aus Perspektive der unmittelbar Beteiligten zu Tage. Dabei wird die individuelle Ausprägung der Dispositionen, die umgebende Welt zu deuten und in ihr – ebenfalls relativ unbewusst – zu handeln mit dem Begriff „Habitus" umschrieben (nach Bourdieu vgl. Roth/Tobin 2002, S.10). Sowohl für Lehrerbildner als auch für angehende Lehrer kann das Erspüren und Verändern von Handlungsdispositionen durch Coteaching möglich werden. Veränderung der Dispositionen vollzieht sich dabei auch konsistent zum theoretischen Ansatz von Lave und Wenger (1991) „legitimate pripheral participation" zur Kennzeichnung von Lernen in Praxisgemeinschaften (s. Kap. 2.3.5).

„To acquire habitus, one has to coparticipate in situations with those who have already acquired habitus prior to ourselves. The formation of any habitus therefore requires being-in situations and being-with others. It is this being-in/with that is central to apprenticeship and enculturation theories and studies of the cultural reproduction of practices. Relative to teaching, being-in/with is the central underpinning of the 'co' in coteaching." (Roth/Tobin 2002, S.10)

Ein Effekt des Lernens im Rahmen von Coteaching kann für alle Beteiligten eine mögliche Erweiterung des Handlungsrepertoires sein. Handlungsalternativen können gemeinsam in reflexiven Prozessen entwickelt und anschließend erprobt werden. Durch Coteaching entstehen insbesondere für die unerfahrenen Lehrkräfte Freiräume, um Handlungen unter Realbedingungen anzuwenden, sie zu optimieren und Alternativen zu erproben. Dies kann später auch unter Wegfall der besonderen Situation von Coteaching dazu führen, dass den neuen Lehrkräften ein größeres Repertoire, ein größerer Spielraum, zur Verfügung steht:

"Practitioners who act in situations where there is no time-out for reflection still have a range of actions available. They have, in other words, room to maneuver or Spielraum. As practitioners gain experience, the range of actions available to them at any one moment in time increases, that is, they have more Spielraum*."* (Roth/Tobin 2002, S.317)

Obwohl es der Klarheit in Bezug auf ihre Ziele und ihren Hintergrund dient, werden „Coteaching" und „Teamteaching" häufig nicht ausreichend voneinander unterschieden. Teamteaching wurde und wird im deutschsprachigen Raum vor allem im Rahmen der Integrationspädagogik diskutiert und verwirklicht und soll dabei die Expertise von mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgebildeten Lehrkräften beim gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderungen zusammenführen (vgl. Hoffelner 1995). Obwohl bei diesen Zielen durch Teamteaching gegenseitige Lern- und Reflexionsprozesse angeregt werden können und erwünscht sind, ist die Zusammenarbeit dabei im Gegensatz zu Coteaching vor allem auf das sich gegenseitige Ergänzen im Arbeitsprozess im Umgang mit heterogenen Lerngruppen durch arbeitsteilige Aufgabenerfüllung ausgerichtet. Beim Coteaching aber werden Zielstellungen des Lernens der Lehrer und des Lernens der Schüler mindestens gleichrangig verfolgt.

"In coteaching, two or more practitioners work at each others' elbows to get the day's work done—assisting students to learn. Coteaching differs from team teaching in two important ways. First, in team teaching two or more individuals usually split the work, each taking on the aspect with which they are most familiar. Team teaching is conceived of as drawing on the strength of each person and of making the work easier by dividing it up into manageable parcels. Second, our coteaching is associated with a particular epistemology grounded in sociological phenomenology." (Roth/Tobin 2002, S.315f.)

Für den Verlauf der Reflexion von Coteaching-Erfahrungen u. a. im Hinblick auf unterschiedliche Situationswahrnehmungen und den weiter zu entwickelnden Unterricht prägten Roth und Tobin den Begriff „Cogenerative dialoguing".

„After coteaching a lesson, the various teachers and student representatives talk about their experience with the purpose of understanding the different experiences and of improving the learning environment for all participants." (Roth/Tobin 2002, S.315)

In mehreren Fallvignetten machen Roth und Tobin deutlich (vgl. u. a. 2002, S.2 u. 220ff.), dass diese Form der Reflexion im Unterschied zu einer einfachen Stundennachbesprechung in der Regel ein intensiver, ausgedehnter und sich auch auf Daten, die den Unterricht möglichst objektiv widerspiegeln, stützender Prozess sein soll. Die Perspektive der Schüler soll durch gewählte Vertreter der Schülergruppe in die Dialoge einfließen. Die an der Unterrichtsstunde Beteiligten sprechen nicht nur zeitnah und persönlich über ihre Erfahrungen und reflektieren den Unterricht dabei in Bezug auf die gemeinsame inhaltlich-methodische Gestaltung und die Einbindung der Schüler, sondern setzen ihre Konversation

z. B. über e-mail-Dialoge oder die Analyse von Videosequenzen des Unterrichts fort. Dadurch können z. B. bestimmte inhaltliche Lernschwierigkeiten und nicht ausreichend beachtete gute Unterrichtsbeiträge der Schüler herausgearbeitet werden. Gleichfalls können die Art der Zusammenarbeit und des Lehrverhaltens im Klassenraum, Schlüsselereignisse des Unterrichts sowie durch Lehrkräfte ungenutzte Chancen in einem auf Annäherung der Perspektiven ausgerichteten Prozess identifiziert werden. Dabei erwachse für die Beteiligten u. a. ein lokal bedeutsames Wissen, dass Roth und Tobin mit dem Begriff „Praxeology" bezeichnen (Roth/Tobin 2002, S.288) (vgl. Kap. 2.2.9: Theorie-Praxis-Bezug „subjektive Theorien" und „lokal bedeutsame Theorien - Wissen über Praxis und Weiterentwicklung der Praxis").

„The concept literally means talk (Gr., logos) about action (Gr., praxis). We use this term to refer to the local knowledge about teaching and learning created by participants (teachers, students, new teachers, researchers, Supervisors, and evaluators) in the process of talking about their shared experience in the context of cogenerative dialoguing." (Roth/Tobin 2002, S.317)

Nach den von Roth, Tobin und ihren Kooperationspartnern im naturwissenschaftlichen Unterricht mit qualitativen Verfahren gesammelten Erkenntnissen kann Coteaching mit Beteiligung von Lehrerbildnern nicht nur unterschiedlich erfahrene Lehrkräfte zusammenführen, sondern ist auch geeignet, Grenzen der unterschiedlichen Institutionszugehörigkeiten zu überwinden. Lehrerbildner können sich mit ihrer besonderen Perspektive ebenfalls in Coteaching und dialogische Prozesse einbringen und erweitern so ihre herkömmlichen Rollen als außen stehende Beobachter, Berater und Beurteilende. Innovative Impulse von Seiten der Universität können eingebracht werden, wenn Universitätsdozenten sich in Coteachingteams integrieren und beim „cogenerative dialoguing" Ideen und Reflexionshintergründe einbringen, die konkreten Fortschritt für den laufenden Unterricht bringen und allen Beteiligten ein besseres Verständnis für komplexe Abläufe und Ebenen des Unterrichts ermöglichen.

Die Beteiligung von Wissenschaftlern an Coteaching kann zudem praxisnahes Forschen in den Bereichen Fachdidaktik und Lehrerbildung ermöglichen (vgl. Roth/Tobin 2002, S.309f.) und den Rahmen des „cogenerative dialoguing" für alle Beteiligten erweitern. Forschende beteiligen sich dann notwendig an allen Phasen („participatory action research" Roth/Tobin 2002, S.265) und unterziehen in einem dialektischen Prozess selbst und fremd gelebte Erfahrungen einer kritischen Analyse. Bei der Produktion von neuen Wissensbeständen ist es meist nicht praktikabel, dass alle am Coteaching Beteiligten in allen Phasen konsultiert werden; sie können aber als Coproduzenten von Erkenntnissen auftreten, indem sie vorläufige Ergebnisse bewerten und erweitern.

Nach den dargestellten Fallvignetten deuten sich auch Problemstellen des Einstiegs in Coteaching an. Ein erfahrener Lehrer sollte z. B. die erfolglosen Bemühungen seines unerfahrenen Coteachingpartners, eine bekanntermaßen schwer zu führende Klasse zum Arbeiten zu bringen, nicht längere Zeit als reiner Beobachter begleiten und dann am Ende der Stunde der Klasse Vorwürfe machen (vgl. Roth/Tobin 2002, S.6), weil dies die Leitungsfunktion des Coteachingpartners in der Klasse eher schwächt als stärkt und die Schüler Lernzeit verlieren. Neben der Bereitschaft eine weitgehend gleichberechtigte Teilhabe anzubieten, erfordert Coteaching von den erfahrenen Lehrkräften offenbar eine

hohe Offenheit, Sensibilität und Kritikfähigkeit. Gerade zu Beginn der Zusammenarbeit müssen erfahrene Lehrer (Mentoren), die z. T. Einzelkämpfer waren, neue Lehrer bzw. Lehrerstudierenden in geeigneter Weise einzubinden lernen, so dass sie vor den Schülern als Team auftreten und die Lehrerstudierenden in ihrer Rolle als Lehrkräfte wachsen können.
Es wäre m. E. lohnenswert, die von Roth/Tobin (2002) dargestellten Fallvignetten und die häufig in Form von Gruppendiskussionen formulierten Erkenntnisse zu Problemen des Coteaching zu einer forschenden Praxis im Klassenraum im Rahmen von Coteaching, zu Coteaching als möglicher Evaluationsmethode bei Lehrerbeurteilungen etc. noch weiter systematisch zu strukturieren. Dadurch könnten in den genannten Bereichen noch offene Fragestellungen in geordneter Form sichtbar werden und Checklisten für die Praxis von Coteaching als ein mögliches Resultat entstehen. Für das Untersuchungsfeld Halbjahrespraktikum könnten sich ggf. empirische Erfahrungen zum Coteaching allerdings ebenfalls in Form von Vignetten darstellen lassen. Die inhaltliche Tiefe der Fallvignetten der Untersuchung von Roth und Tobin (2002) wird dabei nicht angestrebt, doch Chancen, die vorfindbare Häufigkeit und Ausprägung der Coteachingpraxis im Halbjahrespraktikum systematisch zu hinterfragen, sollten genutzt werden.

2.3 Hintergründe zum Lernen

Lernen für den Lehrerberuf, konkret in schulischen Praktika, kann als besonderer Fall von Lernen im Allgemeinen aufgefasst werden. Aus allgemeiner Perspektive werden im Folgenden daher Begriffsbestimmungen und theoretischen Ansätze zur Deskription und ggf. zur Erklärung von Lernprozessen thematisiert. Ohne dass Lernen insgesamt als ganzheitliches Geschehen infrage gestellt werden soll, werden in den Teilkapiteln theoretisch unterschiedliche Perspektiven auf Lernen nach den Aspekten Motivation, Wahrnehmung und Konstruktion von Wirklichkeit sowie soziale und tätigkeitsbezogene Teilhabe betont.

2.3.1 Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit

Bandura betont 1997 – und bereits 1977 (vgl. Krapp/Ryan 2002, S.55) – die vorhersagende und erklärende Bedeutung von individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen für menschliches Verhalten. Der Erklärungsanspruch seiner sozial-kognitiven Theorie erstreckt sich auf weite Felder (z. B. Sport, Gesundheit, Bildung, wirtschaftliche und soziokulturelle Organisationen), die natürlich schulisches Lernen und Lehrerhandeln einschließen. Bandura bezieht sich in seinen Darstellungen auf eine Untersuchung, in der eine hohe Überzeugtheit von Lehrkräften von ihrer Vermittlungskompetenz und der Wirksamkeit ihrer Anstrengungen sich sogar positiv auf die intellektuelle Entwicklung der Schüler ausgewirkt habe (vgl. Bandura 1997, S.240ff.).
Der Aufbau und Erhalt von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und damit das wahrscheinliche Bewältigen von Anforderungen in Person-Umwelt-Bezügen kann nach Bandura insgesamt besonders gut gelingen, wenn sinnvolle Teilziele mit erlebbarem Erfolg bewältigt werden können und die Person dadurch zugleich einem wichtigen langfristigen Ziel näher kommt.

"Self-motivation is best sustained by combining a long-range goal that sets the course of one's endeavors with a series of attainable subgoals to guide and sustain one's efforts along the route. In addition to serving as cognitive motivators, proximal goals serve as an effective vehicle for developing a sense of personal efficacy. Without standards against which to measure their performances, people have little basis for judging how they are doing or for gauging their capabilities. Subgoal attainments provide rising indicants of mastery that help to install and verify a growing sense of personal efficacy. Making complex activities easier by breaking them down into a series of attainable subgoals also helps to reduce the risk of self-demoralization through high aspiration." (Bandura 1997, S.217)

Eine Schwierigkeit ist, dass beim Handeln von Lehrkräften im Schulalltag Ursache-Wirkungs-Bezüge, vor allem durch diese selbst, selten objektivierbar sind, so dass dies zusammen mit der Eigenschaft der schulisch-pädagogischen Situationen offen und im Fluss zu sein zu eher diffusen subjektiven Überzeugungen führen kann. Selbst bei erfahrenen und überwiegend erfolgreichen Lehrern sieht Herrmann (2002) entsprechend eine latente Bedrohung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung:

„Lehrer und Lehrerinnen können mit guten Gründen von einer erfolgreichen Berufstätigkeit berichten, verfügen aber — zu ihrem eigenen Missbehagen — häufig über kein Kriterium für die Beurteilung der Qualität ihrer Arbeit und auch über keine Ansätze für innovative Weiterentwicklung. Demzufolge bleibt ihr „professionelles Selbst" ohne wirklich reflektierte Kontrollüberzeugungen, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung bleibt latent bedroht, ihr persönliches und professionelles Potenzial bleibt unausgeschöpft." (Herrmann 2002, S.116)

Krapp und Ryan (vgl. 2002, S.54f.) begründen in ihrer kritischen Analyse der Selbstwirksamkeitstheorie Banduras, die sich aus ihrer Sicht zu direkt aus dem Behaviorismus ableite, die Notwendigkeit, bei Lernsituationen als wichtige Motivationsfaktoren den Einfluss von Interesse und Werterleben mit einzubeziehen.

„Zahlreiche empirische Befunde belegen, dass mit Hilfe von Selbstwirksamkeitsindikatoren sowohl kognitive als auch motivationale und affektive Aspekte der Verhaltensregulation relativ gut vorhergesagt und „erklärt" werden können. (...) Doch nach unserer Auffassung muss man sich davor hüten, die theoretische Reichweite und Erklärungskraft dieses Konzepts zu überschätzen. Dies gilt in besonderer Weise für die Klärung pädagogisch bedeutsamer Fragestellungen bezüglich der Lernmotivation. Zu Recht weisen Flammer/Nakamura (...) darauf hin, dass Theorien, die sich auf das Prinzip der Handlungskontrolle berufen und den Kontrollüberzeugungen einen zentralen Stellenwert einräumen, oft unbemerkt wichtige Sachverhalte der menschlichen Motivation ausklammern oder falsch interpretieren, z. B. die existenzielle Erfahrung der Nichtkontrollierbarkeit bestimmter Lebensereignisse oder die Verengung des theoretischen Blickfeldes auf Formen des menschlichen Tuns, die dem Prinzip der Zweckrationalität entsprechen. Es trifft auch nicht zu, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in jedem Fall von Vorteil sind und generell positiv zu bewerten sind." (Krapp/Ryan 2002, S.74f.)

Einen differenzierteren Blick auf die Lernmotivation ermöglicht nach Krapp und Ryan (vgl. 2002, S.75) die Selbstbestimmungstheorie, die u. a. zwischen verschiedenen Hintergründen der Motivation nicht nur für das Erreichen von Zielen unterscheidet, sondern auch die individuelle Haltung bzw. das Erleben beim Handeln in den Blick nimmt. Ein positiv geprägtes, dynamisches Handlungserleben, wie es mit der intrinsischen Motivation („*eine wichtige Bedingung für qualitativ anspruchsvolle Formen des Lernens"* Krapp/Ryan 2002, S.59) einhergeht, lässt sich nämlich nicht umfassend betrachten, wenn nur die Erwartung vor und

die Folgen nach der Handlung als entscheidend angenommen werden (vgl. Krapp/Ryan 2002, S.75). Allerdings erscheint die darin eingebundene Kritik am Konzept der Selbstwirksamkeit etwas überzogen, weil wohl weder Autor noch Nutzer des Konzepts unrealistisch hohe Selbstwirksamkeitserwartungen beim Fehlen konkreter Verbesserungen auf dem Weg zu angestrebten Zielen oder das Ignorieren von Handlungsqualitäten fürs Lernen oder seine Analyse für zweckmäßig halten würden.

„In der Selbstbestimmungstheorie wird postuliert, dass es neben der positiven Einschätzung der eigenen Wirksamkeit vor allem darauf ankommt, ob und inwieweit sich die Person mit den anstehenden Aufgaben persönlich identifiziert und sich deshalb als mehr oder weniger autonom fühlt. Zwar weist auch Bandura darauf hin, dass der Faktor „self-commitment" eine wichtige Bedingung im Motivationsgeschehen darstellt, aber er räumt diesem Faktor nicht den gleichen Stellenwert ein, der ihm nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie auf Grund der vorliegenden empirischen Befunde zukommt. Auch die für das pädagogische Handeln entscheidende Frage nach den thematischen Zielen und der inhaltlichen Orientierung der Lernmotivation wird in der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura nach unserer Auffassung nur unzureichend thematisiert. Das liegt zum einen daran, dass das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung lediglich den Kompetenzaspekt des Handelns berücksichtigt." (Krapp/Ryan 2002, S.75)

Es kann also bei der Spurensuche nach wichtigen Erfahrungen im Schulpraktikum und ihrer Einordnung weiterführend sein, nicht nur die Art der für die Betroffenen nicht immer leicht festzumachenden Kompetenzerfahrungen zu untersuchen, sondern insbesondere auch zu betrachten, bei welchen Personen und Gelegenheiten Freude und Engagement beim Handeln im schulischen Feld eine Rolle spielt. Im Folgenden wird auf einige Unterscheidungen und Erkenntnisse der Selbstbestimmungstheorie eingegangen. Die Bedeutsamkeit der Erkenntnisse zum Werterleben und die Unterscheidungen zwischen extrinsischer und intrinsischer Motiviertheit kann darin bestehen, dass vorsichtige Argumentationsketten möglich werden:

Wenn die generellen Erklärungszusammenhänge vielfach ihre Gültigkeit erwiesen haben, können sie wahrscheinlich auf das Feld Schulpraktikum übertragen werden. Dann verweisen z. B. Äußerungen der Identifikation und Freude beim Handeln im schulischen Feld auf Situationen, die Lernerfolge mit sich bringen. Die Bedingungen können dann mit den vorgestellten Begriffen konkretisiert werden und zusammenhängende Äußerungen entweder zur Art der Lernerfolge oder solche, die das Bewältigen bestimmter Aufgaben implizieren, können ggf. als Lerninhalte identifiziert werden.

„In einschlägigen empirischen Untersuchungen über den Einfluss von Interessen auf die Qualität des Lernens und die Art der Leistungsresultate haben sich ähnlich positive Befunde wie in den Untersuchungen zum Einfluss einer mehr oder weniger auf Selbstbestimmung beruhenden Lernmotivation ergeben. (...) Neben kognitiv-rationalen Prozessen der Intentionsbildung (vgl. Heckhausen 1989) spielen emotionale Steuerungskomponenten eine wichtige Rolle, die unser Handeln ständig begleiten. Die Wirkung dieser Faktoren vollzieht sich in der Regel auf einer subbewussten Ebene der Verhaltenssteuerung, die nur unter besonderen Bedingungen dem bewusst-reflexiven Erleben zugänglich gemacht wird. Wir registrieren sie dann als spezifisch gefärbte emotionale Erlebensqualitäten, über die wir Auskunft geben können." (Krapp/Ryan 2002, S.76)

Anhand von Stärke und Qualität der Motivation von Handelnden bzw. von Lernenden können Aussagen sowohl über das emotionale Erleben als auch über die Handlungsergebnisse abgeleitet werden.

„Gerade im pädagogischen Kontext kommt es nicht nur darauf an, wie stark jemand motiviert ist, sondern von welcher „Qualität" die Motivation ist (Deci/Ryan 1985; Ryan/Deci 2000a). In der Selbstbestimmungstheorie werden deshalb zwei Aspekte unterschieden: Die „Stärke" der Motivation und ihre Ausrichtung. Während sich die Motivationsstärke (oder das Motivierungsniveau) darauf bezieht, wie stark sich eine Person insgesamt motiviert fühlt, gibt die Art der Ausrichtung Informationen darüber, warum eine Person etwas tut bzw. sich engagiert. Man kann z. B. hoch motiviert sein, etwas Bestimmtes zu tun, weil man durch starke externale Anreize (z. B. Belohnung, Strafandrohung) dazu gezwungen worden ist. Man kann auch deshalb hoch motiviert sein, weil man diese Tätigkeit persönlich schätzt und den zu erwartenden Ergebnissen eine hohe persönliche Bedeutung beimisst. Diese Unterschiede hinsichtlich der „Ursachen" des Handelns führen nach Auffassung der Selbstbestimmungstheorie zu erheblichen Unterschieden hinsichtlich Persistenz, Qualität des emotionalen Erlebens und Art der Handlungsergebnisse (z. B. Qualität des erworbenen Wissens).“ (Krapp/Ryan 2002, S.58)

Krapp und Ryan (vgl. 2002, S.59) merken an, dass für intrinsische Motivation, die sich als wichtige Bedingung für anspruchsvolle Formen des Lernens herausgestellt habe, ein hohes Maß an gefühlter Selbstbestimmtheit notwendig sei. Untersuchungsergebnisse verweisen darauf, dass sich intrinsische Motivation bei starker Außenkontrolle (Belohnung, Strafandrohung) nicht entwickeln kann, wohingegen informationshaltige Bedingungen und Feed-back zur Stärkung des Wirksamkeitserlebens die erlebte Autonomie und damit die intrinsische Motivation stärken. Dabei ist „Selbstbestimmtheit“ oder auch „Autonomieerleben“ nicht gleichzusetzen mit dem alltäglichen Verständnis der weitergehenden „Unabhängigkeit“ von Umwelteinflüssen:

„Vielmehr ist es die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen.“ (Krapp/Ryan 2002, S.59)

Neben der intrinsischen Motivation bietet sich die extrinsische Motivation und zwar in verschiedenen Abstufungen zu immer mehr Selbstbestimmtheit und damit einhergehenden Handlungs- und Lernqualitäten als Unterscheidungen an. Dabei sind für alle Arten von Motivation verschiedene Ausprägungen von erwarteter und erfahrener Selbstwirksamkeit möglich. Die drei Ausrichtungen extrinsischer Handlungsmotivation sind (vgl. Krapp/Ryan 2002, S.61f.):

- Externale Handlungsregulation: Eine Person ist hochgradig fremdbestimmt und nicht selten in ihrem Wohlbefinden beeinträchtigt. Aufgaben werden dann i. d. R. oberflächlich und auf kurzen (evtl. vorgegebenen) Wegen bearbeitet. Typische Probleme beim Handeln und Lernen liegen bei Kontinuität und Transfer, insbesondere wenn die Kontrollmaßnahmen nachlassen.
- Introjezierte Handlungsregulation: Untere Stufe des selbstbestimmten Handelns: Eine Person übernimmt distanziert äußere Handlungsziele oder Leistungsanforderungen und handelt, um ein schlechtes Gewissen auch vor dem Hintergrund von eigenen Normverpflichtungen zu vermeiden. Die Person ist bemüht, vor sich selbst gut da zu stehen und strengt sich an, um von bedeutsamen Anderen soziale Anerkennung zu

erhalten.

- Identifizierte Handlungsregulation: Eine Person erachtet von außen beeinflusste Notwendigkeiten als bedeutsam und persönlich wertvoll. Sie kann in der Handlung auch einige bereits entwickelte Interessen verwirklichen und sich insbesondere dann auf die Handlungssituationen einlassen, wenn sie sich ausreichend kompetent fühlt.
- Integrierte Handlungsregulation: Eine Person identifiziert sich mit einem Aufgabengebiet und hat darüber hinaus damit verbundene Ziele in ihr Wertesystem integriert. Ein tiefes persönliches Interesse geht einher mit authentischem Handeln.

Bei der Darstellung von Fällen zu Lernerfahrungen im Schulpraktikum können diese Unterscheidungen ggf. nützlich sein, weil dadurch die von Praktikanten berichteten Handlungen zu bestimmten Aufgaben im Feld in ihrer persönlichen Qualität charakterisiert werden können. Aus den Begriffsbestimmungen ergibt sich, dass im Praktikum Handlungen ausscheiden, die sich im Zusammenhang mit einer vollständig intrinsischen Motivation beschreiben lassen. Praktikanten können wohl eigene Interessen verwirklichen, aber nicht in einer selbst gestalteten Inselsituation, sondern im Rahmen der Institution Schule in Abstimmung mit den Notwendigkeiten. Dabei erscheint natürlich eine weitgehend identifizierte oder gar integrierte Handlungsregulation als günstige Lernbedingung.

2.3.2 Stufen der Expertise

Dreyfus u. Dreyfus (1987) haben ein Modell zur Bestimmung von Expertise unterteilt in fünf Stufen entworfen und zwar beginnt dieses beim "Neuling" und reicht über die Stufen "fortgeschrittener Anfänger", "Kompetenz" und "Gewandtheit" bis hin zur Stufe "Experte". Das fünfstufige Modell wird zur empirischen Untersuchung der professionellen Entwicklung von Lehrern kaum aufgegriffen, obwohl viele meinen, dass dies sowohl nützlich als auch möglich sei (Bromme 1992, S.143; Carle 2000, S.487f.; Koch-Priewe 2002, S.317; Meyer 2003). Eine konkrete Anwendung auf ein Berufsfeld in Rücksprache mit Dreyfus u. Dreyfus glückte jedenfalls im Bereich „Krankenpflege“ durch Benner (1994). Für eine empirische Erdung der Leitbilder und Standards für Lehrer wäre die Perspektive auf Lehrkräfte unterschiedlicher Expertise zur Identifizierung und Charakterisierung der individuellen Entwicklung ihrer Merkmale eine wünschenswerte Linie, die die übrigen Forschungsanstrengungen (z. B. zu Kognitionsforschung, Belastungsforschung, Biographieforschung) ergänzen und ausrichten könnte. Dreyfus u. Dreyfus (1987) haben die Stufen theoretisch und anhand von alltäglichen Beobachtungen an Beispielen (z. B. Schach spielen, Auto fahren) entwickelt. Als relevant haben sich, bestätigt durch die Falluntersuchungen von Benner (1994) zu Pflegeexperten und Pflegeschülern in Krankenhäusern, insbesondere das unterschiedliche Herangehen an Problemsituationen und eine je nach Grad der Expertise typische Wahrnehmung von beruflichen Situationen herausgestellt.

Im Folgenden werden einige wesentliche Grundzüge des Modells im Hinblick auf Berufsfeldbereiche bzw. allgemeiner auf Domänen nach Dreyfus u. Dreyfus (1987, S.41ff.) und Benner (1994, S.35ff.) beschrieben und mit Beispielen aus der Krankenpflege (Benner 1994) illustriert. Es wird jeweils nach Stufe der Expertise erläutert, welcher charakterische Problemzugang und Arbeitsstil vorliegt, wie Situationen typischerweise wahrgenommen

werden, wie sich dies im Bereich Krankenpflege beispielhaft zeigen kann und welche Bedingungen den Agierenden bzw. Lernenden den Übergang zu höheren Stufen erleichtern könnten.

Auf der ersten Stufe „Neuling (Novice)“ werden Mindestanforderungen im Arbeitsbereich nicht oder zumindest nicht regelmäßig erfüllt. Problemzugang und Arbeitsstil erscheinen als durch ein unflexibles und unsicher wirkendes Handeln geprägt, wobei den Neulingen ggf. einige allgemeine Regeln bekannt sind, die sie ohne ausreichende Berücksichtigung der genauen Situation anwenden (kontext-freie Regeln). Dies korrespondiert damit, dass sie mangels Erfahrungen zwar in einer Situation viele Einzelheiten erkennen, diese aber nicht in einem sinnvollen Bezug zur Gesamtsituation wahrnehmen - also z. B. nicht zwischen Wichtigem, Dringlichem und Unwichtigem unterscheiden können.

„Stufe eins: Neuling (Novice)

In der ersten Phase des Erwerbs einer neuen Fertigkeit, dem Erwerb durch Instruktionen, lernt der Neuling, wie man unterschiedliche objektive Fakten und relevante Muster erkennt. Darüber hinaus erlernt er Regeln, mit denen er auf Grund der Fakten und Muster seine Handlungen bestimmen kann. Elemente einer Situation, die er als relevant anzusehen hat, sind für den Neuling so klar und objektiv definiert, daß er sie ohne Bezug auf die Gesamtsituation, in der sie auftauchen, erkennen kann. Solche Elemente nennen wir "kontext-frei oder kontext-unabhängig". Die Regeln, die man auf diese Fakten - ohne Rücksicht auf die übrige Situation - anwendet, heißen kontext-freie Regeln.“ (Dreyfus und Dreyfus 1987 S.43)

Novicen identifizieren sich kaum mit den Aufgaben und Rollen im Arbeitsfeld, sondern wirken z. T. wie Beobachter. Im Krankenhaus könnte ein Neuling im Bereich Pflege z. B. den Wunsch nach Erläuterung eines EKG an eine erfahrene Kraft richten, obwohl aus erfahrener Perspektive der Zeitpunkt höchst unpassend erscheint, weil sich z. B. der Gesundheitszustand eines Patienten gerade akut verschlechtert. Um höhere Stufen zu erreichen, bedürfen Neulinge u. a. mehr Erfahrung mit realen Situationen, um Regeln und Situationsaspekte miteinander verknüpfen zu können. Anzumerken ist, dass in bisher unbekannten Gebieten eines Arbeitsfeldes auch möglicherweise solche Personen anfangs nur auf Stufe von Neulingen handeln, die in einem ähnlichen Arbeitsfeld in anderen Gebieten Experten sind. Eventuell können sich diese aber mit den Zielen und besonderen Mitteln im neuen Gebiet des Arbeitsfeldes vergleichsweise schnell vertraut machen (Transfer).

"Stufe zwei: Fortgeschrittener Anfänger (Advanced Beginner)

Die Leistungen des Neulings erreichen erst ein annähernd annehmbares Level, nachdem er ausgedehnte Erfahrungen darüber gesammelt hat, wie man mit wirklichen Situationen fertig wird. Während dies den Lernenden einerseits ermutigt, mehr kontext-freie Fakten in seine Überlegungen einzubeziehen und kompliziertere Regeln zu benutzen, lehrt es ihn andererseits eine noch wichtigere Lektion, die ein erweitertes Konzept seines Aufgabengebietes umfaßt. Er macht in konkreten Situationen praktische Erfahrungen beim Umgang mit bedeutungsvollen Elementen, die weder er noch sein Lehrer in objektiv faßbaren, kontext-freien Begriffen definieren können. Dadurch beginnt der nun fortgeschrittene Anfänger solche bedeutungsvollen Elemente zu erkennen, wo immer sie ihm begegnen - und zwar indem er zwischen ihnen und früheren Beispielen Ähnlichkeiten wahrnimmt. Solche neuen Elemente nennen wir "situational", um sie von den kontext-freien zu unterscheiden. Verhaltensregeln können sich auf beide Arten, die neuen situationalen und kontext-freie Komponenten beziehen." (Dreyfus und Dreyfus 1987 S.45)

Die zweite Stufe im Modell nach Dreyfus u. Dreyfus (1987) ist also mit „fortgeschrittener Anfänger“ benannt. Agierende auf dieser Stufe genügen alles in allem den Mindestanforderungen. Ihr Problemzugang und Arbeitsstil kann dadurch gekennzeichnet werden, dass sie bei der Lösung auf Aufgaben zwar einigen sinnvollen Leitlinien folgen, doch auch gelegentlich überfordert sind, welches sich in Form von kurzfristigem und relativ starrem Reagieren auf einzelne Teilaufgaben zeigen kann.
Fortgeschrittene Anfänger nehmen in Situationen viele Einzelheiten wahr, wobei wiederkehrende Bestandteile einer typischen Situation erkannt und eingordnet werden können. Am Beispiel der Krankenpflege können Personen auf dieser Stufe ggf. am Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Patienten erkannt werden, wobei kurzfristige Reaktionen auf deren Wünsche und Pflegenotwenigkeiten erfolgen. Als Unterstützung um höhere Stufen zu erreichen erscheint es z. B. geboten fortgeschrittenen Anfängern Gelegenheiten zu bieten, Handlungsvorschriften selbst zu formulieren sowie sie beim Erkennen und Unterscheiden von Situationsaspekten und beim Setzen von Prioritäten anzuleiten.

Auf der dritten und mittleren Stufe des Modells, der „Kompetenz (Competence)“ erbringen die Personen mittlere bis gute Leistungen in ihrem Bereich des Arbeitsfeldes bzw. in einer Domäne. Bewusstes Planen und ein gewisser Erfahrungsschatz ermöglichen ihnen effizientes und recht flexibles Arbeiten. Eine den zu lösenden Problemen angemesse Übersicht über die Gesamtsituation kann bewusst hergestellt werden (analytisches Vorgehen). Im Beispielfeld nehmen Pflegekräfte z. B. erst Routinekontrollen bei allen ihnen anvertrauten Patienten vor und arbeiten dann in sinnvoller Reihenfolge. Als Unterstützung um höhere Stufen zu erreichen, könnte die Simulation von speziellen Problemlagen dienen. Im Zusammenhang mit Kapitel 2.2.2 erscheint es als ungünstig, dass eine Stufe im Modell mit dem Begriff Kompetenz benannt ist. Obwohl auch dort Kompetenz im Prinzip mit einer recht guten Performanz beim Problemlösen verbunden wird (vgl. Kap. 2.2.2: Zitat: Weinert 2001a, S.27f.), geht es zentral um verfügbare oder erlernbare Fähigkeiten und persönliche Bereitschaften. D. h. Kompetenz eignet sich eigentlich nicht als Bezeichnung für eine einzige graduelle Stufe, sondern es erscheint entlang der Begriffsbestimmung zum Einen geboten, bezogen auf Kompetenz selbst graduell für das Lösen von Aufgaben zwischen niedriger und hoher Kompetenz zu unterscheiden, und zum Anderen erscheint es sachlich für einen Arbeitsbereich geboten, den Begriff Kompetenz im Plural zu verwenden.

Als vierte Stufe der Expertise zeichnet sich „Gewandtheit (Proficiency)“ (nach Benner (1994): Erfahrenheit) durch gute bis sehr gute Leistungen aus. Flexibles und schnelles Handeln orientiert an längerfristigen Zielen sind für Problemzugang und Arbeitsstil prägend. Personen auf dieser Stufe können Situationen als Ganzes mit gewissen Schattierungen wahrnehmen und aufgrund früherer Erfahrungen begreifen. Ein unbewusstes Erleben von Ähnlichkeiten zu früheren Erfahrungen einschließlich zeitlicher Entwicklungen wirkt orientierend. Am Beispiel Krankenpflege können es gewandte Pflegekräfte relativ sicher einschätzen, wann der Zeitpunkt gekommen ist, dass Babys bzw. allgemein Patienten von künstlicher Beatmung auf natürliche umgestellt werden können. Die Stufe Gewandtheit

kann, aber muss nicht nach 3-5 Jahren im gleichen Arbeitsbereich erreicht werden. Als bemerkenswert wird berichtet, dass Gewandte (und auch Experten) Begründungen für ihr Handeln nicht unbedingt verbalisieren können und dass sie, wenn danach gefragt, für intuitiv richtiges Handeln mitunter Rechtfertigungen erfinden. Zur Weiterentwicklung kann es günstig sein, Fallbeispiele und den eigenen Erfahrungsschatz in kommunikativen Prozessen zu bearbeiten.

Die fünfte und letzte Stufe des Modells heißt „Expertentum (Expertise)“, wobei regelmäßig sehr gute Leistungen erreicht werden. Experten sind in ihrem Arbeitsgebiet nicht auf Regeln, Richtlinien und allgemeine Prinzipien angewiesen. Sie können auch besondere bzw. seltene Situationen intuitiv erfassen und den Kern des Problems schnell erkennen. Ihnen gelingt ein relativ routinierter Umgang mit Neuem. Krankenpflegekräfte auf Stufe der Expertise können z. B. medizinische Notfälle unmittelbar erkennen und daraufhin Maßnahmen ergreifen und andere informieren. Dabei kann es z. B. vorkommen, dass die Pflegekräfte an weniger erfahrene oder weniger informierte, in der Hierarchie höher gestellte Ärzte Anweisungen geben, weil es in ihrer Situationseinschätzung der Notfall verlangt. Expertentum kann nach ca. 8-10 Jahren im gleichen Arbeitsbereich entwickelt werden. Um auch auf der höchsten Stufe noch eine positive Entwicklung zu erreichen, ist ein Austausch mit anderen Experten erforderlich. Auch die Übernahme von Aufgaben im Bereich der Berufsausbildung und bei der Weiterentwicklung des Berufs erscheint günstig. Gerade zur letzten und höchsten Stufe ist anzumerken, dass ihr Erreichen mit kontextfreien Kriterien eigentlich nicht diagnostiziert werden kann. Dies wird häufig einschließen, dass die Beurteilenden im selben Feld wie der Zubeurteilende Experten sein sollten.

Nach dieser Zusammenstellung sind nach Dreyfus u. Dreyfus (1987) sowie Benner (1994, vgl. insb. S.35) vor allem drei wichtige Bewegungen Richtung Expertise zu identifizieren:
Erstens eine Veränderung weg vom Befolgen abstrakter Grundsätze und hin zum paradigmatischen Rückgriff auf konkrete Erfahrungen.
Zweitens eine Veränderung bei der Wahrnehmung von situativen Erfordernissen, i. e. Situationen erscheinen weniger als Summe gleichwertiger Einzelheiten und mehr als ein vollständiges Ganzes, in dem nur bestimmte Teile wichtig sind.
Und drittens ein Wechsel vom unbeteiligten Beobachtenden zum engagierten Handelnden: Die betreffenden Personen beobachten Situationen nicht mehr von außen, sondern stehen in der Situation, d. h. sie sind und empfinden sich als direkt beteiligt. In dieser Hinsicht förderliche Lernbedingungen entstehen im Übrigen bei Coteaching und lassen die dort möglichen Lerneffekte plausibel erscheinen (s. Kap. 2 .2.10).
Expertentum wird bei Dreyfus u. Dreyfus (1987) und Benner (1994) mit langjähriger Erfahrung in einem speziellen Feld verbunden dargestellt. Dies verweist einmal mehr darauf, dass nach der zweiten Phase der Lehrerausbildung noch wesentliche Entwicklungen in der Berufstätigkeit (mit Kooperation, Fortbildung und lebenslangem Lernen) bis zum Expertentum notwendig sind.

2.3.3 Konstruktivismus und Selbstorganisation des Gehirns

Der radikale Konstruktivismus ist eine philosophische Erkenntnistheorie, in der davon ausgegangen wird, dass es eine objektive Realität nicht gibt, sondern jeweils Individuen durch ihre Erlebnisse Wirklichkeit konstruieren, so dass unterschiedliche Konstruktionsprozesse unterschiedliche Wirklichkeiten ergeben. Vertreter des Kostruktivismus sind u. a. Maturana, v. Glasersfeld, Foerster, Roth und Luhmann.

Ein philosophischer Diskurs, der den Beweis einer Realität unabhängig von einzelnen Individuen nicht zulässt, ist für den Alltag und auch für die Generierung von Forschungsergebnissen eher nebensächlich, solange eine ausreichend eindeutige Verständigung zwischen Menschen stattfindet, d. h. dass für gewisse Aspekte der Wirklichkeiten gemeinsame Beschreibungen geteilt werden. Im Alltag ist es nur sehr selten Praxis, zwischen individuellen Wirklichkeiten und Realität zu unterschieden, obwohl Missverständnisse der Menschen untereinander und in der Betrachtung der Welt dadurch manchmal erhellt werden könnten. Ob es eine Realität gibt, bleibt letztlich eine Glaubensfrage.

Die Folgerungen des Konstruktivismus mit seinen verschiedenen Strömungen fließen in mehr oder weniger konsequenter Form u. a. in die Bereiche Kognitionswissenschaften und Fachdidaktiken ein, wobei insbesondere auch aktuelle Erkenntnisse der Neurobiologie mit kostruktivistischen Annahmen konform sind. Moderate Formen des Konstruktivismus halten sich weniger mit philosophischen Problemen auf (z. B. mit der Paradoxie, dass die Theorien des Konstruktivismus selbst nur relative und nicht prüfbare Konstrukte sind), sondern fragen nach Details der kognitiven Repräsentationen der Umwelt oder nach Prinzipien und Unterstützungsmöglichkeiten bei Lernprozessen.

Für die Lehrerbildung ist letztlich bedeutsam, dass die Teilnehmenden unter den Ausbildungsbedingungen ihre Wirklichkeit konstruieren und sich dabei im Gehirn im zeitlichen Prozess neuronale Veränderungen ergeben, die im physischen Sinne das durch Bildungsprozesse zu entwickelnde biologische Netz darstellen, so dass über dessen Grundfunktionen nicht im Detail aber zumindest im Prinzip nachgedacht werden sollte.

Das Gehirn ist ein sich auf Basis der eigenen Geschichte selbst organisierendes System (Selbstreferentialität des Gehirns), wobei höhere psychische Tätigkeiten (z. B. alltagsadäquate Kommunikation oder Körperbewegungen) ein vernetztes, systemisches Zusammenwirken mehrerer Felder des Kortex erfordern, also nicht auf eng begrenzte Gehirnregionen zurückgeführt werden können. Eine Vielzahl von Studien zu Hirnverletzungen in Bezug auf die mit ihnen einhergehenden Symptome bzw. Syndrome und allgemeinen psychischen Veränderungen ließen bereits vor über vier Jahrzehnten ältere Erklärungen auf Basis einer engen Lokalisierbarkeit psychischer Funktionen und getrennt arbeitender Hirnregionen als nicht angemessen erscheinen (vgl. Lurija 1992/1973, S.12). Neurobiologische Erkenntnisse zu den strukturellen und funktionalen Elementen des Gehirns (z. B. zu elektrischen Erregungsmustern der Nervenzellen, ihren unterschiedlich weitreichenden Verästelungen, der Bedeutung von Kontaktstellen sowie chemischen Botenstoffen; vgl. Roth 1992, S.325ff.) untermauern das Modell vom systemischen Zusammenwirken.

„Wenn eine psychische Tätigkeit ein komplexes funktionelles System ist, das die Mitwirkung einer

Gruppe gemeinsam arbeitender Felder des Kortex (und manchmal sogar weit voneinander entfernter Felder des Gehirns) einbezieht, dann kann die Verletzung eines dieser Felder oder einer dieser Zonen zum Zerfall des gesamten funktionellen Systems führen. Hier sagt uns das Symptom oder der Verlust einer bestimmten Funktion nichts über deren Lokalisation.
Ein langer Weg muß beschritten werden, will man vom Nachweis eines Symptoms (Ausfall einer Funktion) zur Lokalisation der entsprechenden psychischen Tätigkeit gelangen. Ausschlaggebend dabei ist die genaue psychologische Analyse der Störung und die Aufdeckung der unmittelbaren Ursachen für den Zerfall des funktionellen System oder, anders ausgedrückt, die detaillierte Bewertung des beobachteten Symptoms." (Lurija 1992/1973, S.30)

Betrachtet man die vielfältigen Lebensäußerungen und die weit über einfache biologische Funktionen hinausgehenden menschlichen Tätigkeiten als normale, vorfindbare Anpassungen, so ist es nötig anzunehmen, dass es Entwicklungs- und Lernprozesse der Individuen gibt, die dann umfassende neuronale Vernetzungen mit sich bringen bzw. bewirken. Man muss sich dabei vergegenwärtigen, dass das Gehirn keinen direkten Zugang zur Welt besitzt. Die sich durch Rückkoppelungsprozesse innerhalb des Systems Wahrnehmung – Gehirn entwickelnden kognitiven Strukturen stellen für das Individuum einer Spezies im Normalfall unmittelbar sinnvolle Anpassungen an die Umwelt dar.

„Es ist nicht die Aufgabe des Gehirns und der Sinnesorgane, die Umwelt möglichst exakt und vollständig abzubilden oder die Welt zu erkennen, »so wie sie ist«. Wie wir sehen werden, sind sie dazu auch gar nicht in der Lage. Es ist vielmehr ihre Aufgabe, den Organismus zum Zweck des Überlebens und der Fortpflanzung an der Umwelt zu orientieren.(...) Erkennen (von Umweltmerkmalen, T.Z.) bedeutet dabei keineswegs notwendig ein bewußtes Erleben, sondern impliziert, daß neuronale Prozesse in den Sinnesorganen und im Gehirn so ablaufen, daß der Organismus mit einem Verhalten auf sie reagiert, das — neben vielem anderen — zumindest für einige Zeit das Überleben sichert." (Roth 1992, S.281f.)

Auch bei für Außenstehende erst einmal unerklärlichen Anpassungen, z. B. menschlichem Verhalten, das scheinbar nicht zweckmäßig ist oder auch „psychotisch" scheint, wird es oft durch geeignete Strategien (i. e. Syndromanalyse, systemische Diagnostik, Rehistorisierung) und Perspektivwechsel von Diagnostizierenden möglich, eine Entwicklung zu rekonstruieren, die das Beobachtbare als individuell entwicklungslogisch, aktuell bedeutsam und als besonderen Fall des Allgemeinen erklären kann (vgl. Jantzen 1990, S.186ff.).

Da Menschen ein Bewusstsein z. B. für ihre eigene Existenz besitzen, neben biologischen Zwecken insbesondere auch andere komplexe Ziele (z. B. einen bestimmten Beruf ausüben wollen und können) anstreben, soll mit Roth (1992) auf die mögliche Struktur und Genese der „Erlebniswelt" des Menschen eingegangen werden:

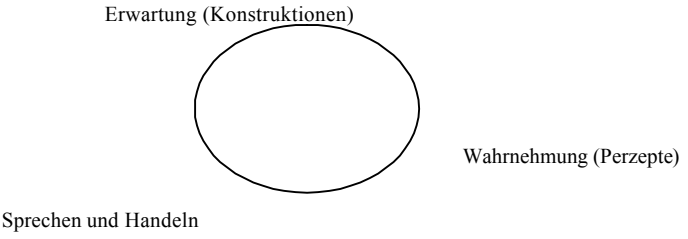
„Diese Welt ist in drei Bereiche gegliedert: Umwelt, Körperwelt und Ich-Welt. Die Umwelt enthält Strukturen, Gestalten, Szenen, Belebtes und Unbelebtes, Bedeutungsvolles und Bedeutungsloses. Die Körperwelt ist davon typischerweise unterschieden. Wir nehmen zwar den Körper auch mit den Sinnen wahr, mit denen wir die Umwelt erkennen, unsere charakteristische Körperempfindung entsteht jedoch durch zwei spezifische Sinne, den Gleichgewichtssinn und die Propriozeption (Körperstellungssinn über Muskeln, Sehnen, Gelenke). Wir fühlen unseren Körper, auch wenn wir scheinbar »nichts« tun, und wir fühlen ihn anders als die Umwelt. Dies hat einerseits seinen Grund in der Tatsache, daß wir über das propriozeptive System ständig über alles, was wir tun, eine sensorische Rückmeldung bekommen, und andererseits damit, daß wir bei der Berührung unseres Körpers eine doppelte sensorische Empfindung haben. (...)

Die Ich-Welt setzt sich zusammen aus den Einzelbereichen der Gefühle, der Gedanken, der Vorstellungen (Imaginationen) und Erinnerungen. Die Erfahrung dieser Welt ist begleitet von »Ich-Gefühl«, von der Vorstellung meiner selbst als eines kognitiven Subjekts.
Diese »mentale« Welt entwickelt sich als eigener Bereich relativ spät und grenzt sich zum Teil durch Ausschluß ab, d. h. all das ist mental (Denken, Vorstellung usw.), was nicht Umwelt oder Körper ist. (...) Wir erleben die Ich-Welt eingebettet in unseren Körper, und unseren Körper eingebettet in die Umwelt. Alles zusammen konstituiert die phänomenale Welt oder »Wirklichkeit«. Nun sagt die Hirnforschung, daß diese Welt in unserem Gehirn entsteht. Wie gezeigt, erfährt das Gehirn Reize von »außen« und konstruiert auf der Basis dieser Reize mit Hilfe interner Kriterien und Gedächtnisinhalte die erlebte, phänomenale Welt." (Roth 1992, S.319ff.)

Somit kann der Beginn der Entwicklung über sensomotorische Rückkoppelungen und insgesamt die Beziehung zwischen der Außenwelt und dem System neuronaler und sensorischer Integration, dem Erleben, von Denken und Bewusstsein aus konstruktivistischer Sicht gedeutet werden.

Konstruktivismus ist also eine allgemeine aktuelle Zeitströmung oder auch, wie angesprochen, eine Perspektive der Philosophie, die die Nichtexistenz einer objektiven Realität u. a. durch notwendig individuell vorgenommene Konstruktionen unterschiedlicher Wirklichkeiten aus Umweltwahrnehmungen postuliert, doch besitzt diese Sichtweise zusammen mit den skizzierten neuropsychologischen Erkenntnissen konkrete Bedeutung für Lernprozesse, d. h. Lernen ist Veränderung der kognitiven Integration von Erfahrungen mit der umgebenden Welt. Von Aufschnaiter, Fischer und Schwedes (1992) erläutern am Beispiel des Physikunterrichts zirkuläre Prozesse der Lernenden, die naiven Erwartungen von Lehrern nach der Übergabe und Übernahme fachlicher Konzepte widersprechen:

„Bedeutungszuweisung in einem semantisch abgeschlossenen kognitiven System ist also eng verknüpft mit der Notwendigkeit, für angemessenes Handeln und Sprechen ständig neue Konstruktionen der sich verändernden Umgebung zu erzeugen oder gerade erzeugte Konstruktionen zu modifizieren. Dazu werden im kognitiven System zirkuläre Prozesse erzeugt, bei denen Erwartungen, Sprechen und Handeln sowie Wahrnehmungen wechselseitig aufeinander bezogen sind. (vgl. Figur 3). Außenwelt wird also grundsätzlich von jedem Individuum eigenständig im Rahmen bisheriger subjektiver Erfahrungen konstruiert. Dies gilt auch für jeden Unterricht. Im Physikunterricht erwartet aber der Physiklehrer von seinen Schülern, daß diese, wie er selbst, die Welt physikalisch konstruieren.



Figur3: Zirkuläre Prozesse werden auf der Grundlage früherer Erfahrungen, also früherer Wahrnehmungen, Erwartungen und Handlungen vermutlich als Ganzes aktiviert und müssen sich in der neuen Situation bewähren. Dazu werden diese zirkulären Prozesse vielfach durchlaufen und dabei kontinuierlich im Sinne eines Optimierungsprozesses modifiziert."

(v. Aufschnaiter/Fischer/Schwedes 1992, S.389)[20]

Zur Untersuchung von Lernprozessen aus konstruktivistischer Sicht können so genannte „subjektive Erfahrungsbereiche“ (Bauersfeld 1983) Werkzeuge sein, “um die wechselnde Verfügbarkeit kognitiver Funktionen in unterschiedlichen Kontexten zu beschreiben“ (Breuer 1995, S.43). Solche Erfahrungsbereiche werden, abhängig von der Situation konkurrierend aktiv und bedingen sowohl die Wahrnehmung der Situation als auch weitere Konstruktionsschritte. Dabei ist die Aktivierung eines subjektiven Erfahrungsbereichs nicht “objektiv angemessen“, denn sie erfolgt subjektiv und häufig auch unbewusst auf Basis bestehender Ordnungen und Differenzierungen.

„Ein subjektiver Erfahrungsbereich ist also ein Teilbereich der kognitiven Struktur eines Individuums. Jeder Teilbereich hat sich in der Vergangenheit im Rahmen der Auseinandersetzung dieses Individuums mit einem relevanten Ausschnitt von Wirklichkeit entwickelt und wird sich vermutlich in Zukunft beim weiteren Auseinandersetzen mit eben diesem Ausschnitt weiterentwickeln.“ (v. Aufschnaiter/Fischer/Schwedes 1992, S.390)

Lernen kann vor dem Hintergrund der individuellen kognitiven Konstruktionen also als die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche gedeutet werden. Die Entwicklung folgt dabei gewissen Gesetzmäßigkeiten, die sich grob als Anpassung mit möglichst angemessenem Verhältnis von Aufwand und Zweck und der bevorzugten Erhaltung eines Gleichgewichts gegenüber gelegentlichen labilen Zuständen, die zu grundsätzlichen Neustrukturierungen führen können, charakterisieren lassen.

„Dabei geht das kognitive System bei der Organisierung konkreter Handlungsziele nach unserer Überzeugung so vor, daß immer dann ein bereits vorhandener subjektiver Erfahrungsbereich zur Bewältigung neuer situativer Merkmale der Außenwelt weiterentwickelt wird, wenn dies ohne zu großen Aufwand möglich ist. Der Aufwand bezieht sich dabei auf die Umorganisation der früheren Erfahrungen zur konsistenten Verknüpfung mit dem Neuen. Er ist häufig umso größer, je komplexer der bereits vorhandene subjektive Erfahrungsbereich ist. Immer dann, wenn der Aufwand zu groß wird, »startet« das kognitive System, ausgehend von vertrauten einfachen Merkmalen des situativen Kontextes, einen neuen subjektiven Erfahrungsbereich. In beiden Fällen findet Entwicklung bei erfolgreichen Konstruktionen statt, und Aufwand und Erfolg sind bezogen auf die Notwendigkeit, durch Handeln die eigene Identität zu sichern. Dabei kann sich ein kognitives System in einer Situation, die als Spiel wahrgenommen wird, wesentlich aufwendigere und riskantere Versuche leisten als bei unmittelbarer Bedrohung. Wir interpretieren also Lernen als die Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche. Immer geht es darum, Konstruktionen für angemessenes Handeln in der jeweils gegebenen Umwelt zu erzeugen, und dazu werden als Teil der Konstruktionen auch immer Handlungsziele festgelegt. Vom kognitiven System wird dabei nicht im vorhinein entschieden, ob überhaupt ein und gegebenenfalls welcher subjektive Erfahrungsbereich in welche Richtung weiterentwickelt werden soll oder ob ein neuer subjektiver Erfahrungsbereich initiiert werden muß. Dies »erfährt« das kognitive System immer erst im nachhinein durch die Beurteilung der von ihm selbst durch Verhalten erzeugten Irritationen der eigenen kognitiven Strukturen.“ (v. Aufschnaiter/ Fischer/Schwedes 1992, S.394)

---

[20] Begriffe der Figur 3 sind im Original oval mit einfachen Bögen verbunden (Begriffe selbst sind ausgespart)

Die bisherigen Ausführungen lassen sich m. E. auch auf den besonderen Fall "Lernen im Halbjahrespraktikum" anwenden, wobei sich der Nutzen der Grundannahmen und der Begriffe in den Interpretationen erweisen muss. Durch die Vielfalt der Wahrnehmungen und Interaktionen in der Schulpraxis werden Praktikanten höchst wahrscheinlich ihre kognitiven Strukturen verändern, d. h. sie lernen. Sie optimieren ihre Interaktionen, indem sie zirkuläre Prozesse durchlaufen, sie differenzieren ihre subjektiven Erfahrungsbereiche aus und/oder organisieren diese neu, d. h. insgesamt, dass sie ihre Wirklichkeit aktiv konstruieren bzw. individuell sinnvoll anpassen. Falls Lernen stattfindet, müssten sich Veränderungen (z. B. betreffend Wahrnehmen, Handeln, Erleben, Einstellungen) plausibel (re-)konstruieren und mit individuellen Rückkoppelungen im Praktikum in Verbindung bringen lassen.
Grundannahmen und mögliche Implikationen der konstruktivistischen Sicht sind für Lernen, Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung zusammengestellt:

- Der Lernende konstruiert seine Repräsentationen neuer Erfahrungen aktiv – er kann Wissen nicht passiv empfangen.
- Sinnesorgane (auch im Bereich Körpereigenwahrnehmung) sind wichtige Schnittstellen zwischen Gehirn und Welt.
- Neukonstruktionen sind nur auf Basis von bereits Bestehendem (Vorkenntnisse, Einstellungen) möglich.
- Der Lernende profitiert bei seinen Konstruktionen häufig durch soziale Interaktionen.
- Neben einem Anlagern von Neuem an bereits Existierendes kann beim Lernenden eine wesentliche Umgestaltung von bereits bestehenden Konstruktionen nötig werden (conceptual change).
- Durch Unterricht müssen über Aktivitäten Wahrnehmungen angeregt werden, die es Lernenden ermöglichen, individuell an bereits bestehende Konstruktionen anzuknüpfen bzw. diese von Grund auf neu zu gestalten.
- Der Unterricht ist stärker an typischen und individuellen Lernausgangslagen und Lernentwicklungen als an der historisch gewachsenen Sachstruktur des jeweiligen Fachs zu orientieren.
- Gelegentlich kann Lernen über Lernen, d. h. das Rekonstruieren von individuellen oder wissenschaftlichen Konzeptwechseln förderlich wirken.
- Konstruktivistische Leitlinien zum Lernen müssen auch auf Handeln und Ausbildung der Lehrerbildner bezogen werden: Lehrer können sinnvoll nur lernen, wenn sie selbst geeignete Angebote bekommen, um konstruktivistische und andere bewährte Leitlinien sowie ihre Umsetzung auf Basis individueller Vorkenntnisse ihrem professionellem Selbst aktiv hinzuzufügen.

2.3.4 Formelles und informelles Lernen

Lernen ist also neben den individuellen Vorerfahrungen und motivationalen Dispositionen (vgl. Kap. 2.3.1), insbesondere nach der vorgestellten konstruktivistischen Sicht auf Lernen (vgl. Kap. 2.3.3), von Art und Qualität der Interaktionen, die das Lernumfeld bietet, abhängig. Die so genannte Lernumgebung besitzt soziale, sächliche, räumliche und zeitliche Eigenschaften bzw. Strukturen. Neben der grundsätzlichen Frage, ob potentiell Lernenden bestimmte Interaktionsmöglichkeiten und somit Wahrnehmungen zur eigenen Weiterentwicklung überhaupt zugänglich sind oder diese z. B. vorenthalten werden, sollen

Begriffe, über die die Art der Zugänglichkeit genauer charakterisiert werden kann, bereit gestellt werden.

Zunächst wird kurz auf eine Unterscheidung zur Art der formalen Organisiertheit der Lernbedingungen eingegangen werden, um dann umfassender in eine Theorie einzuführen, die Begriffe zur genaueren Bestimmung der tatsächlichen Einbindung von Lernenden vor Ort bereit stellt.

Um den Rahmen der Umgebung eines Lernenden zu kennzeichnen, bietet sich die Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen an.

„Da Lernen nicht orts-, sondern personengebunden ist (vgl. auch Beck, 1984), denn niemand kann für einen anderen lernen (Straka 1998), müsste es zutreffender heißen: Lernen unter der Bedingung von Schule, Bildungseinrichtungen, Unterricht oder allgemeiner unter pädagogischer Zielsetzung (=formelles Lernen) und Lernen unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind (=informelles Lernen). Dazwischen läge als Mischform bzw. Grauzone das non-formelle Lernen."
(Straka 2000, S.23)

Praktika im Studium lassen sich i. d. R. nicht unter der Kategorie "formelles Lernen" einordnen, da die Bedingungen vor Ort vor allem den Notwendigkeiten des jeweiligen Berufsfelds und nur teilweise pädagogischen Zielsetzungen entsprechen (können). Eine notwendig begrenzte Genauigkeit und Anwendbarkeit von Richtlinien und Empfehlungen zum Praktikum bedeuten zusammen mit dem genannten Vorrang der Arbeitsprozesse vor Ort für Praktikanten und auch die betreuenden, regulär im Arbeitsfeld Tätigen, eine nicht geringe "Gestaltungszumutung" (vgl. Kap. 3.1: Egloff 2004).

Für die gebotene Klarheit sei kurz darauf eingegangen, dass sich für Lehramtsstudierende die scheinbar paradoxe Situation ergibt, sich während des Praktikums in der vielleicht ursprünglichsten Bildungsinstitution, der Schule, aufzuhalten, ohne dass ihr Lernen dadurch als "formell" eingestuft werden kann (nach Intention/weniger nach Wortlaut der Begriffsbestimmung), weil Unterricht und pädagogische Ziele dieser Institution nämlich auf die Schülerschaft und i. d. R. nicht speziell auf die Praktikanten abgestimmt sind. Das Arrangement eines Schulpraktikums kann allenfalls in Richtung formellen Lernens tendieren, wenn die Entwicklungsnotwendigkeiten von Praktikanten im Berufsfeld (Schule und Unterricht) z. B. durch intensive und geeignete Kooperationen zwischen Schule, Universität und 2. Phase spezifisch berücksichtigt werden.

Um einzuschätzen, ob sich das Lernarrangement eines Schulpraktikums im Studium nach den oben zitierten Unterscheidungen (Straka 2000, S.23) als "informelles" oder "non-formelles" Lernen (Mischform zwischen den Polen "informellen" und "formellen" Lernens) kennzeichnen lässt, eignet sich m. E. nur eine konkrete Einschätzung zu Art und Umfang von Gestaltungshilfen, die in einem Praktikum institutionalisiert vorgesehen sind und einer konkreten Person jeweils auch tatsächlich zu Gute kommen. Da für Schulpraktika immer schriftlich fixierte Bestimmungen vorliegen, macht es nur Sinn sie konkret auf die praktische Umsetzung hin zu beurteilen. Konkret kann dabei bedeuten, dass bei einem Schulpraktikum "informell" gelernt wird, wenn es sich z. B. um ein universitär unbegleitetes Blockpraktikum handelt und es an der Schule Mängel bei Begleitung und Informationsstand gibt oder ein Schulpraktikum bietet "non-formelle" Lernmöglichkeiten in der Nähe zum "formellen" Pol, wenn die Studierenden nicht nur eine geregelte Begleitung durch qualifizierte Mentoren und

Dozenten erfahren, sondern auch die Praktikanten im Alltag der Ausbildungsschule in geeigneter Form berücksichtigt werden. Meines Erachtens wäre im Übrigen "formelles" Lernen in Reinform im Schulpraktikum nur theoretisch denkbar, denn eine Schule, die ihre pädagogischen Ziele primär an Lehrerpraktikanten und nicht primär an Schülern orientiert, würde ihre ursprüngliche Bestimmung verlieren und daher als Ort der Berufspraxis nicht tauglich sein.

2.3.5 Lernen in Gemeinschaften der Praxis als „legitimate peripheral participation"

Merkmalen der sozialen Beziehungen kommt im Schulpraktikum in mehrfacher Hinsicht eine zentrale Bedeutung zu: z. B. weil das Schulpersonal (soziales System: Lehrer, Schulleitung, weiteres Personal) den sozialen, sächlichen, räumlichen und zeitlichen Rahmen entscheidend beeinflusst (z. B. bietet Unterrichtsversuche in bestimmten Klassen an, gewährt Zugang zu Lehrmitteln, informiert nicht über Konferenztermine etc.), weil Praktikanten und betreuende Lehrkräfte je nach Beziehungsprägung unterschiedlich gut voneinander und miteinander lernen und natürlich, weil es eine wichtige, durch Lehrerausbildung angestrebte Kompetenz, darstellt, die sozialen Interaktionen (mit Schülern, Lehrern, Schulleitung, Eltern) förderlich zu gestalten.

Dabei ist der Praktikant immer mehr oder weniger aktives Mitglied des sozialen Miteinanders im Praktikum bzw. im Berufsfeld, denn auch größtmögliche Passivität ist eine Interaktion bzw. löst Interaktionen aus. Daher macht es Sinn, bei den sozialen Faktoren der Lernumgebung immer schon Praktikanten mitzudenken, z. B. wie eine Gemeinschaft prinzipiell auf Praktikanten oder neue Mitglieder eingeht oder wie der individuelle Praktikant mit der Gemeinschaft kommuniziert und diese sich dadurch verändert. Ein Begriffssystem, in dem Merkmale der sozialen Interaktion einen hohen Stellenwert besitzen, kann also, wenn es auf den besonderen Fall des Schulspraktikums bezogen bzw. abgestimmt werden kann, für Analysen besonders nützlich sein.

Im Halbjahrespraktikum sind Studierende offiziell über einen halbjährigen Zeitraum in die Praxis von Lehrern an Schulen eingebunden, so dass Bezüge in Richtung Lehrlingslernen (apprenticeship) und situiertem Lernen nahe liegend erscheinen (vgl. Ziemer et al. 2001). Bereits im Vorfeld der Gestaltung des Halbjahrespraktikums wurden diese Bezüge von Schwedes (2000) hergestellt. Grundformen von Aktivitäten und Beziehungen von Auszubildenden und Meistern in ihrem jeweiligen Handlungsfeld zur Analyse von Lernkontexten in Praxisgemeinschaften (communities of praxis) aufzugreifen, theoretisch neu zu modellieren und begrifflich neu zu fassen, waren Anliegen von Lave und Wenger.

„Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation." (Lave u. Wenger 1991, S.29)

Ihre im Abgleich mit spezifischen Betrachtungen unterschiedlicher Praxisgemeinschaften aus verschiedenen Kulturen (z. B. Hebammen, Schneider, Anonyme Alkoholiker, Metzger) entstandene theoretische Sicht auf berufsbezogene, soziale Bedingungen und Lernprozesse, die Neulinge von einer Teilhabe am Rande ausgehend nach und nach eine vollständige Integration in die Gemeinschaft ermöglichen und das Erlernen notwendiger Fertigkeiten einschließen, wird im Folgenden dargestellt. Der Zusammenhang zwischen Einzelfall und Abstraktion wird von Lave u. Wenger (1991) ebenfalls reflektiert:

„The world carries its own structure so that specificity always implies generality (and in this sense generality is not to be assimilated to abstractness): That is why stories can be so powerful in conveying ideas, often more so than an articulation of the idea itself. What is called general knowledge is not privileged with respect to other "kinds" of knowledge. It too can be gained only in specific circumstances. And it too must be brought into play in specific circumstances. The generality of any form of knowledge always lies in the power to renegotiate the meaning of the past and future in constructing the meaning of present circumstances." (Lave u. Wenger 1991, S.34)

Im Folgenden wird über Wurzeln, Orientierung und Bedeutung des Theorieansatzes „legitimate peripheral participation" berichtet.

Lave und Wenger (1991, vgl. S.50f.) sehen sich in Bezug auf die theoretische Durchdringung von Aktivitäten in der Praxis bzw. Arbeitswelt und von der individuellen Entwicklung menschlichen Wissens bei in der sozialen Welt verankerten Tätigkeiten in der Tradition Marx'scher Sozialwissenschaften.

„The goal, in Marx's memorable phrase, is to ascend (from both the particular and the abstract) to the concrete." (Lave u. Wenger 1991, S.38)

Sie wollen ausdrücklich an historisch gewachsene Einsichten anknüpfen, die tätige Personen, ihr Denken, Lernen und Wissen sowie gesellschaftlich-kulturell geteilte Bedeutungen immer in wechselseitiger Relation bestehend begreifen (s. Leontjew (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit.). Existenz und Erfahrungen handelnder Personen und Welt, in der gehandelt wird, bedingen sich demnach gegenseitig.

„Theorizing about social practice, praxis, activity, and the development of human knowing through participation in an ongoing social world is part of a long Marxist tradition in the social sciences. It influences us most immediately through contemporary anthropological and sociological theorizing about practice. The critique of structural and phenomenological theory early in Bourdieu's Outline of a Theory of Practice, with its vision of conductorless orchestras, and regulation without rules, embodied practices and cultural dispositions concerted in class habitus, suggest the possibility of a (crucially important) break with the dualisms that have kept persons reduced to their minds, mental processes to instrumental rationalism, and learning to the acquisition of knowledge (...)." (Lave u. Wenger 1991, S.50f.)

Gerade in Deutschland, wo vorfindbare Formen der Lehrlingsausbildung mindestens seit Gründung der Zünfte bis heute eine hohe kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung besitzen, sich an wechselnde Verhältnisse anpassen (z. B. duales Ausbildungssystem, aktuelle Neufassung von Ordnungen und Berufsbildern) und sowohl im Alltag als auch im internationalen Vergleich dezidierte Spuren hinterlassen, gilt es zu beachten, dass Lave und Wenger sich keineswegs speziell auf diese berufen. Es erscheint ihnen nämlich nicht aussichtsreich, bekannte Fälle von traditionellem Lehrlingslernen unmittelbar für generelle Analysezwecke zu verwenden.

„Fashioning a firm distinction between historical forms of apprenticeship and situated learning as a historical-cultural theory required that we stop trying to use empirical cases of apprenticeship as a lens through which to view all forms of learning." (Lave u. Wenger 1991, S.32)

Die hohe Bedeutung von Lehrlingslernen bei Berufsausbildungen lässt die bewährten, traditionellen Formen zwar als ein lohnendes Untersuchungsfeld und eine auch dafür geeignete Theorie entsprechend wertvoll erscheinen, doch zur Generierung ihrer Theorie

nutzen Lave und Wenger die im Vergleich zum Lehrlingslernen erweiterte Perspektive von situated learning oder allgemeiner von situated activity.

„In the concept of situated activity we were developing, however, the situatedness of activity appeared to be anything but a simple empirical attribute of everyday activity or a corrective to conventional pessimism about informal, experience-based learning. Instead, it took on the proportions of a general theoretical perspective, the basis of claims about the relational character of knowledge and learning, about the negotiated character of meaning, and about the concerned (engaged, dilemma-driven) nature of learning activity for the people involved. That perspective meant that there is no activity that is not situated. It implied emphasis on comprehensive understanding involving the whole person rather than "receiving" a body of factual knowledge about the world." (Lave und Wenger 1991, S.33)

Mit "situiertem Lernen" können neben dem Lehrlingslernen, z. B. Formen informellen Lernens oder Anlernverhältnisse im Berufsfeld oder auch in schulischen Institutionen, besonders organisierte Lerngelegenheiten, gekennzeichnet werden (vgl. auch Renkl/Gruber/Mandl 1999, S.101ff.). Bei konkreten Lerngelegenheiten oder – noch weiter gefasst – bei konkreten Aktivitäten erscheinen Lave und Wenger nicht die Diskussion um das Vorhandensein von Situiertheit (Einbindung in reguläre Aktivitäten) entscheidend, sondern als weiterführend erscheinen ihnen Fragen nach den Relationen von Wissen und Lernen, nach immanenten Bedeutungen der Handlungen, Art der Werkzeuge und Produkte sowie nach der Natur des Lernens der involvierten Personen (Art der Beteiligung, Problemstellungen).

Für eine Kennzeichnung der Rahmenbedingungen der individuellen Halbjahrespraktikanten ist es nun sinnvoll, wichtige Merkmale des Ansatzes "legitimate peripheral participation" zu kennzeichnen, der also entstanden aus analytischer Betrachtung unterschiedlicher Praxisgemeinschaften, in bestimmter philosophisch-sozialwissenschaftlicher Tradition einen neuen Zugang zu vielfältigen situierten Aktivitäten bieten kann. Dieser Ansatz ist vor allem als Analysewerkzeug von Lernkontexten gedacht, die der normalen Lebens- bzw. Berufswelt nahe stehen.

"Legitimate peripheral participation is proposed as a descriptor of engagement in social practice that entails learning as an integral constituent." (Lave u. Wenger 1991, S.35)

Our theorizing about legitimate peripheral participation thus is not intended as abstraction, but as an attempt to explore its concrete relations. To think about a concept like legitimate peripheral participation in this way is to argue that its theoretical significance derives from the richness of its interconnections: in historical terms, through time and across cultures. It may convey better what we mean by a historically, culturally concrete "concept" to describe legitimate peripheral participation as an "analytical perspective"." (Lave u. Wenger 1991, S.39)

Natürlich kann er auch auf Prozesse in Bildungsinstitutionen angewendet werden, doch wird dann der Analysewert vor allem im Bereich der Unterschiede z. B. zwischen reiner Instruktion oder Simulation und der Beteiligung an einem regulären Arbeitsprozess liegen und z. B. nicht genau verschiedene Unterrichtsformen analysieren können.

"Legitimate peripheral participation" führt nicht explizit aus, wie Lernprozesse Erfolg versprechend zu gestalten sind (nicht präskriptiv) und er ist – wie bereits ausgeführt – nicht mit gängigen Vorstellungen vom Lehrlingslernen gleichzusetzen, die vermeintlich oder tatsächlich geringe Reflexionsanteile beinhalten. Vielmehr wird eine theoretische

Perspektive vorgestellt, in der Reflexion und Sprache neben Ausprobieren und Nachahmen einen Platz in Lernprozessen zugeschrieben bekommen und bei der sowohl Konkretes als auch Abstraktes notwendig Beachtung findet und beschrieben werden kann (deskriptiv).

„The first point to consider is that even so-called general knowledge only has power in specific circumstances. Generality is often associated with abstract representations, with decontextualization. But abstract representations are meaningless unless they can be made specific to the situation at hand. Moreover, the formation or acquisition of an abstract principle is itself a specific event in specific circumstances." (Lave u. Wenger 1991, S.33f.)

Praxis und Theorie (auch Ideen, Ideale und Sprechen über Ideen/Handlungen) werden nicht wie gelegentlich vorkommend als Gegensätze behandelt (vgl. Wenger 1998, S.48), sondern beide als im Alltag der Praxisgemeinschaft enthalten angesehen. Zum Beispiel werden "Wege, die Welt zu verstehen" ausgetauscht, Diskrepanzen zwischen Absichten und Handlungen erlebt, gegensätzliche Sichtweisen kommuniziert, Theorien gemeinschaftlich geteilt und weiter entwickelt. Aus der Kombination unterschiedlicher Eingebundenheit und geistiger Beweglichkeit (auch Möglichkeiten der Imagination) kann reflexive Praxis entstehen, indem zwischen Identifikation und Distanz (Innen- und Außenperspektive) über die Zeit mehrfach gewechselt wird. Zur Unterstützung von Orientierung, Perspektivwechseln, Reflexion und Erprobung können dienen:

- Orientierung: Ortspläne, Visualisierungen, Pläne zur Organsition mit zeitlichen Abläufen und Machtstrukturen.
- Reflexion: Vergleichsmöglichkeiten mit anderer Praxis, Auszeiten, Gesprächsrunden, Rhythmusunterbrechungen.
- Erprobung: Gelegenheiten und Werkzeuge, um etwas auszuprobieren, Entwickeln von Zukunftsmodellen und Alternativplänen, Spiele und Simulationen (vgl. Wenger 1998, S.238).

Aus dem Einbezug der Vergangenheit in die Gegenwart der Praxisgemeinschaft sowie durch andere, ihre Grenzen überschreitenden Perspektiven können neue, kreative und zukunftweisende Interpretationen entstehen und ausgetauscht werden. In der Reflexivität liegen also große Chancen für Veränderungen der Gemeinschaft und insbesondere auch für den individuellen Lernenden.

Oser (2001) sieht im Rahmen einer optimierten Lehrerausbildung ausdrücklich den Bedarf einer frühen Beheimatung der Lernenden in Schulen und zwar an der Seite von Expertenlehrkräften. Dazu korrespondierend sieht er die Konzepte von "situated learning" und "apprenticeship" für das Lernen der angehenden Lehrer als sehr bedeutsam an.

„Aber diese Berufspraxis kann nur Lernort werden, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind, nämlich a) wenn der jungen Lehrperson eine Expertenkraft in der Weise zur Verfügung gestellt wird, dass sie dort je verschiedenste Verhaltensweisen ausprobieren und sich dort beheimaten kann (Apprenticeship-Ansatz), b) wenn gesteuert über die Wissenschaft der Universität diese Praxis dauernd kritisch durchleuchtet wird. Diese Eingebundenheit muss von Anfang an geschehen, zuerst nur in Teilbereichen, dann immer intensiver mit festen Vorgaben; Standards müssen ausprobiert und über Zusatzarbeit in Textanalyse, Videoanalyse, Microteaching als Portfolio aufgebaut werden. In der pädagogischen Psychologie wird dieser Ansatz auch als «situated learning» bezeichnet. Situiertes Lernen meint in diesem Falle, dass das entscheidende Wissen, das Lehrpersonen erwerben,

nicht bloß theoretisch erworben wird und so träge bleibt, sondern dass es in Kontexten, in denen es auch gebraucht wird, erworben wird. Dies haben wir weiter oben schon angedeutet. Bisher wird der situated learning Ansatz, der seine Grenzen darin hat, dass wenig Abstraktion zugelassen wird, nur beim Erwerb gesellschaftlich wichtiger Fähigkeiten für Schüler eingesetzt. Die Annahme, dass Lernende das zu lernende Wissen aktiv konstruieren und dadurch die Situationen, in denen es gelernt wird, mitlernen und so Anwendung möglich ist, stellt den Wert dieses besonderen Ansatzes dar." (Oser in Oser/Oelkers 2001, S.329f.)

Gleichwohl nimmt er aber die Einschränkung vor, dass im Lehrerberufsfeld überhaupt und insbesondere für die Ausbildung ein Mangel an Standards herrsche (vgl. auch Kap. 2.2.2, 3.2.3), der zusammen mit einem angeblichen Mangel an Abstraktion zusätzlich neben situated learning/apprenticeship zum Zugang ins Berufsfeld bearbeitet werden müsse. Oser macht aber in diesem Zusammenhang keine Angaben, welche gesonderten Lernkonzepte für diese zusätzlichen Anstrengungen angemessen wären.

Hier kann es aussichtsreich sein, zu prüfen, inwiefern das über situated learning hinausgehende Konzept von Lave u. Wenger zur Analyse und Gestaltung der Lehrerausbildung genutzt werden kann. Ihr Konzept verfolgt eine eher integrierende als abgrenzende Richtung, die auch prinzipiell die Aspekte von Beratung, Reflexion, Instruktion, Training, biographischer Entwicklung sowie Qualitätsstandards einschließt. Obwohl Wiederholungen dadurch manchmal vorkommen, soll das Konzept zusammen mit einer Reihe von Originalzitaten vorgestellt werden, die m. E. vorbeugend gegenüber unerlaubten Verkürzungen wirken.

"Legitimate peripheral participation refers both to the development of knowledgeably skilled identities in practice and to the reproduction and transformation of communities of practice. It concerns the latter insofar as communities of practice consist of and depend on a membership, including its characteristic biographies/trajectories, relationships, and practices." (Lave u. Wenger 1991, S.53f.)

Dabei setzt Wenger (1998) in einem Handbuch Schwerpunkte auf eine günstige Koordination der Entwicklung von Praxisgemeinschaften, deren Übertragbarkeit auf Standards im Lehrerberuf geprüft werden könnte: Standards setzen und Methoden beschreiben für erstens Arbeitsprozeduren und Arbeitsstile, für zweitens Kommunikation und Informationsweitergabe sowie für drittens Unterstützung der Einbindung von Neulingen und für viertens Feedback und Evaluation (vgl. Wenger 1998, S.239).

Weiter ist zu Osers Ausführungen (2001) anzumerken, dass insbesondere auch in traditionellen Berufsausbildungen Qualitätsmaßstäbe weitergegeben und verinnerlicht werden müssen, so dass ein Vergleich zwischen Lehrlings- und Lehrerausbildung diesbezüglich durchaus fruchtbar sein könnte. Obwohl die Begriffe Lehrlingslernen und situated learning bisher als Hintergrund vorkamen, werden sie im Folgenden zur analytischen Sicht auf Lernen in Praxisgemeinschaften nicht mehr verwendet, um, wie ausgeführt, die mit ihnen mitschwingenden (Alltags-)Vorstellungen zu vermeiden.

Bei Lernen in Praxisgemeinschaften werden durch die Perspektive von „legitimate peripheral participation" drei Dimensionen betont. Lave und Wenger fügen für die fokussierten Prozesse nämlich mehrere als besonders relevant erkannte Aspekte zum Begriff "legitimate peripheral participation" (LPP) zusammen.

„In order to clarify our conception of legitimate peripheral participation. Its composite character, and the fact that it is not difficult to propose a contrary for each of its components, may be misleading. It seems all too natural to decompose it into a set of three contrasting pairs: legitimate versus illegitimate, peripheral versus central, participation versus nonparticipation. But we intend for the concept to be taken as a whole. Each of its aspects is indispensable in defining the others and cannot be considered in isolation. Its constituents contribute inseparable aspects whose combinations create a landscape, shapes, degrees, textures - of community membership." (Lave u. Wenger 1991, S.35f.)

LPP bietet für die Art der Aktivitäten einer Praxisgemeinschaft in Hinblick auf gelingende Lernprozesse neuer Mitglieder, den Generationenwechsel und gebotene Anpassungen an veränderte Bedarfe drei Dimensionen zur Analyse der Beteiligungen:

- Legitimität: als mehr oder weniger sozial/rechtlich anerkannte Stellung der Beteiligten
- Periphere, hin zu zentralen Aktivitäten veränderbarer Positionen der Lernenden
- Partizipation: als mehr oder weniger mögliche, ganzheitliche Teilhabe der Personen

Während in Bezug auf Legitimität und Partizipation davon ausgegangen werden kann, dass mit hoher Ausprägung jeweils günstige Lernbedingungen gekennzeichnet werden, haben Lave und Wenger für die perifere Teilhabe eine besondere Ambivalenz festgestellt. Diese besteht darin, dass eine angebotene – sich zu mehr Intensität hin entwickelnde – Teilhabe am Rande den Neulingen oft eine unterstützende Ausgangstellung bietet, wohingegen eine Teilhabe am Rande, die zur Verhinderung einer vollständigen Beteiligung dient, einen eher lähmenden Einfluss auf das spätere Hineinwachsen in die Praxisgemeinschaft ausüben wird. Auch eine Einschränkung der Beteiligungsmöglichkeiten, die aus übergeordneter Perspektive vielleicht begründet vorgenommen wird, kann für den Einzelnen eine ungünstige Bedingung bedeuten.

"As a place in which one moves toward more-intensive participation, peripherality is an empowering position. As a place in which one is kept from participating more fully - often legitimately, from the broader perspective of society at large - it is a disempowering position. Beyond that, legitimate peripherality can be a position at the articulation of related communities. In this sense, it can itself be a source of power or powerlessness, in affording or preventing articulation and interchange among communities of practice. The ambiguous Potenzialities of legitimate peripherality reflect the concept's pivotal role in providing access to a nexus of relations otherwise not perceived as connected." (Lave u. Wenger 1991, S.36)

Im Zusammenhang mit Praktika in Schulen kann es aufschlussreich sein, zu hinterfragen, welche Beteiligungsmöglichkeiten einzelne Lehrer und Kollegien offerieren. Auf das Feld bezogene Fragen sind zum Beispiel:

Steuern Lehrkräfte die Beteiligungsmöglichkeiten und Ratschläge für die Praktikanten aus einem Bewusstsein für den Stand der Lernenden und weiten die Grenzen in, alle Seiten abwägender, Eigenverantwortung aus oder ziehen sie sich vorschnell auf Grundsätze zurück, die eine zentrale Beteiligung der Praktikanten im Konflikt mit geregeltem Schulbetrieb und Schülerbedürfnissen sehen?

Inwiefern gibt es, wie im folgenden Zitat beschrieben, erfahrene Mentoren, die z. B. bestimmte Ratschläge und Arbeitsinstruktionen erst dann einbringen, wenn Neulinge bereit für ihre Lernschritte durch mehr Teilhabe in der Gemeinschaft sind?

"Old-timers who act as "sponsors" reportedly with-hold advice and instruction appropriate to later stages; they hold back and wait until the newcomer becomes "ready" for a next step through increasing participation in the community (...)" (Lave u. Wenger 1991, S.92)

Wie offen und engagiert verhalten sich Lehrer und Schulleitungen insgesamt gegenüber ihren Nachwuchskräften? Wie willkommen, unterstützt und gut beteiligt fühlen sich die einzelnen Praktikanten?

"An extended period of legitimate peripherality provides learners with opportunities to make the culture of practice theirs. From a broadly peripheral perspective, apprentices gradually assemble a general idea of what constitutes the practice of the community. This uneven sketch of the enterprise (available if there is legitimate access) might include who is involved; what they do; what everyday life is like; how masters talk, walk, work, and generally conduct their lives; how people who are not part of the community of practice interact with it; what other learners are doing; and what learners need to learn to become full practitioners. It includes an increasing understanding of how, when, and about what old-timers collaborate, collude and collide, and what they enjoy, dislike, respect, and admire. In particular, it offers exemplars (which are grounds and motivation for learning activity), including masters, finished products, and more advanced apprentices in the process of becoming full practitioners." (Lave u. Wenger 1991, S.95)

Dabei wäre für das Berufs- und Handlungsfeld Schule auch über Praktika hinausgehend interessant zu prüfen, wie sich typische Aspekte des Feldes in den Begriffen von "legitimate peripheral participation" darstellen lassen.

3. Wissensstände

Im Folgenden werden ausgewählte Wissensstände zu Besonderheiten des Lernens von Studierenden im Praktikum allgemein und speziell im Schulpraktikum zusammengestellt.

3.1 Praktika in anderen Kontexten

Ehe speziell Praktika für angehende Lehrkräfte in Schulen aufgearbeitet werden, kann zunächst festgestellt werden, dass Praktika an und für sich nichts Besonderes sind, denn es gibt sie in nahezu allen Studiengängen und beruflichen Ausbildungen.
Studiengänge unterschiedlicher Fachrichtungen (z. B. Pädagogik, Elektrotechnik, Psychologie, Jura, Medizin und Lehramt) haben gemeinsam, dass sie traditionell schon Wert, und im Rahmen von Neuerungen einen häufig noch gesteigerten Wert, auf Praktika im Berufsfeld legen. Studierende müssen im Hinblick auf die Studien- bzw. Prüfungsordnungen und bestimmte Zielvorstellungen Praktika durchführen. Diese Praktika werden teilweise durch universitäre Veranstaltungen vorbereitet und/oder begleitet und/oder nachbereitet. Vielfach gilt ohne Evaluationsanstrengungen als selbstverständlich, dass Praktika den Studierenden Berufsnähe und wertvolle Erfahrungen ermöglichen.
Egloff (2004) untersuchte den Möglichkeitsraum, den Praktika im Pädagogik- und Medizinstudium tatsächlich bedeuten können und stellte bei ihren Recherchen einen Mangel an der tieferen Thematisierung von Praktikumsphasen im Studium fest. Es handelt sich um eine seltene, auf einer empirischen Untersuchung basierenden Veröffentlichung:
„Als ein nach wie vor wichtiger Garant für Praxisorientierung gilt – in vielen Studiengängen inzwischen verbindlich – das studienintegrierte, außeruniversitär stattfindende Praktikum. Im Zusammenhang mit Hochschulreformen fällt jedoch auf, dass das Praktikum als ein eigenständiges Thema nicht in den Blick kommt: Zwar ist es als Studienelement in die meisten Bachelor-Studiengänge mit aufgenommen, wird darin aber fast ausschließlich zum Ort der Qualifizierung für späteres berufliches Können instrumentalisiert. Diskussionen über mögliche andere Bedeutungsgehalte des Praktikums oder über Praktikumskonzepte allgemein finden im Kontext von Hochschulplanung nicht statt (vgl. hierzu ausführlich WELBERS 2001; PASTERNACK 2001). (...) Dabei dominieren institutions- und professionszentrierte Sichtweisen, die das Praktikum vor allem in seiner „quasi-natürlichen" Funktion als „Brücke zwischen Wissenschaft und Beruf" sowie als möglichen Ort der Professionalisierung (vgl. HECKT 2001; SCHOGER 2001) darstellen. Unberücksichtigt bleiben in dieser Perspektive beispielsweise aber studentische Wahrnehmungen des Praktikums (als Ausnahme vgl. Schmidt 2000)." (Egloff 2004, S.264)
Neben der Vernachlässigung von über eine berufliche Orientierung hinausgehenden Bildungszielen, die sich in der studentischen Wahrnehmung der Praktika durchaus zeigen können, stellt Egloff (2004) außerdem ein deutliches Defizit im Bereich der empirischen Forschung zu Praktika im Rahmen von Hochschulstudiengängen fest:
„Die Vernachlässigung des Praktikums in aktuellen Hochschuldebatten liegt zum zweiten darin begründet, dass es innerhalb der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung einen blinden Fleck markiert: Als Forschungsgegenstand ist das Praktikum ein Nicht-Thema. So kann man etwa für den erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengang feststellen, dass das Praktikum zwar im Rahmen

von Berufseinmündungs- und Verbleibsstudien (vgl. den Überblick bei SCHULZE-KRÜDENER 1997) oder in Untersuchungen zu Studienbiographien (vgl. z. B. GRUNERT 1999, S. 286ff.) am Rande auftaucht, etwa, weil es Studierenden tatsächlich einen leichteren Übergang in den Beruf ermöglicht. Einer detaillierten Analyse wird es jedoch in keiner der Arbeiten unterzogen. Und auch die in den vergangenen Jahren erschienenen Sammelbände, in denen die verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ihre spezifischen Anforderungen an das Praktikum formulieren und versuchen, daraus Standards zu entwickeln, thematisieren es eher unter didaktischen als unter Forschungsgesichtspunkten (...)." (Egloff 2004, S.264f.)

Im Rahmen einer Untersuchung, an der sowohl Praktikanten des an selbst organisierten Lernens ausgerichteten Diplomstudiengangs Pädagogik als auch solche des stark reglementierten Medizinstudiums teilnahmen, konnten aus Sicht der Betroffenen insgesamt vier Bedeutungsdimensionen zum Praktikum identifiziert werden:

„Danach ist das Praktikum für Studierende bedeutsam unter Lerngesichtspunkten (Praktikum als Ort des Lernens und der Reflexion), unter berufsbezogenen Gesichtspunkten (Praktikum als Vorbereitung auf einen Beruf bzw. als Weiterbildung für einen bereits bestehenden Beruf), im Zusammenhang mit biographischen Prozessen (Praktikum als Ort der Identitätsbildung) sowie unter lebensweltlichen Aspekten (Praktikum als Ort der Freizeit, der Existenzsicherung, als Moratorium)." (Egloff 2004, S.267)

Zwei große Handlungsprobleme, die sich bei der Auswertung von Erfahrungen der Pädagogik- und Medizinstudierenden ergaben, können zur Einordnung von empirischen Ergebnissen zum Halbjahrespraktikum besonders interessant sein: Ein erstes Problem des „Übergangs vom Studium ins Praktikum" (mögliche Reaktionen: Anpassung, Pragmatismus, Kreativität und/oder Quasi-Verweigerung) und ein zweites Problem der „Gestaltungszumutung". Die Notwendigkeit der individuellen inhaltlichen Ausgestaltung des Praktikums ergibt sich dabei relativ unabhängig von den Vorgaben der Universität, da der Einfluss der Hochschulen auf die Orte der Berufspraxis in der Regel gering ist. Durch die relative Autonomie der Studierenden im Praktikum ergeben sich sowohl Chancen als auch Risiken.

Studierende können nach Egloff (2004) für die grundsätzliche Gestaltung ihres Praktikums vier unterschiedliche Deutungsmuster entwickeln bzw. zur Hilfe nehmen, wobei m. E. ein dem jeweiligen Muster entsprechender und häufig unbewusst gewählter Schwerpunkt eine rahmende Einflussgröße für die Richtung der Erfahrungen der Studierenden im Praktikum sein kann (s. auch Kap. 2.3.3).

Das Deutungsmuster „Studium" umfasst die Sichtweise einer engen Verbindung zwischen Studium und Praktikum, wobei beide Teile spezifische Aufgaben erfüllen und in Wechselwirkung stehen (exemplarisches Ausprobieren, Reflexionsprozesse). Das zweite Deutungsmuster „Beruf" beinhaltet einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Studium und Praktikum mit unterschiedlichen Inhalten und Zielen. Im Praktikum geht es demnach in erster Linie um den Erwerb oder die Weiterentwicklung beruflich relevanter Kompetenzen. Beim dritten Deutungsmusters „Biographie" wird das Praktikum in erster Linie so verstanden, dass Lebensentwürfe geprüft werden und/oder Identitätsbildungsprozesse stattfinden (insbesondere auch mit Berufswunschprüfung). Beim vierten Deutungsmuster „Lebenswelt" folgen Studierende in erster Linie ihren individuellen Wünschen. Unabhängig von formalen Studienbezügen nutzen sie das Praktikum „handelnd oder quasi-berufstätig"

als Erfahrungsraum (um eigenen Interessen, Hobbys, einer Besinnungsphase oder dem Geld Verdienen nachzugehen). (vgl. Egloff 2004, S.268ff.)

Bei akademischen Berufen sind zwischen Studium und Berufseinstieg häufig weitere Praxisphasen (Arzt im Praktikum (inzwischen geändert), Referendariat, Volontariat, Therapieausbildung, Betriebseinstieg als Trainee etc.) zu absolvieren, die z. T. als wichtige Teile der eigentlichen Berufsqualifizierung betrachtet werden, weil sie im Prinzip nötige Anwendungs-, Spezialisierungs- und/oder Überblickserfahrungen ermöglichen. Zum Teil werden bei einem Überangebot an Arbeitskräften aber auch gering oder gar nicht bezahlte Praktikumsplätze nur deshalb vergeben, um regulär bezahlte Stellen für Berufseinsteiger einzusparen und/oder Bewerber bei geringen Lohnkosten in der Praxis testen zu können. Bei der „Generation Praktikum“ regte sich in den Jahren 2005/06 Protest in der Öffentlichkeit gegen die Tendez junge MitarbeiterInnen unangemessen oft und langfristig auf Praktikumsplätzen, d. h. auch unter prekären finanziellen und sozialen Lebensumständen, unterzubringen (vgl. auch Aufruf der frz. Organisation „Génération Précaire“ u. d. DGB-Jugend zum europaweiten Aktionstag „Praktikantenstreik“ am 1.4.2006).

Die bisher dargestellten Befunde zu Problemen und Deutungsmustern der Praktikanten können nicht ohne weiteres auf Qualifizierungen in Praxisphasen direkt vor dem Berufseinstieg übertragen werden, weil anzunehmen ist, dass sich hier die Perspektiven und Notwendigkeiten verschieben. Zum Beispiel erscheinen diese Praxisphasen für eine Berufswunschprüfung zu spät und es können von den Betroffenen deutlich mehr theoretische Kenntnisse, die für das Berufsfeld relevant sind, erwartet werden.

Inwiefern sich Erkenntnisse zum Lernen in Berufsausbildungen ohne Studium (Deutschland: Lehrberufe (Duales Modell: Lehrbetrieb und Berufsschulen), Fachschulen (z. B. Erzieher/in, Krankenpflege)) auf Praktika im Studium übertragen lassen, muss aufgrund des in beiden Bereichen wenig umfassenden und wenig aufeinander bezogenen Forschungsstands als offene Frage gelten. Gerade weil dem Studium gegenüber dem Erlernen traditioneller Ausbildungsberufe eine scheinbar besondere – höhere, breitere und reflexivere – Bildungsqualität zugeschrieben wird, ist bei der Frage nach der Vergleichbarkeit von Lernen im studienintegrierten Praktikum mit Praxisphasen der Berufspraxisausbildung eine vorurteilsfreie Sachlichkeit geboten. Da sowohl der direkte Einfluss der Universitäten (vgl. Egloff 2004) als auch der der Berufsschulen auf die Praxisorte jeweils relativ gering ist, kann es bei entsprechender Interpretation nützlich sein, gesicherte Erfahrungen zum studienfremden Lernen in Praxisfeldern für Analysen heranzuziehen: So liegt mit einer Untersuchung von Benner (1994) aus dem Bereich der Krankenpflege ein m. E. überzeugender Versuch vor, Kompetenzen und Lernnotwendigkeiten im Berufsfeld durch den Vergleich zwischen Neulingen und erfahrenen Praktikern zu analysieren (vgl. Kap. 2.3.2). Dabei hat sich u. a. herausgestellt, dass unterschiedliche Handlungskompetenzen im Zusammenhang mit der Unterschiedlichkeit der Wahrnehmung der Praktiker von konkreten beruflichen Problemsituationen gekennzeichnet werden können. Die dortige Betonung der Perspektive der Betroffenen korrespondiert mit der Anlage und den eben dargestellten Befunden der Untersuchung von Egloff (2004).

3.2 Praktika in der Lehrerausbildung

In den folgenden Teilkapiteln wird als eine mögliche Ausgangsbasis für den Untersuchungsgegenstand Praktika in der Lehrerausbildung auf empirische Wissenstände eingegangen. Dabei wird u. a. auf betreuende Lehrkräfte als Einflußgröße, auf unterschieliche Typen von Studierenden, auf die Umsetzbarkeit von Standards und auf empirische Erkenntnisse zur Einschätzung von Praxisphasen durch Studierende eingegangen.

3.2.1 Empirische Erkenntnisse zur Rolle betreuender Lehrkräfte und reflexivem Lernen

Da die Lehrkräfte in den Schulen i. d. R. als wichtige Kommunikationspartner der Studierenden in Betracht kommen und Kommunikation Reflexion beinhalten und fördern kann, bietet es sich an, die Bedeutung von betreuenden Mentoren und Reflexivität im Praktikum zunächst zusammen zu betrachten. Über reflexive Aspekte hinaus soll am Ende des Abschnitts die Rolle von Mentoren für die Gestaltung der Lernprozesse allgemeiner beleuchtet werden. Das In-Beziehung-Setzen von Theorie und Praxis als eine speziellere Form zu Reflektieren wird darüber hinaus im nachfolgenden Abschnitt thematisiert.

„Bedenkt man, dass Prozesse von Personen gestaltet werden so erstaunt, wie wenig wir über die Personen wissen, die zukünftige Lehrer ausbilden. (...) Die wenigen Erkenntnisse betreffen vor allem die Ausbilder auf der Schul-Seite (Mentoren), kaum jedoch die Ausbilder auf der Hochschul-Seite (Dozenten).“ (Fried 2003, S.23)

Die Ausbilder auf Seite der Hochschulen in den Blick zu nehmen ist zwar ebenfalls notwendig und dies zeichnet sich als internationaler Forschungstrend ab (z. B. Smith 2005, Male/Murray 2005), doch soll darauf auch wegen der recht wenigen gesicherten Befunde nicht eingegangen werden.

V. Felten (2005) hat in ihrer empirischen Arbeit “Lernen im reflexiven Praktikum“ Aussagen und Reflexionsbeispiele von Studierenden, Aussagen von Praxislehrpersonen und Schülern zueinander in Beziehung gesetzt, um in einer vergleichenden Untersuchung zwischen normalem Praktikum und einem Interventionsprogramm Bedingungen für reflexive Lernprozesse zu erforschen. Mentoren der Interventionsgruppe nahmen an Fortbildungen mit dem Ziel teil, Studierenden vermehrt geeignete Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen anzubieten. Dies sollte u. a. anhand von im Auftrag der Studierenden angefertigten Beobachtungsprotokollen und am Stand der Praktikanten orientierten Unterrichtsdemonstrationen durch die betreuenden Lehrkräfte geschehen (vgl. v. Felten 2005, S.42ff.), so dass ein selbstverantwortliches Reflektieren angeregt werden und subjektiv gefärbte Rückmeldungen und einfache Ratschläge der Lehrkräfte in den Hintergrund treten sollten. Zur Frage, was ein reflexives Praktikum beinhalten kann, bezieht sich v. Felten nicht so sehr auf eine gedankliche, wechselseitige und/oder forschende Verknüpfung von Theorie und Praxis, die ihrer Ansicht nach prinzipiell kaum realisierbar bzw. vorfindbar ist (vgl. v. Felten 2005, S.29), sondern am Konzept der “Reflexion in und über Praxis“ im Zusammenhang mit konkreten Problemsituationen und eigenem Handeln nach Schön (1983). Der Hintergrund einer in den

80er-Jahren beginnenden "reflexiven Wende" für den Lehrerberuf wurde bezogen auf schulpraktische Studien in kompakter Form von Klement (2002) beschrieben:

„Weder kann sich der Lehrer auf eine verfügbare Theorie „abstützen" noch diese zwecks Lösung eines Problems „abrufen": Es gibt die Theorie, welche die Praxis adäquat begleitet, bis heute nicht. Hier brachte die „reflexive Wende" in der Lehrerbildung eine Neuorientierung des „professionellen Handelns " (Schön 1983) eines ganzen Berufsstandes mit sich. Angestrebt wird der kompetente und reflexive Praktiker, der imstande ist, innerhalb komplexer Erziehungs- und Unterrichtssituationen zu reflektieren und angemessene Entscheidungen zu treffen. Dieses Ziel ist zwar im Rahmen der Lehrergrundausbildung nicht erreichbar, die Anregung zur Reflexion der eigenen Handlungen ist jedoch der Weg dahin. Mit diesem Ansatz wird das oft zitierte „Theorie- Praxis- Problem" in der pädagogischen Ausbildung in ein neues Licht gerückt: Üblicherweise versucht man, angehenden Lehrerinnen grundlegendes Wissen zu vermitteln, das sie in der Folge in der Praxis „möglichst effizient" anwenden sollen. Dieser technologische Ansatz greift allerdings zu kurz. Schulpraktische Situationen sind zu komplex, als dass dafür eindeutige Anleitungen zur Umsetzung in das individuelle Handeln von Studierenden gegeben werden könnten. Die Vermittlung von theoretischem Wissen oder die Befolgung von schulpraktischen Regeln reicht nicht aus, weil Wissen die Kriterien für seine Anwendung nicht in sich trägt." (Klement 2002, S.88f.)

Ergebnisse der Untersuchung von v. Felten zum reflexiven Praktikum waren u. a., dass bei den Studierenden der Interventionsgruppe gegenüber anderen Studierenden eine signifikant größere Reflexionstiefe festgestellt werden konnte (vgl. v. Felten 2005, S.165f.) und auch, dass eine Aufarbeitung von Erfahrungen als Schüler, sowie von pädagogischem und didaktischem Vorwissen häufiger stattgefunden habe. Positive Effekte haben sich nach v. Felten auch aus der Auswertung der Antworten der Schüler ergeben, die z. B. die Bereiche höhere Mitsprache und Beteiligung der Schüler am Unterricht der Praktikanten betrafen. Gleichfalls sind die festgestellten Schwierigkeiten und Schlussfolgerungen bei der Umsetzung eines "reflexiven Praktikums" interessant (vgl. v. Felten 2005, S.167ff.):

- Praxislehrpersonen fällt es schwer, Ratschläge zurückzuhalten und sie setzten (auf Praktikant und Klasse abgestimmte) spezifische Unterrichtsdemonstrationen nur zögerlich ein.
- Studierende haben Mühe, sich auf eine selbstverantwortliche Reflexion ihres Unterrichts einzulassen und erwarteten z. T. beurteilende Rückmeldungen.
- Neue Anforderungen an Praktikumslehrkräfte erfordern intensive Schulungen sowie eigentlich auch die Überprüfung ihrer Handlungskompetenz und Kenntnisse.

Dass Praktikumslehrkräfte eine wichtige bzw. die wichtigste Einflussgröße in Bezug auf das Lernen im Praktikum darstellen, haben auch Moser/Hascher (2000) in ihrer Untersuchung ermittelt. In ihren Befragungen schätzen die Praktikanten den Einfluss der Rückmeldungen oder des Verhaltens der betreuenden Lehrkraft auf das eigene Lernen als vergleichsweise am höchsten ein. Bei den "Lernquellen" hat sich bei den Befragungen zu unterschiedlichen Praktika im Rahmen der Berner Sekundarlehrerausbildung insgesamt folgende Rangfolge ergeben (Moser/Hascher 2000, S.83f.): Rückmeldungen oder Verhalten des Praktikumsleiters (Mentors), eigenes Forschen und Experimentieren, Rückmeldungen oder Verhalten der Schüler/innen, eigene Unzufriedenheit oder Frustration, Kenntnisse aus der Grundausbildung (Lehrmittel, Bücher, schriftliche Notizen), Austausch mit

Studienkolleginnen und –kollegen und zuletzt Rückmeldungen der Betreuerin/des Betreuers von Seiten des Studiums.

Als zentrale Schlussfolgerungen sehen Moser/Hascher (2000, S.95) daher u. a. die in Praktika notwendige "kompetente Begleitung und Unterstützung durch Praktikumsleitende" an und weisen darauf hin, dass Reflexion und Rückmeldegespräche "viel Zeit und Kompetenz von Praktikant/innen und Praktikumsleiter/innen" erfordern und entsprechend Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen. Den Praktikumsleitenden bzw. Mentoren komme bei der Unterstützung von Lernprozessen also eine Schlüsselfunktion zu (vgl. Hascher 2005a, S.43). Wobei die Rolle der Mentoren nicht nur durch die gleichzeitige Verantwortung sowohl für das Lernen der Schüler als auch das der Praktikanten geprägt sei, sondern viele Aufgabenbereiche umfasse, die gegensätzliche Pole aufwiesen.

„Betreuen Lehrer/innen Praktika, so haben sie eine Doppelrolle inne, da sie nicht nur für den Lernprozess ihrer Schüler/innen, sondern zugleich auch für das Lernen ihrer Praktikant/innen Verantwortung übernehmen. Ähnlich wie Neuberger (1985) von Dilemmata der Führung spricht, ist die Rolle der Praktikumslehrer/innen mit folgenden Schwierigkeiten und Diskrepanzen verbunden: Praktikumsbetreuung bewegt sich zwischen

- *Sozialisation vs. Lernen: Praktikant/innen sollen in das Berufsfeld einer Lehrperson integriert werden, deren Aufgaben und Rollen adaptieren und gleichzeitig einen eigenen Unterrichtsstil entwickeln.*
- *Fördern vs. Beurteilen: Praktikant/innen sollen in ihrem Lern- und Entwicklungsprozess begleitet und unterstützt werden, zugleich bewerten Praktikumslehrer/innen ihre Berufseignung und die Handlungskompetenzen.*
- *Vorgaben vs. Entfaltungsmöglichkeiten: Praktika finden im Berufsalltag statt, ermöglichen somit den Praktikant/innen ‚orginale Begegnungen', sind damit aber vor allem der Entwicklungsförderung der Schüler/innen verpflichtet.*
- *Fordern vs. Fürsorge: Praktikumslehrer/innen fungieren als Helfende, Beratende und Unterstützende, zugleich sollen Praktikant/innen aber auch auf die Komplexität, auf Anforderungen und Beanspruchungen durch den Lehrberuf vorbereitet werden.*
- *Erfahrung vs. Innovation: Praktikant/innen bringen neue Ideen, aktuelle Konzepte und individuelle Bedürfnisse mit in das Praktikum, die mit dem Erfahrungswissen der Expert/innen konkurrieren und diesem widersprechen können.*
- *Ressourcen vs. Defizite: Praktikumslehrer/innen müssen die Ressourcen der Praktikant/innen stärken und dürfen gleichzeitig die Schwächen und Probleme der angehenden Lehrer/innen nicht ausser Acht lassen. Im Spannungsfeld dieser Dimensionen ist nun wichtig zu diskutieren, wie Praktikumslehrer/innen ihrer Rolle gerecht werden, welche Formen von Unterstützung geleistet, welche wahrgenommen werden und welche Funktionen damit erfüllt werden können. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Lernen im Praktikum" spiegeln eine nahezu idealisierte Beurteilung der Praktikumslehrer/innen durch die Studierenden wider (...).*

Auf den zweiten Blick, d. h. mit einem Blick auf die Lernprozesse und die Quellen des Lernens, wird jedoch deutlich, dass das wertvollste Ziel der Berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen, der Aufbau von Kompetenzen zum reflexiven Lernen (vgl. auch Dick, 1996), noch nicht erreicht ist. (...) Die befragten Studierenden aber orientierten sich zu stark an den Expert/innen und die Resultate lassen vermuten, dass die Praktikant/innen eher Handlungsmuster übernehmen und sich von Ratschlägen leiten lassen als mit ihren Praktikumslehrer/innen Handlungsalternativen zu diskutieren, eigenes Handeln kritisch zu reflektieren und ihren Unterricht auf die Rückmeldungen der Schüler/innen abzustützen. Es muss folglich überlegt werden, wie sich angehende Lehrpersonen und ihre Praktikumslehrerinnen und -lehrer in gut etablierten und lernstarken Praktikumsstrukturen so

entwickeln können, dass Junglehrer/innen weder ihre eigenen subjektiven Theorien noch die ihrer Praktikumslehrer/innen zementieren.“ (Hascher/Moser 2001, S.228f.)

Diese Ergebnisse weisen auch für das Untersuchungsfeld Halbjahrespraktikum darauf hin, dem Verhältnis zwischen Praktikant und Mentor genügend kritische Aufmerksamkeit zu widmen. Wegen der wahrscheinlich großen Bedeutung für das Lernen der Studierenden sollte eine Analyse der Beziehungen vorgenommen werden und sowohl Aussagen der Studierenden als auch Aussagen betreuender Lehrkräfte auf Widersprüche und den Charakter einer reflektierten oder einer stark angepassten Übernahme von Handlungsroutinen geprüft werden.

3.2.2 Typisierung von Lehramtsstudierenden

Im Bereich der Lehramtsausbildung sind Langzeit- bzw. Längsschnittuntersuchungen eine Seltenheit. In Anbetracht der Länge und des wünschenswerten Ineinandergreifens der Ausbildungsphasen sind diese aber geboten, da einzelne Abschnitte nur so in ihrer Gesamtbedeutung für die individuelle, berufliche Entwicklung der Lehrkräfte eingeschätzt werden können. In diesem Zusammenhang ist ein Zwischenstand der Untersuchung von Maier/Rauin (2004) inhaltlich und als seltene Ausnahme interessant. In ihrer Untersuchung konnten für die Lehrerausbildung in Baden-Württemberg Selbsteinschätzungen (Berufswahlmotive, Kompetenzerwerb im Studium und in der schulpraktischen Ausbildung) zweier Zeitpunkte (gegen Studienende: Rückblick auf das Studium und als Junglehrer: eigene Kompetenzen) personenbezogen verknüpft werden. Eine Clusteranalyse ergab drei relativ gut abgrenzbare Typisierungen von Studierenden (n=537), die im Folgenden zitiert werden:

„Typ 1 - Risikostudent(in): *Antizipiert höhere berufliche Belastungen; eher unzufrieden mit dem Studium; stellt an sich keine hohen Anforderungen; investiert wenig Zeit ins Studium; schränkt das Privatleben kaum ein; hat weniger soziale Kontakte im Studium; das Lehramtsstudium ist eher eine Notlösung oder wurde aus hedonistischen Gründen gewählt; Probleme mit der Schulpraxis; eine Verknüpfung von Theoriewissen und Praxis findet eher nicht statt*

Typ 2 - Pädagogisch motivierte(r) und zufriedene(r) Student(in): *Antizipiert eine geringere Belastung; zufrieden mit dem Studium; keine Überforderung; mittlerer Zeitaufwand für das Studium; viele soziale Kontakte am Hochschulort; Lehramtsstudium keineswegs Notlösung; Berufswahlmotiv eher pädagogisch; Ablehnung des hedonistischen Studienwahlmotivs; positive Schulpraxiserfahrungen; konnte Theorie und Praxis verknüpfen*

Typ 3 - Pädagogisch motivierte(r) und teils überforderte(r) Student(in): *Antizipiert hohe Belastungen im Lehrerberuf; relativ zufrieden mit dem Studium; hohe Anforderungen; größter Zeitaufwand; Einschränkung des Privatlebens durch Studium; viele soziale Kontakte am Hochschulort; Studium ist keine Notlösung, sondern wurde aufgrund pädagogischer Motive gewählt; positive Schulpraxiserfahrungen; konnte Theorie und Praxis verknüpfen“* (Maier/Rauin 2004)

Als Verteilung auf die ermittelten Typen ergab sich: ca. 50% „Pädagogisch motivierte(r) und zufriedene(r) Student(in)“, ca. 30% „Risikostudent(in)“ und zu ca. 20% „Pädagogisch motivierte(r) und teils überforderte(r) Student(in)“. Interessanterweise zeigen sich nach

Maier u. Rauin (2004) signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Typen und den nach der gesamten Lehramtsausbildung nach Selbstaussagen der Junglehrer entwickelten Kompetenzen. Unterschiede zeigten sich im Nachhinein auch im Antwortverhalten bei der ersten Befragung zwischen denjenigen, die an der zweiten Befragung teilnahmen und denjenigen, die zum zweiten Zeitpunkt nicht teilnahmen, weil sie sich z. B. in Folge eines Selbstselektionsprozesses nicht mehr im Schuldienst befanden.

„Der/die Risikostudent/in (Typ1) liegt bei der Einschätzung der professionellen Kompetenzen deutlich unterhalb der anderen Typen. Vor allem bei den Standards "Leistungsmessung", "Diagnosekompetenz/ Fördermöglichkeiten" und "Disziplin/ soziales Verhalten" ergibt sich eine deutliche Differenz. Diskussion: Ähnlich wie in der Schweizer Untersuchung (Oser u. Oelkers 2001) zeichnen die Befragten ein wenig ausgeglichenes Bild ihrer Kompetenzen. In fachdidaktischen und methodischen Fragen, sowie im Einsatz von Medien halten sie sich für kompetent, aber im Feld der Diagnose und der Förderung von Schülern, in kommunikativen, organisatorischen und auf die Entwicklung der Schule bezogenen Bereichen sehen sie ihre Defizite. Dieses Kompetenzprofil ist sicherlich auch ein Ausdruck der Angebotsstrukturen in Hochschulen und Seminaren, denn in beiden Bereichen dominieren fachdidaktische Inhalte. Allerdings werden die Angebote in sehr unterschiedlicher Weise genutzt. Bereits während des Studiums lassen sich mit Hilfe von Faktoren des Selbstkonzepts, der Berufsmotivation und des Studierverhaltens Risikostudierende ermitteln (vgl. dazu auch die Typologoie von Lipowsky, 2003), die dann am Ende der Berufsausbildung deutlich ungünstigere Kompetenzwerte erreichen." (Maier/Rauin 2004)

Dabei legen es nach Maier und Rauin (2004) ihre Daten nahe, dass die an baden-württembergischen Hochschulen praktizierte Einbindung von Schulpraxis wichtige Anhaltspunkte zur Unterscheidung erfolgreicher und wenig erfolgreicher Studierender liefern kann, so dass ungünstigen Kompetenzentwicklungen durch ein System von Beratung und Unterstützung entgegengesteuert werden könnte. Für Schulpraktika kann also vermutet werden, dass sie im Studium zu den Kristallisationspunkten gehören, in denen Studierende zu mehr Klarheit gegenüber ihren Stärken und Schwächen gelangen und auch Übereinstimmungen zwischen Studienwahl- und Berufsmotivation feststellen können.

3.2.3 Standards nach Oser und Untersuchungsergebnisse

Nach dem Hintergrund für den Trend zu Standards soll nun auf die Gruppierung und Erreichbarkeit der Standards nach Oser (1997, 2001, 2004) eingegangen werden. Formulierungen beginnend mit „Ich habe in der Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer gelernt …" waren m. E. erstmals im Bericht der „Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen" (beteiligt u. a.: Bohnsack, Oser, 1997) enthalten.

Bevor auf eine aktuelle Fassung dieser „als Oser`sche Standards" bekannten Maßstäbe eingegangen wird, sei vorweggenommen, dass viele andere Standards und Leitbilder nicht evaluiert werden bzw. bisher noch nicht weiterentwickelt wurde, wie sie sich zur Beurteilung operationalisieren und beobachten bzw. allgemein einsetzen lassen. Das heißt inwiefern Leitbilder relativ ferne Ideale oder für die meisten Lehrkräfte realistische Ziele beschreiben, ist meist unbekannt. Die Orientierung der Maßstäbe, die die Eigenschaft von Standards haben, sollte, im Unterschied zu Leitbildern, im guten Mittelfeld des jeweilig Vorfindbaren

liegen. Standards in der Lehrerbildung sind auch nach Oelkers (2003) eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf:

„Wie immer, die Ziele der Ausbildung müssen nicht nur deutlich formuliert werden, sondern auch erreichbar sein. Auch das ist nicht trivial, weil oft „Ziele" angestrebt werden, die sich höchstens als unerfüllbare Daueraufgaben verstehen lassen. Zudem werden oft Forderungen als Ziele ausgegeben, ohne damit eine Zeitangabe zu verbinden. Ziele sind aber nur dann „Ziele", wenn sie sich innerhalb einer bestimmten Frist erreichen - oder verfehlen - lassen. Standards der Ausbildung beziehen sich auf berufliche Kompetenzen, die am Ende einer bestimmten Dauer erreicht oder nicht erreicht werden können. (...) In der Schweiz hat sich gezeigt, dass die von Fritz Oser (1997) vorgeschlagenen 88 Standards für eine berufsfeldbezogene professionelle Lehrerbildung nicht nur die Ausbildungskapazität bei weitem übersteigen, sondern zugleich einen wesentlichen Bereich gar nicht abdecken, nämlich, den der Inhalte. (...) Das von der deutschen Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebene Gutachten votiert aber klar für die Hinführung von Standards und wird sicher die weitere Diskussion massgeblich bestimmen. Entgegen mancher deutschen Kritik (...), die alten Technokratieverdacht erneuern, verweisen gerade amerikanische Erfahrungen darauf, dass neue Steuerungselemente für die Entwicklung der Lehrerbildung unerlässlich sind (Darling-Hanimond 2000, 2000(a)).“ (Oelkers 2003, S.64)

Die Oser`schen Standards sind nun in Untersuchungen als Maßstab verwendet worden, wobei ihre praktische Erreichbarkeit nach den Selbsteinschätzungen der Betroffenen recht kritisch zu beurteilen ist. Dies hindert Lehrerbildungsinstitutionen aber nicht unbedingt daran, die praktische Lernbarkeit der Oser`schen Standards z. B. in der zweiten Phase zu behaupten (Studienseminar III Gymnasien: Zitat – homepage 11/2005: „Alle aufgeführten Standards genügen wissenschaftlichen Kriterien. Sie sind theoretisch fundiert, empirisch überprüft, qualitativ bewertbar und praktisch umsetzbar.“).

Über Befragungen von Personen, die als Experten angesehen werden, haben Oser/Oelkers (2001) Standards für berufsbezogene Fähigkeiten in der Untersuchung zur Wirksamkeit der Schweizer Lehrerausbildung eingesetzt. Eine Eingrenzung des Standardbegriffs erfolgt am Ende des folgenden Zitats:

„2001 haben Oser und Oelkers das Konzept der Standards für die Profession der Lehrer neu definiert und eine entsprechende Wirkungsstudie zur Lehrerbildung durchgeführt. Eines der dramatischsten Resultate dieser groß angelegten Studie (N=1286 am Ende der Ausbildung, 42 Ausbildungsinstitutionen) war, dass einerseits ein gutes Sozialklima und eine reiche Ausbildungskultur vorhanden sind, dass aber zweitens kaum jemand bei dieser Ausbildung wirklich je gefordert und schon gar nicht überfordert worden ist, schließlich aber dass Standards fast gar nicht erlernt werden. Die Referenz für Standards sind dabei Kompetenzprofile, die in leichten und schwierigen Situationen von Experten handlungsmäßig umgesetzt werden. „Von Experten“ bedeutet, dass es ein Unterschied ist, ob diese Kompetenzprofile qualitativ gut oder qualitativ mangelhaft zur Ausführung kommen. Wir sprechen nur dann von Standards, wenn beides gegeben ist, das Profil selber und dessen positive Qualität. Man kann es nochmals formulieren: Wenn Lehrpersonen in komplexen Situationen des Unterrichts ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln, das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differenziell fördert, zeigen, sprechen wir von professionellen Standards des Lehrerberufs.“ (Oser 2003, S.71)

Es erscheint dabei nicht einfach, zwischen “Kompetenzen“ und “Standards“ bezogen auf den Lehrerberuf zu trennen und es fällt auf, dass ohne Begründung Handlungen außerhalb der Unterrichtssituation, zumindest in der letzten Formulierung ausgeschlossen werden. Für die

vorliegende Arbeit sollen aber möglichst klare Kennzeichnungen gefunden werden, so dass noch einmal die Formulierungen der KMK (2004) und von Weinert (2001) (s. Kap. 2.2.2) aufgegriffen und eine weitere Aussage von Oser (2004) herangezogen wird.

„Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“ (KMK Beschluss vom 16.12.04, S.5, vgl. Kap. 2.2.2)

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (...).“ (Weinert 2001, S.27f., vgl. Kap. 2.2.2)

„Es ist nicht genug, von Standards als Kompetenzgruppen zu reden; es muss auch die Qualität der Ausführung zur Sprache kommen. Damit aber tun sich alle schwer. Lehrpersonen müssen lernen, dass Schwierigkeiten in der Anwendung von Standards eine Voraussetzung für deren Erreichung sind. Expertenhandeln, best practice-Beispiele, Vignetten gelungener Unterrichtssequenzen können helfen, solche Qualitätsmerkmale zu entwickeln. Guter Unterricht darf nicht zufällig guter Unterricht sein. Würde dieses Geschenk des Himmels einmal eintreten, müsste immer noch daraus gelernt werden, warum dieser gelungene Unterricht gut und ein Kompetenzprofil (Standard) erfolgreich ist.“ (Oser 2004, S.203)

Unter Standards ist demnach eine von “Lehrerbildungsexperten“ vorgenommene Bündelung von Lehrerkompetenzen zu verstehen, die sich auch praktisch in guter Handlungsqualität zeigen sollen, wobei zentralen Erwartungen z. B. an gute Unterrichtsqualität und Situationsangemessenheit entsprochen werden soll.

Unter 12 Standardgruppen werden insgesamt 88 Standards gruppiert, die dann auch als “Items“, in Selbsteinschätzungen abgefragt wurden (Oser/Oelkers 2001). Dabei sollen die Personen ihre Erfahrungen bzw. ihre Verarbeitungstiefe abgestuft einschätzen:

„*1. Habe nichts von diesem Standard gehört.*

2. Habe theoretisch davon gehört.

3. Habe dazu Übungen gemacht oder mich in der Praxis damit auseinander gesetzt.

4. Habe Theorien und Übung, oder Theorie und Praxis, oder Übung und Praxis miteinander verbunden.

5. Habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden.“

Es fällt auf, dass eine Antwort auf Stufen eins und zwei klar darauf hindeutet, dass der jeweilige Standard nicht erfüllt ist. Auch Antworten auf den Stufen drei und vier lassen eigentlich keine Rückschlüsse zu, ob eine gute Handlungsqualität vorliegt, weil zur Selbsteinstufung nicht immer Praxis und auch keine Qualitätsmerkmale eine Rolle spielen. Erst Stufe fünf könnte als Erfüllen des jeweiligen Standards gedeutet werden, weil nach Handlungspraxis und einer systematischen Verbindung als Qualitätsmerkmal gefragt wird.

Therhart (2002) gibt folgenden kompakten Überblick über die Oser`schen Standarddefinitionen und Ergebnisse der großangelegten Schweizer Studie:

> *„1. Zur Lehrer-Schüler-Beziehung: Ich habe gelernt, den Schülerinnen und Schülern (in jeder Situation, mit unterschiedlichen Mitteln) fördernde Rückmeldung zu erteilen.*
>
> *2. Zu schülerunterstützendem Handeln: Ich habe den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen (Intelligenz, Sprache, Moral, soziales*

Verstehen) zu diagnostizieren und daran anzuknüpfen gelernt.

3. Zu Disziplinproblemen und Schülerrisiken: Ich habe gelernt, wann ich bei Verletzungen (Auslachen, Kränkungen, Eifersucht, Diebstahl usw.) den Unterricht zu unterbrechen und unter den Aspekten von Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit einen »Runden Tisch« zu organisieren habe.

4. Zum Aufbau von sozialem Verhalten: Als Lehrer/Lehrerin habe ich in meiner Ausbildung gelernt, Besonderheiten von Ausländerkindern für die Entwicklung der Schulkultur zu nutzen und sie in ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Welt zu unterstützen.

5. Zur Lernprozessbegleitung: Ich habe gelernt, wie man mit Schülerinnen und Schülern Fehler so bespricht, dass sie davon profitieren können (Fehlerkultur aufbauen).

6. Zur Gestaltung des Unterrichts: Ich habe gelernt, die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler je aufnehmend, verarbeitend oder kontrollierend tätig sind, eindeutig zu bestimmen und flexibel zu gestalten.

7. Zur Evaluation und Leistungsmessung: Ich habe gelernt, den individuellen Fortschritt der Leistung nach unterschiedlichen Kriterien und mit unterschiedlichen Instrumenten zu messen und transparent zu machen.

8. Zum Medieneinsatz: Ich habe gelernt, Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modelle) bereitzustellen und so einzusetzen, dass sie der Anschauung (nicht der Ablenkung) dienen.

9. Zur Team-Arbeit der Lehrerschaft: Ich habe gelernt, ein Berufs- und Schulleitbild mit zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren.

10. Zur Öffentlichkeitsarbeit: Ich habe gelernt, die Aufgaben der Schule an Elternabenden darzustellen und die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen.

11. Zum Kräftehaushalt der Lehrperson: Ich habe gelernt, wie ich ein persönliches Fortbildungs- und Zusatzausbildungsprogramm zusammenstellen und verwirklichen kann.

12. Zur Fachdidaktik: Ich habe gelernt, den Aufbau der Fachinhalte additiv über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und der Schulbücher zu strukturieren.

(...)

Die Ergebnisse der Studie in der Schweiz waren ernüchternd: Eine vollständige, alle vier Stufen und alle Standards umfassende Kompetenz konnte überhaupt nicht festgestellt werden. Zwei Drittel der ausgebildeten Lehrkräfte hatten von den Standards entweder nur theoretisch gehört oder sie waren praktisch behandelt worden. Nun muss man sehen: In der Schweizer Studie werden letztlich keine Standards für Lehrerbildung, sondern Standards für erfolgreiches Lehrerhandeln, für den erfolgreichen Lehrer also, definiert. So wird denn auch darauf hingewiesen, dass erst nach der Berufseingangsphase und während des kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf sich diese Standards immer stärker ausprägen bzw. auch immer deutlicher ausprägen sollten." (Terhart 2002, S.106ff.)

Da verwundert es nicht, dass sich auch bei einer kleineren Befragung von Studierenden und Lehrkräften in Deutschland ernüchternde Ergebnisse eingestellt haben. Zur Kenntnis, Einschätzung der Wichtigkeit und (beabsichtigten) Umsetzung der Oser'schen Standards im Unterricht hat Seipp (2003) eine Befragung (n=615) durchgeführt und dabei sowohl Dortmunder Studierende des Lehramts als auch eine kleinere Gruppe von Lehrkräften befragt. Insgesamt gaben die Befragten an, von den Standards nur relativ wenig gehört zu haben.

„Die Mittelwerte zeigen einen erschreckend niedrigen Kenntnisstand, hinsichtlich der Inhalte der 12 Standardgruppen. (...) Am oberen Ende des Feldes liegen die Standardgruppen „Gestaltung und Methoden des Unterrichts", „Medien des Unterrichts", „Allgemein- und fachdidaktische Standards" und „Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten"; am unteren Ende liegen „Bewältigung

von Disziplinproblemen und Schülerrisiken", „Zusammenarbeit in der Schule", „Schule und Öffentlichkeit" und „Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft." (Seipp 2003, S.15)

Die schlechte eigene Einschätzung der Befragten zur Kenntnis der Standards konnte nicht auf ihr mangelndes Interesse oder etwa Zweifel an der Relevanz der Standards zurückgeführt werden.

„Alle Standardgruppen werden als „eher wichtig" eingeschätzt, die Inhalte der „Lehrer-Schüler-Beziehungen" zeigen sogar eine Tendenz, als „sehr wichtig" beurteilt zu werden. (...) Die niedrigen Werte in der Kenntnis der Standardgruppen lassen sich angesichts dieser Ergebnisse nicht mit einem mangelnden Interesse für diese Inhalte erklären. Insgesamt etwas niedriger (...) fallen die Ergebnisse für die Umsetzung der Standardgruppen im eigenen Unterricht aus." (Seipp 2003, S.16)

Zu Gruppenunterschieden im Antwortverhalten (bezüglich der Bekanntheit, Wichtigkeit und Beachtung der Standards) bei der Untersuchung von Seipp (2003) lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen: Geschlechterunterschiede können vernachlässt werden (vgl. Seipp 2003, S.21), Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrern wurden mit einer Ausnahme nicht signifikant (Ausnahme: „Allgemein- und fachdidaktische Standards", vgl. Seipp 2003, S.27), bei den Schulstufenzielen der Studierenden zeigten sich höhere Werte bei einer „Primarstufe-Sonderpädagogik-Gruppe" gegenüber einer „Sekundarstufen-Gruppe" (vgl. Seipp 2003, S.41) und sowohl Gegenüberstellungen „höhere gegenüber frühere Semester" als auch „längere gegenüber kürzerer Berufserfahrung" ergaben entgegen der Erwartung nur wenig Unterschiede (vgl. Seipp 2003, S.64 u. S.81). Studierende und Lehrkräfte, die nach den hauptsächlichen Quellen ihrer Kenntnis der Oser'schen Standards in Bezug auf die erste Phase ihrer Ausbildung bezogen gefragt wurden (Seipp 2003, Untersuchung bezogen auf Bedingungen in Dortmund), gaben überwiegend „Erziehungswissenschaft" an. Die vier wählbaren Bereiche waren dabei: Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraktische Studien. Besonders interessant erscheint, in Bezug auf welche Standardgruppen sich bei der Auswertung „Schulpraktische Studien" als Hauptquelle (vgl. Seipp 2003, S.82ff.) ergab: Studierende sehen eine besonders hohe Relevanz der schulpraktischen Studien bei „Lehrer-Schüler-Beziehungen", Lehrer sehen im Rückblick ihre besonders hohe Relevanz bei den Standards „Medien des Unterrichts" und „Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft".

3.2.4 Empirische Erkenntnisse zur Einschätzung von Praxisphasen im Lehramtsstudium

Spindler/Scheinichen/Wollnitza (1999) haben in Oldenburg eine Studie zu zurückliegenden Ausbildungserfahrungen von Lehrern vorgelegt. Die Bewertungen der Blockpraktika fallen insgesamt innerhalb des Studiums positiv aus und ihre Ausweitung wird angeregt, wobei die Betreuung durch Lehrende in der Hochschule schlechter eingeschätzt wird als diejenige in den Schulen. Im Vergleich zwischen einem ersten allgemeinen Praktikum und dem späteren Fortgeschrittenenpraktikum nimmt die Zufriedenheit mit der Betreuung und Auswertung durch Lehrende aber zu.

Für die Universität Frankfurt haben Amrhein/Nonnenmacher/Scharlau (vgl. 1998, S.85f., S.109f.) ermittelt, dass Studierende und betreuende Lehrer die konzentrierten Erfahrungen während eines (universitär nicht begleiteten) fünfwöchigen Blockpraktikums positiv sehen, aber den Zugang zum Berufsfeld als zeitlich noch zu knapp und oberflächlich einschätzen.

Wohingegen Tagespraktika im Vergleich dazu längerfristige Beobachtungen und einen reflexiveren Zugang ermöglichen, aber nach Aussagen der Studierenden, zu wenig intensiven Kontakt zu Klassen und Schulalltag bieten.

Einen Beitrag zu vierwöchigen Blockpraktika, der dabei insbesondere zu Unterrichtskompetenzen von Studierenden (Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen) aus eigener Sicht im Vergleich zur Sicht ihrer Mentoren Aussagen trifft, liefert das Projekt VERBAL. In diesem Rahmen stellen Bodensohn et al. (2003) u. a. durchgängig zueinander stimmige, etwas wohlwollendere Fremdeinschätzungen durch Mentoren gegenüber den Selbsteinschätzungen der ihnen zugeordneten Studierenden fest. Im Verlauf des Blockpraktikums wurden in der Anwendung von Kompetenzen von beiden Seiten regelmäßig deutliche Verbesserungen benannt. Interessant erscheint insbesondere auch der Hintergrund und die Intention der Maßnahmen bei VERBAL: Durch den (Daten-)Austausch über die Leistungen der Studierenden im Praktikum mit den Lehrern in den Schulen verschafft sich die Universität Koblenz-Landau einen Überblick über die aktuell beteiligten Personen (etwa 600 Studierende und etwa halb so viele Mentoren), regt die Kommunikation an und ermöglicht eine Rückmeldung zur Kompetenzentwicklung im Praktikum. Auch die Möglichkeit, das Praktikum nicht zu bestehen, bedeutet eine Verringerung der Beliebigkeit in schulpraktischen Studien. Allerdings hatten knapp ein Fünftel der Mentoren kein dazu benötigtes Endurteil zu ihren Studierenden abgegeben. Offenbar werden auch Vorträge für Mentoren, die im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung stehen, angeboten. Lehrer äußerten aber auch, dass die Bewertungs- und Beratungskultur noch dringend weiter zu entwickeln sei.

Aus dem Schweizer Forschungsprogramm "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" (Oser/Oelkers 2001) erscheinen folgende Bereiche des Kompetenzzuwachses und Wirkmomente einer halbjährigen Praxis – allerdings erst am Ende der Hochschulausbildung – als interessante Ergänzung:

- In der berufspraktischen Ausbildung wurde sehr häufig eine Verbesserung der Verhaltenssicherheit und der Unterrichtskompetenzen erlebt.
- Ein eigener Unterrichtsstil konnte selten gefunden werden.
- Der Beitrag der berufspraktischen Ausbildung zur Lösung von Problemen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung wird höher eingeschätzt als der Beitrag zur Problemlösung im Bereich der enger auf das Lernen der Schüler bezogenen Arbeit.
- Die zeitliche Belastung wird überwiegend als groß oder sehr groß eingeschätzt.
- Fast alle Befragten empfanden die berufspraktische Ausbildung gegenüber der wissenschaftlichen Ausbildung als anforderungsreicher.

Die Einschätzungen fielen nach Art der Schulstufe unterschiedlich aus, wobei mit höherem Schulstufenziel die Einschätzung erreichter Lernstände abnimmt. (vgl. Oser/Oelkers 2001, S.141ff[21]).

---

[21] Autor des Teilkapitels ist M. Wild-Näf: Die Ausbildungen für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess. Datenbasis waren Fragebögen von 1190 Lehrer in den ersten Berufsjahren.

Zum Forschungsbericht "Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme" (umfangreiche quantitative Datenerhebungen, Würdigung vieler Detailfragen) gibt es in Deutschland leider kein Pendant. Genauer aufgegriffen wird das dortige Vorgehen zur Bestimmung des Kompetenzerwerbs im Rahmen der Lehrerausbildung mit vorformulierten Standards im vorherigen Kapitel 3.2.4.

Nach Fried (2003) erbringt die Sicht auf internationale Forschungen zur Wirkung schulpraktischer Studienanteile nur relativ wenig gesicherte Erkenntnisse:

„Die schulpraktischen Studienanteile werden von Studierenden als herausfordernd, sinnvoll und ertragreich erachtet. Allerdings erscheint den meisten das diesbezügliche Angebot noch ausbaubedürftig. Demzufolge fordert man, mehr Praxisanteile in das Studium zu integrieren, sei es in Form von Praktika, Hospitationen, Fallarbeit usw. Außerdem wünscht man sich, dass die Theorie- und Praxisanteile besser miteinander vernetzt werden. Schließlich möchte man noch mehr Angebote, in denen man mehr über den Umgang mit Schülern erfährt. (…)

Ob aber solche schulpraktischen Angebote, die in sie gesetzten Erwartungen in jedem Fall zu erfüllen vermögen, ist angesichts der Ergebnisse externer Evaluationsstudien fraglich. So hat man z. B. festgestellt, dass im Verlauf von Praktika nicht nur die angestrebten, sondern auch unerwünschte Effekte eintreten, die sich z. B. darin äußern, dass ungünstige Instruktionsstrategien, geringere Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf die Fähigkeit zu unterrichten usw. angeeignet werden. Über diese Muster hinaus lassen sich die curriculumbezogenen Forschungen nicht auf einen Punkt bringen, weil die Varianz der evaluierten Programme in Bezug auf unterschiedliche Nationen, Länder, Fächer usw. groß ist. So existieren z. B. nach Doyle (1990. S. 6) allein in den USA über 1.200 differente Ansätze." (Fried 2003, S.12f.)

Da also der internationale Blick kaum mehr Klarheit liefern kann und nach Terhart (2000, S.153) Ergebnisse aus dem angloamerikanischen Raum auf bundesdeutsche Verhältnisse auch nur begrenzt übertragen werden können, wurde in dieser Arbeit vor allem auf Erfahrungen aus dem deutschsprachigen Raum angeknüpft, da auch in Österreich und der Schweiz eine ähnliche Schulorganisation vorzufinden ist. Bedeutsame Themen zum Lernen im Praktikum auf die in Österreich und der Schweiz empirisch und handelnd Acht gegeben wird sind z. B. die Reflexion von Erfahrungen und die Bedeutung der betreuenden Lehrkräfte, die i. d. R. Mentoren, Ausbildungslehrer oder Praxislehrpersonen genannt werden (s. Kap. 3.2.1 u. Kap. 3.2.2).

Erwähnenswert erscheint allerdings noch die Monographie von Nolle (2004) „pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge“, die als eine der seltenen deutschen Studien das Feld der universitären Leherbildung systematisch untersucht und dabei auch den Aspekt der Praktika streift. Nolles Untersuchung zielt auf den Vergleich von Arten und Wirkungen gängiger Praxis der Lehrerbidlung an fünf Universitäten (Bamberg, Bremen, Erlangen-Nürnberg, Dortmund und Leipzig), wobei er seine Ergebnisse nicht nur aus einer formalen Analyse der Studienordnungen und Studienbedingungen sowie Befragungen von so genannten Experten (Planende und Lehrende der Universitäten), sondern auch aus einer groß angelegte Studierendenbefragung (n=886, Nolle 2004, S.79) ableitet. Die Befragung der Studierenden umfasste neben Selbsteinschätzungen zur Kompetenz insbesondere auch Aufgaben, um Wissensstände zu erheben. Die Kenntnisse der Studierenden wurden beispielsweise zu Theorien der Pädagogik mit ihren Vertretern, zu didaktischen Ansätzen sowie bekannten Sozialformen und Kriterien der Leistungsmessung

in der Schule abgefragt (vgl. Nolle 2004, S.112). Es ist zwar fraglich, ob mit schriftlichen Aufgaben „pädagogische Kompetenz“ tatsächlich gemessen werden kann, da diese auch eine deutliche Komponente von Handlungsfähigkeit in pädagogischer Praxis enthalten müsste, doch stellt m. E. der Testcharakter der Befragung von Nolle gegenüber anderen Untersuchungen (z. B. bei Oser/Oelkers 2001) einen Schritt in die richtige Richtung, um Wirkungen der Ausbildung an Fähigkeiten und nicht nur an Meinungen festzumachen dar.
Leider war die Anzahl der in Bremen befragten Studierenden mit 26 so gering, dass Nolle (2004, S.80) bei Ergebnissen und Vergleichen nicht von Repräsentativität bezogen auf Bremen sprechen kann und seine Aussagen folglich mit relativierenden Einschränkungen versieht. Seine Interpretation der Ergebnisse im Kontext der oben genannten übrigen Daten und der länderspezifischen Rahmbedingungen wird im Folgenden in Kürze wiedergegeben.
Je nach Studienort bzw. Studienprogramm wiesen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden erhebliche Unterschiede auf (Nolle 2004, S.197ff.). An den bayrischen Universitäten Bamberg und Nürnberg-Erlangen ergaben sich im Vergleich überdurchschnittlich hohe Werte (insbesondere bei den Wissensfragen), die nach den Kommentaren der Studierenden im Fragebogen und Expertenmeinungen aber weniger auf das Studium als auf das gute Allgemeinwissen der Abiturienten zurückgeführt wurden (vgl. Nolle 2004, S.207). Die Werte der Studierenden aus Leipzig lagen überwiegend im durchschnittlichen Bereich. Dortmunder Studierende erzielten in der Summe die niedrigsten Werte, wobei die Schwächen in den Wissensbereichen und z. T. auch im Bereich Methodenkompetenz lagen (vgl. Nolle 2004, S.207). Die nicht repräsentativen Werte der in Bremen befragten Studierenden lagen auf gleicher Höhe oder oberhalb der überdurchschnittlichen bayrischen Werte (Nolle 2004, S.197).

„Für die Universität Bremen standen zu wenig Fälle zur Verfügung, um verlässliche Aussagen zu treffen. Die in Bremen praktizierte besonders enge Verzahnung von theoretischem Wissen und Praxiserfahrung während des Studiums wird jedoch als maßgeblich für die große Praxiserfahrung der Studierenden bezeichnet. Diese in Bremen praktizierte Form eines halbjährigen Vollzeitpraktikums könnte Bestandteil einer Best Practice sein.“ (Nolle 2004, S.207)

Mit dem Fokus, zur Entwicklung pädagogischer Kompetenz geeignete Studienangebote zu benennen, und weitere zu klärende Forschungsfragen aufzuzeigen, geraten Nolle (vgl. 2004, S.218f.) neben fehlender Kerncurricula in Erziehungswissenschaften und überhaupt einem fehlenden Katalog des pädagogisch relevanten Wissens vor allem die universitären Praxisphasen in den Blick. Eine interessante Frage ist nach Nolle, ob sich Hinweise verdichten lassen, wonach Anzahl der von Studierenden aktiv gestalteten Unterrichtsstunden, Länge und Anleitung von Praxisphasen direkt zum Aufbau von pädagogischem Wissen bzw. pädagogischer Kompetenz beitragen:

„Es zeigten sich interpretationswürdige Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen Grundlagenwissen und den Praxiserfahrungen der Studierenden, vor allem im Bereich der absolvierten Tages- und Blockpraktika. Weiterhin scheint die Anzahl der im Rahmen von Praktika selbst erteilten Unterrichtsstunden in einem Zusammenhang zu didaktischen Wissensanteilen zu stehen. Eine Untersuchung, ob es sich in diesen Fällen um kausale Zusammenhänge handelt, ob also tatsächlich vermehrte Praxiserfahrungen und eine erhöhte Anzahl selbst erteilter Unterrichtsstunden höheres Wissen bedingen, wäre erforderlich. Sollte sich die Annahme dieses Einflusses bewahrheiten, ergäben sich daraus zwingende Argumente für Modifizierungen des

*Lehramtsstudiums: Höhere Praxisanteile, eine höhere Anzahl selbst abgehaltener Unterrichtsstunden bereits im Studium, vermehrte Anleitung der Praktika.“ (*Nolle 2004, S.219)

Die Untersuchung von Nolle beinhaltet in Bezug auf Umsetzung und Forschung zum Halbjahrespraktikum in mehrfacher Hinsicht Begründungs- und Gestaltungsanregungen:

Die Evaluation des Halbjahrespraktikums, die von 2000 bis 2004 erfolgte, erscheint im Nachhinein geboten, um die Vermutung, es könnte sich um eine Best Practice handeln zu stützen oder zu widerlegen. Wenn die Evaluation Hinweise erbringt, dass es sich beim Halbjahrespraktikum unter den Bedingungen vor Ort um ein als insgesamt positiv und wirkungsvoll zu bewertendes Element handelt, sollte aufgeklärt werden, wie Lernen dort im Allgemeinen stattfindet. Nähere Erkenntnisse könnten dann nicht nur bei einer Übertragung bzw. Anpassung des Modells auf andere Standorte genutzt werden, sondern als Grundlage zukünftiger Forschungen und Neuentwicklungen eine Rolle spielen.

4. Anlage der Untersuchung und Datenerhebungsmethoden

Ein recht neuer Schritt, um Wirkungen eines Lehrerausbildungsteils über Wahrnehmungsfähigkeiten und nicht allein über Selbsteinschätzungen der Lernenden zu untersuchen, wird mit der Anlage dieser Untersuchung, genauer durch die gewählte Hauptforschungsfrage[22] in Verbindung mit der Datenaufnahme[23] und der spezifischen Auswertungsmethodik[24], unternommen.
Lernen soll über rekonstruierte Vorstellungen und deren Veränderung bestimmt werden. Dabei schätzen sich Studierende hinsichtlich der im Berufsfeld wahrgenommenen Anforderungen nicht direkt ein, sondern dazu werden wohl kaum bewusst zu beeinflussende bzw. in Details kaum bewusstseinsfähige Veränderungen individueller Konstruktionen in ihren Aussagen zum Schulpraktikum mit dafür entwickelten Auswertungskategorien identifiziert. Die ausgewerteten Erlebnisberichte korrespondieren wahrscheinlich eng mit erworbenen Fähigkeiten, weil sie auf der Basis der praktischen und gedanklichen Auseinandersetzung mit den im Lernfeld erfahrenen Situationen geäußert werden. Neue „innere Bilder", die „differenzierte" und „realistische" Vorstellungen zum Lehrerberufsfeld aus Lernerperspektive enthalten, können auch als Grundlage für Handlungskompetenz angesehen werden, weil zukünftige Wahrnehmungen nicht zuletzt auf Basis bisheriger Vorstellungen stattfinden[25] und damit, sowohl bewusst als auch unbewusst, in neue Handlungswünsche und Entscheidungen eingehen.
Als Datengrundlage zur Klärung der Forschungsfragen werden in diesem Kapitel neben Interviews auch Fragebögen und ergänzendes Material mit den Hintergründen ihrer Erhebung charakterisiert.

4.1 Forschungsfragen

4.1.1 Hauptfragestellung und ihre Begründung

Wie in Kapitel 3 bereits dargestellt gibt es, insbesondere für die Bedingungen im deutschsprachigen Raum, nur relativ wenige Veröffentlichungen zu schulpraktischen Studien, die sich auf eine nachvollziehbare Datenlage stützen.
Einige empirisch belegte Ergebnisse[26] können mit den folgenden Stichworten zusammengefasst werden:

- hohe Wertschätzung üblicher Praktika durch Studierende in Bezug auf Lernen für den Lehrerberuf im Vergleich zu anderen Angeboten der 1. Phase
- Studierende nehmen Praxisphasen als anforderungsreich wahr

---

[22] s. Kap. 4.1
[23] s. insbes. Kap. 4 .3
[24] s. insbes. Kap. 5.2
[25] s. Kap. 2.2.2 u. 2.3.3
[26] s. insbes. Kap. 3.2.3 u. 3.2.4 (Oser/ Oelkers 2001, Amrhein/ Nonnenmacher/ Scharlau 1998)

- Tagespraktika können einen eher begrenzten, forschend-reflexiven Berufsfeldzugang bieten, während Blockpraktika Erfahrungen mit dem Alltag von Unterricht und Schule fördern

Ein ganz ähnliches Bild erbrachte die Evaluation des hier untersuchten Halbjahrespraktikums. Auch aus Sicht von Studierenden der Universität Bremen wurde das 20-wöchige Halbjahres-Praktikum bereits ab seiner Neueinführung von drei Viertel der Studierenden als in hohem Maße wertvoll und ertragreich bewertet[27] und dies trotz eines hohen individuellen Zeitaufwands und trotz zusätzlicher Probleme bei der Organisation und Durchführung des Praktikums, die auf dessen anfangs eingeschränkte Akzeptanz in Universität und Schulen zurückzuführen waren.

Die Frage „worauf beruht die hohe Wertschätzung des Praktikums seitens der Studierenden?“ drängt sich auf und stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung dar. Was bietet das Halbjahrespraktikum den Studierenden, dass sie sogar einige Unzulänglichkeiten überwinden und es meist gemäß ihrer Wünsche und Erwartungen nutzen können?

Wenn Studierende schon bei zeitlich weniger intensiven Schulpraxisphasen diese als anforderungsreich charakterisieren, kann gerade für Halbjahrespraktikanten begründet angenommen werden, dass ihre Erfahrungen besonders vielfältige oder intensive Anforderungen beinhalten und dass die Auseinandersetzung mit ihnen häufig als wertvoll und notwendig für den Lerngewinn erlebt wurde. Da es sich um ein Blockpraktikum handelt, sollten die Studierenden nach den oben zitierten empirischen Ergebnissen also einschlägige Erfahrungen mit den Anforderungen von Unterricht im Alltag gemacht haben.
Da im Halbjahrespraktikum ausdrücklich Erfahrungen auch außerhalb des Unterrichts, in allen Feldern von Schule[28], erworben werden sollen, bietet sich die Wahrnehmung von Anforderungen über Unterricht hinaus als weiteres wichtiges Untersuchungsgebiet der vorliegenden Arbeit an.

Das Betätigungsfeld Schule, in dem die Studierenden Erfahrungen sammeln und etwas lernen sollen, erscheint in seiner Vielfalt mit unterschiedlichen Schulen, Schulformen und Schulstrukturen sowie verschiedenen Schulprofilen zunächst ausgesprochen heterogen. Die Leistungsanforderungen für die Praktikanten seitens der Universität aber auch seitens der Schulen erscheinen diffus und außer groben Rahmenbedingungen[29] kaum verbindlich. Die Praktikanten laufen im Schulbetrieb mit. Aber offenbar gibt es in den Schulen dennoch eine Anreizstruktur, die die meisten Studierenden zu produktiven Tätigkeiten veranlasst, die für sie selbst Lerngewinn und Kompetenzzuwachs bedeuten.

---

[27] s. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, insbes. S. 159
[28] s. Anhang 8.5.1 (Richtlinien für schulpraktische Studien)
[29] s. Anhang 8.5.1 (Richtlinien für schulpraktische Studien)

Positiv beschrieben werden kann das Halbjahrespraktikum wohl am ehesten mit dem Begriff „peripheral legitimate participation“[30] von Lave und Wenger (1991). Aus dieser Perspektive böte das Halbjahrespraktikum den zufriedenen Studierenden eine anregungsreiche und sozial integrierende Lernumgebung.

Studierende beurteilen das Halbjahrespraktikum in Bezug auf ihren Lernertrag oft ausgesprochen positiv, teilweise sogar euphorisch:

„Ich find's rundum gelungen, dieses Halbjahrespraktikum.“ [31]

„sind halt Sachen, die du an der Uni überhaupt nicht mitkriegst, solche Sachen, und deswegen würd ich sagen, der Lerneffekt dieses Semester war viel höher“ [32]

Daher lässt sich zur Frage nach Anreizen und Motiven nach der Selbstbestimmungstheorie[33] mit Krapp und Ryan (2002) weiter schlussfolgern: Studierende können sich im Betätigungsfeld Halbjahrespraktikum häufig mit den Handlungsnotwendigkeiten identifizieren, sich darüber als relativ autonom und persönlich erfolgreich agierende Personen erleben. Sie sehen sich in eine sozial und kognitiv aktivierende, für sie bedeutungsvolle Lernumgebung gestellt.

Die Schulen lassen sich also für Halbjahrespraktikanten als eine lernförderliche Umgebung beschreiben, die Aufgaben bereitstellt, die Studierende als spannend erleben und als Herausforderungen empfinden. Sie begegnen den Herausforderungen häufig mit einer positiven Erwartungshaltung, weil sie glauben, sie aufgrund eigener Fähigkeiten und unterstützt durch andere bewältigen zu können.

Diese Anreiz- und Aufforderungsstruktur erscheint für den Untersuchungszweck am ehesten mit dem Begriff „Anforderungen“ erfassbar und beschreibbar. Anforderungen müssen dabei zunächst wahrgenommen werden. Dies ist nicht selbstverständlich, sondern es drückt sich darin auch eine gute Kenntnis des Feldes Schule aus. Längst nicht alle Anforderungen werden direkt, d. h. explizit, an die Studierenden gestellt. Es ist durchaus wahrscheinlich, dass Studierende viele Anforderungen zunächst gar nicht bemerken. Zudem können Studierende Anforderungen annehmen oder ablehnen. Angesichts der relativen Autonomie der Studierenden wird es wahrscheinlich sein, dass Studierende manche Anforderungen ablehnen. Die vermutete soziale Eingebundenheit, die den Studierenden auch wichtig ist, wird dabei aber für eine hinreichende Bereitschaft sorgen, den im schulischen Alltag an sie gerichtete Anforderungen nachzukommen, wobei diese häufig auch als zu erledigende Aufgaben formuliert werden.

Praktikanten können solche Anforderungen beispielsweise als Erwartungen von anderen Personen wie MentorInnen, SchülerInnen, SchulleiterInnen, Eltern oder DozentInnen erleben. Anforderungen können aber auch durch organisatorische Bedingungen (z. B. 45 min-Takt des Unterrichts) entstehen. Anforderungen können auch als für Lehrkräfte

---

[30] Kap. 2.3.5
[31] (P20,1357:1359) (verweist auf Datenmaterial: Interviewdokument Nr., im Bereich der Zeilen von: bis)
[32] (P20,1376:1387)
[33] Kap. 2.3.1

allgemein bedeutsam über die Praktikantenperspektive hinausgehend (z. B. durch Kenntnis der Klassenlehrerfunktion eines Mentors) als wichtig erscheinen.
Auch wenn die Studierenden Anforderungen erfüllen wollen, so haben sie dabei meist noch einen relativ großen Interpretationsspielraum bezüglich der Aufgaben, die sie ausführen wollen, d. h. bezüglich der Art und Weise, der Intensität und auch der erforderlichen Qualität, in der sie der jeweiligen Anforderung nachkommen wollen.
Umgekehrt enthalten Aufgaben Anforderungen, und diese können in verschiedener Bearbeitungstiefe wahrgenommen bzw. in unterschiedlicher Qualität erledigt werden. Den mit dem Lernertrag zufriedenen Studierenden gelingt es offenbar, die Anforderungen so zu interpretieren, dass sie die damit verbundenen Aufgaben sinnvoll in Angriff nehmen und zur eigenen Zufriedenheit bearbeiten können. Studierende werden sich dabei vermutlich auch solchen Anforderungen stellen, von deren Bearbeitung sie für sich einen deutlichen Kompetenzgewinn erwarten. Die meisten wollen z. B. lernen, guten Unterricht zu machen[34].

Weil sich Studierende also vor allem nach ihren eigenen Wahrnehmungen richten werden, soll es bezüglich der vorliegenden Untersuchung darum gehen, zu erfassen, welche Anforderungen Studierende während ihrer Schulpraxis im Halbjahrespraktikum erkennen, wie sie diese interpretieren und wie sie sich diese zu eigen machen, d. h. in Handlungen umsetzen. Es soll aber auch ein Augenmerk darauf gerichtet werden, welche Anforderungen sie nicht beachten oder ablehnen, um abschätzen zu können, welche typischen Anforderungen sie gar nicht erst bemerkt haben.

Die zentrale Forschungsfrage zum Halbjahrespraktikum soll sich nach diesen Überlegungen also auf im Praktikum wahrgenomme Anforderungen beziehen. Von ihrer Analyse werden Aufschlüsse über charakteristische Lernprozesse der Studierenden erwartet sowie über Lernbedingungen und Lernanlässe.

Die gewählte Hauptfrage mit zweifacher Zielrichtung (Kognition und Handeln im Halbjahrespraktikum) lautet:

- **Welche bezogen auf Lehrertätigkeit wahrgenommenen Anforderungen können aus Praktikantenperspektive (mit Handeln verbunden oder unverbunden) rekonstruiert werden?**

Es geht also darum, festzustellen, welche Anforderungen Studierende überhaupt registrieren, wie sie Anforderungen (situativ) interpretieren, inwiefern sie diese als an sich gerichtet erleben und ob sie bestimmte Anforderungen erfüllen oder nicht.

Obwohl es auch im Bereich der Universität bedeutsame Anforderungen gibt, sollen diese, zur inhaltlichen Eingrenzung der Untersuchung, nur dann herausgearbeitet und mit den

---

[34] s. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004), S.158

schulischen Anforderungen in Beziehung gesetzt werden, wenn Studierende diese Verknüpfung selbst äußern.

4.1.2 Bestimmung des Begriffs Anforderung als Teil der Fragestellung

Eine zweckmäßige Definition des Begriffs „Anforderung“ wurde in Kapitel 2.2.2 als geboten erachtet, u. a. weil das Wort „Anforderungen“ im Bereich der Lehrerbildung oft erklärend und begründend im Zusammenhang mit Definitionen von zentralen Aufgabenbereichen und Kompetenzen der Lehrer verwendet wird, ohne dass klar benannt wird, was darunter genau zu verstehen ist.
Eine Definition soll im Folgenden vorgenommen und begründet werden. Sie dient der Konkretisierung der Forschungsfragen dieser Arbeit, wonach auf die von Studierenden im Praktikum wahrgenommenen Anforderungen fokussiert wird.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird „Anforderung“ anders als im Bereich Lehrerbildung gelegentlich synonym mit dem Begriff „Bestellung“ benutzt. Häufig wird der Plural verwendet:
„Anforderung, die; -, -en: 1. das Anfordern: die A. von Prospekten, sinnv.: 'Bestellung’ 2. (meist Plural) das, was man von jmdm. als (Arbeits)leistung erwartet, von ihm verlangt: den Anforderungen entsprechen, gerecht werden, nicht genügen; die an ihn gestellten Anforderungen waren zu hoch; er hält solch dauernde A. an seine Widerstandskraft nicht aus. sinnv.: Anspruch, Beanspruchung, Forderung.“ (Duden Bedeutungswörterbuch 1985)
Eine hier mitschwingende wertende Bedeutung im Sinne von hoher Beanspruchung von Personen durch Handlungen, die von anderen Personen als Arbeitsleistungen erwartet werden, gibt zwar im Prinzip wichtige Hinweise auf die Bedeutsamkeit des „Entsprechens“ oder „Nichtgenügens“, wirft aber auch die zu bejahenden Fragen auf, ob „Anforderungen“ manchmal auch spielerisch erfüllt werden können und auch durch die Akteure selbst ausgestaltet werden können oder sogar müssen und in unterschiedlicher Qualität erfüllbar sein können.
Speziell für den Bereich Arbeitsanforderungen kann auch die folgende Kennzeichnung des Begriffs “Anforderungsprofil“ Anhaltspunkte liefern, weil nicht nur die mögliche Beanspruchung, sondern insbesondere die Vielschichtigkeit der Anforderungen an einem Arbeitsplatz angesprochen wird:
„Anforderungsprofil. Gesamtheit der Anforderungen, die eine Tätigkeit an einem bestimmten Arbeitsplatz an den Ausführenden stellt. Das A. basiert auf Stellen- bzw. Arbeitsbeschreibungen sowie Arbeitsanalyse und Arbeitsbewertung. Im A. werden in Anlehnung an das Genfer Schema sechs Anforderungsarten berücksichtigt: Fachkenntnisse, Geschicklichkeit, körperl. und geistige Beanspruchung, Verantwortung und Umgebungseinflüsse; ..." (Brockhaus Enzyklopädie 1996)
Allerdings erscheint als ein wesentlicher Mangel dieser Kennzeichnung, dass die „Gesamtheit der Anforderungen, die eine Tätigkeit an einem bestimmten Arbeitsplatz an den Ausführenden stellt“ unbestimmt bleibt, weil u. a. nicht ausgeführt wird, was „Tätigkeit“ hier bedeutet. Das Gestelltwerden von Anforderungen erscheint fraglich, weil „Tätigkeit“ etwas allzu Abstraktes bleibt, wenn tätige Personen nicht mitgedacht werden. Wer anders außer den so genannten „Ausführenden“ soll aber tätig werden? Liegt eine zweckmäßige und sinnstiftende „Tätigkeit“ vor, so gelingt eine flexible Abstimmung zwischen handelnder

Person und Arbeitsplatz. Das heißt, es gibt keine abstrakte „Tätigkeit“, die die Anforderungen bestimmt und i. d. R. auch keine Personen, die anhand von Anforderungen ohne Flexibilität etwas ausführen. Es macht also Sinn, Wechselwirkungen zu betrachten und kritisch mit Zuschreibungen einfacher Richtung umzugehen.

Definition[35]:

- **Anforderungen sind gedankliche Konstrukte zum Verhältnis zwischen Personen und Situationen (hier im Arbeits- und Lernfeld Schule). Sie kennzeichnen, ggf. stichwortartig, den Rahmen konsensfähiger Ziele, Produkte oder Leistungen sowie Richtung und Form möglichst situationsadäquater Handlungen, um diese relativ effizient zu erreichen bzw. zu erbringen.**

Diese Definition ist Ergebnis eines längeren Prozesses, wobei es für den untersuchten Bereich m. E. an einer anderen griffigen Definition mangelt. Einige Aspekte der Entstehung und mögliche Bedeutungen und Chancen sollen im Folgenden der weiteren Erläuterung dienen.
Der Begriff „gedankliches Konstrukt“ soll dabei auch Aufforderung sein, die immer nur relative Objektivität und Existenz von Anforderungen zu bedenken. Hier sei auch an die Ausführungen zum Konstruktivisimus[36] erinnert, wonach es eine objektive Realität nicht geben kann. Der Begriff „Konstrukt“ wurde dabei aus dem Zusammenhang der Definition „physikalischer Kompetenz“ bei Gerdes (2000) entlehnt, wird aber auch von anderen Autoren und in anderen Kontexten verwendet. Konkret kennzeichntet Gerdes, die von ihm zuvor als „gedankliches Konstrukt“ bezeichnete „physikalische Kompetenz“ für den Bereich Schülerlernen wie folgt:
„Mit physikalischer Kompetenz wird beschrieben, über welche Dispositionen ein Lerner verfügt, um physikalische Anforderungen auf schulischem Niveau zu bewältigen.“ (Gerdes 2000, S. 48f.)
Dies erinnert in Bezug auf die Definition von „Anforderungen“ auch daran, dass zum einen die Schwierigkeit von Anforderungen ein relevanter Aspekt sein kann und zum anderen Merkmale zur Unterscheidung zwischen Kompetenz und Anforderung gesucht sind.
Für das Arbeitsfeld von Lehrkräften jedenfalls ermöglicht der Unterschied zwischen „Anforderungen“ und „Kompetenzen“ m. E. pragmatisch das Sammeln von situations- und personenbezogenen Ziel- oder Problemstellungen, ohne dass die Kompetenzen im Sinne von Weinert (2001, S. 27f.) in der Tiefe betrachtet werden müssen[37]. Außerdem können Anforderungen auch mit „einfachen Problemen“ korrespondieren, die „nur“ Fertigkeiten erfordern, während Kompetenzen erst bei komplexeren Aufgaben relevant werden (vgl. Weinert 2001b, S. 62f.). Eine komplexe Aufgabe kann sich dabei z. B. aus mehreren gleichzeitig zu erfüllenden Anforderungen ergeben.

---

[35] vgl. Ziemer/ Schwedes (2005)
[36] Kap. 2.3.3
[37] vgl. Kap. 2.2.2 (Kompetenzdefinition nach Weinert 2001)

Das gedankliche Konstrukt „Anforderung“ könnte grob auf die Ziele am Ende eines Arbeitsprozesses gerichtet sein oder sich auch auf engere, auf einander folgende Ketten von Notwendigkeiten und Zwischenzustände beziehen.
Mit anderen Worten fokussiert eine Suche nach Anforderungen insbesondere auf die Situationsseite und den Kontext, ohne aber die Person, von der Handlungen erwartet werden, auszublenden. Natürlich kann es sich anbieten, die Eigenschaften der Situation mit ihren Notwendigkeiten für Personen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen und Kompetenzen zu analysieren. Obwohl über Anforderungen entlang von Kriterien allgemein kommuniziert werden kann, indem die zum Bewältigen der mit den Situationen verbundenen Aufgaben und erforderlichen kognitiven und körperlichen Aktivitäten beschrieben werden, müssen die individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen der Personen einbezogen werden, um das Niveau einer konkreten Anforderung jeweils näher zu bestimmen. Für eine transparente Kennzeichnung sollten verwendete Normen, Konsensprozesse oder Vorannahmen dargestellt werden, denn diese bestimmen die angestrebten Erfolge und Produkte der Handlungen und somit die Interpretation der Qualitäten der Anforderungen an Personen in bestimmten Situationen. Gleichwohl erscheinen „Anforderungen“ mit der oben definierten Bedeutung eher geeignet, Vielfalt zu erfassen sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede zu bestimmen als z. B. nach Schwierigkeit Hierarchien zu bilden. Der Schwierigkeitsgrad ist insbesondere personenabhängig und bei „Anforderungen“ nicht so stark im Fokus wie bei „Kompetenzen“.
Als gemeinsamer Teilaspekt von Anforderung und Kompetenz erscheint im Übrigen, dass die jeweiligen Personen ihre „Zuständigkeit“ beurteilen können müssen, d. h. das Erkennen der „Zuständigkeit“ ist i. d. R. Teil der Kompetenz und auch Teil der Anforderungen, um sie in Angriff zu nehmen bzw. überhaupt wahrzunehmen. Prinzipiell erscheint es möglich, analog der Kompetenzen von “Metaanforderungen“ und „Schlüsselanforderungen“ zu sprechen. „Schlüsselanforderungen“ wären in mehreren Arbeitsbereichen relevant, während „Metaanforderungen“ zum Ausdruck bringen, dass Personen über Anforderungen (an sich selbst) bewusst nachdenken und dies beschreiben bzw. erkennen lassen. Außerdem kann es sich lohnen, zu erfassen, wenn Anforderungen explizit an andere gerichtet werden (ggf. Teil der Führungsaufgabe der Mentoren bei der Anleitung ihrer Praktikanten)[38].

Speziell zu beruflichen Anforderungen von Lehrern bezeichnet Bromme (1992) die Gestaltung des Unterrichts im Klassenverband als „Kernstück der Lehrertätigkeit“ und widmet dem Begriffsinhalt zumindest eine gewisse Aufmerksamkeit.

---

[38] Ergänzend zur Entstehung der obigen Definition von „Anforderungen“ sei angemerkt, dass dazu an mehreren Orten Vorschläge zur Diskussion gestellt wurden (z. B. GDCP Jahrestagung 2004, s. Ziemer/ Schwedes 2005). Leider hat auch meine Anmerkung zur Notwendigkeit der Begriffsklärung mit ähnlichem Definitionsvorschlag im Internetlexikon „wikipedia“ noch keine wesentlichen Anregungen und Hinweise ergeben (http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Anforderung&oldid=34083822 (letzter Aufruf 5.9.07)). Neben bereits vorfindbaren anderen Bereichen (Technik, Qualitätsmanagement und Psychologie) gab es dort zuvor keine Definition für den Bereich Bildung/ Pädagogik. Natürlich kann diese Sicht auf “Anforderungen“ nicht anderen Veröffentlichungen im Nachhinein hinterlegt werden, sondern nur eine Perspektive der Betrachtung sein.

„Mit Anforderungen werden die sachlich gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Unterrichtshandelns von Lehrern bezeichnet.“ (Bromme 1992, S. 89)

Er unterscheidet drei Bereiche:

„Die Organisation und Aufrechterhaltung von Schüleraktivitäten (also die sogenannte Klassenführung), die Entwicklung des Stoffes im Unterricht und die Einteilung von Unterrichtszeit, einschließlich der Rhythmisierung von Unterrichtsabläufen." (Bromme 1992, S. 89)

Als Merkmal der Anforderungen denkt er auch daran, dass Lehrer selbst Teil des Systems Unterricht sind, das sie sozial, inhaltlich und zeitlich gestalten und dabei letzlich nur einen indirekten Einfluss auf das Lernen der Schüler ausüben können. Selbstverständlich merkt Bromme auch an, dass es noch andere Anforderungen, wie z. B. die Leistungsbeurteilung der Schüler, gebe (Bromme 1992, S.89).

Allerdings wird bei der in der hier vorliegenden Arbeit verwendeten Definition von Anforderung betont, dass Anforderungen nicht als gegeben anzusehen sind. Sie müssen im Sinne von erlebten Notwendigkeiten und Handlungsoptionen jeweils erst mit Bezug zur Person rekonstruiert werden.

Es erscheint sinnvoll, den relativen Bezug zwischen Individuum und beruflichem (ggf. privatem) Handlungsfeld zu beachten, um die dortigen Lernnotwendigkeiten und Lernentwicklungen beschreiben zu können. Darüber kann z. B. herausgearbeitet werden, inwiefern bei Halbjahrespraktikanten regelmäßig eine Ausdiffernzierung der wahrgenommenen Anforderungen stattfindet und ob ihre Erfahrungen z. B. eine Unterteilung des Unterrichtens in mehrere Anforderungsbereiche widerspiegeln, die vielleicht der oben zitierten notwendigen organisatorischen, inhaltlichen und zeitlichen Unterrichtsgestaltung ähnelt.

Während es manchmal gelingen kann, prinzipiell zwischen unterschiedlichen Arten und Bereichen von Anforderungen zu unterscheiden, erscheinen Anforderungen, wie soeben diskutiert, in schulischer Praxis im Detail als nur bedingt objektivierbar. Nicht nur nach Schülerschaft, Unterrichtsfächern und gesellschaftlichen Bedingungen sind Unterscheidungen notwendig, sondern insbesondere in Bezug zum individuellen Können der Lehrer und Praktikanten. Ein Sprung ins tiefe Wasser stellt analog für einen sehr unsicheren Schwimmer eine ganz andere Anforderung dar als für einen geübten. Mit anderen Worten kann das Instrumentarium, mit dem einer Anforderung begegnet werden kann, sehr unterschiedlich sein. Wenn es angemessen ist, erscheint eine Anforderung als wenig schwierig und handhabbar. Wenn das Instrumentarium hingegen unangemessen oder nicht vorhanden ist, erscheint die Anforderung als riesig bzw. als eine Überforderung für die betroffene Person.

Es ist sinnvoll, Anforderungen in schulpraktischen Phasen, die größtenteils durch das Berufsfeld und auch durch den Rahmen der Ausbildung bedingt werden, detailliert zu ordnen, da die geforderten Notwendigkeiten sonst immer auf einer allgemeinen Ebene bleiben.

Gleichfalls wird es nötig werden, diese Analysen in Bezug auf das Lernen und sowohl den aufeinander folgenden als auch gleichzeitigen Umgang mit mehreren Anforderungen in der Praxis in einer Synthese zusammen zu führen. Dies kann z. B. bei Einzelfallanalysen

geschehen, die ggf. auch Hinweise auf wichtige noch weiter aufzuklärende Lernbedingungen liefern können.

4.1.3 Zusammenhang zwischen Lernen und Hauptfragestellung nach wahrgenommenen Anforderungen

Forschungen im Bereich Lehrerkognitionen und Programme aus Österreich zur Verbesserung der Anleitung in schulpraktischen Studien (Klement/Lobendanz/Teml 2002)[39] betonen eine handlungsleitende Bedeutung von Lehrervorstellungen, also individuellem Wissen und subjektiven Theorien, in denen z. B. Anforderungen im Berufsfeld oder erziehungswissenschaftliche Leitlinien in Form eigener Vorstellungen und persönlich bedeutsamer Ziele interpretiert werden. Für den Zugang zum Lernen im Halbjahrespraktikum kann es daher, auch ohne die Handlungsebene systematisch zu beobachten[40], aufschlussreich sein, Wahrnehmungen[41] der Studierenden bezüglich professionsbezogener Anforderungen zu rekonstruieren und zu analysieren. Es soll ohne enge Vorannahmen erfasst werden, welche Ziele und Aufgaben Studierende im Praktikum selbst ansteuern und welche Vorstellungen Studierende dabei verändern.
Wenn, wie beschrieben, Unsicherheit über den Status quo herrscht, und Experten nicht selten kaum erreichbare Ziele und idealisierte Aufgaben für Lehrer formulieren, kann die Perspektive der Betroffenen wahrscheinlich einen wertvollen Blick auf die Wirklichkeit ermöglichen.

Lernen im Schulpraktikum ist dabei als besonderer Fall des Lernens im Allgemeinen anzusehen. Eine inhaltliche Eingrenzung von Lernen, außer dass es kognitive Veränderungsprozesse beinhaltet, oder ein ausschließlicher Bezug zu einer Lerntheorie sollen hier nicht erfolgen. Es geht vielmehr darum, einige Ansätze, die in Bezug auf Rahmenbedingungen und Lernentwicklungen im Untersuchungsfeld kompatibel erscheinen, herauszugreifen, um die Sinnhaftigkeit der Richtung der Fragestellung abzuschätzen. In Kapitel 2.3 wird auf unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung und zur Analyse von Lernen eingegangen. Lernen kann demnach u. a. gedeutet werden

- als Anpassung der Konstruktion individueller Realität (neurobiologische

---

[39] s.a. Kap. 2.1.2

[40] Es gab dennoch zahlreiche, nicht systematische Beobachtungen in den Handlungsfeldern Praktikumsschulen und Universitätsseminare. Es wurden dabei einige Feldnotizen, Unterrichtsvideos von interviewten Praktikanten etc. angefertigt und ergänzende Daten wie z. B. schriftliche Praktikumsberichte gesammelt. Der Punkt ist, dass die Beobachtungen der allgemeinen Felderkundung und nicht einer systematischen Analyse von Lernprozessen dienten. Im Feld gewonnene Informationen erschienen in Einzelfällen z. B. hilfreich, um Interviews gezielt zu führen und mit Betonung der Lernerperspektive auszuwerten. Es kann angenommen werden, dass durch Vorortbeobachtungen die Einschätzung von Lerneraussagen zu ihren Handlungen und Lernbedingungen im Feld eher stimmig möglich ist als ohne diese. Bei den Interviews können Gesprächsführung und Auswertung von der Vertrautheit mit dem Feld profitieren, da z. B. kaum Zeit auf Nachfragen zu bereits bekannten Rahmenbedingungen verwendet werden muss.

[41] *„Relevant für die Genese von Professionalität ist also die Veränderung von Wahrnehmungsstrukturen. Aus den Studien über Novizen/ Novizinnen und Experten/ Expertinnen wissen wir, dass für die Berufsausübung die Wahrnehmungsmuster entscheidend sind, die während der praktischen Tätigkeit des Lösens von unterrichtlichen Problemen erworben worden – und die also mit dem eigenen Können verbunden sind.“* (Koch-Priewe 2002, S.316)

Veränderungen, subjektive Erfahrungsbereiche, implizit theories, teacher beliefs, Kap. 2.3.3, Kap. 2.2.7).

- als Veränderung und Identifizierung eigener Motive (Interessen, Erfolge, Kap. 2.3.1).
- als Veränderung der Beteiligung in einer Praxisgemeinschaft (soziale und praktische Teilhabe verbunden mit Fähigkeitserwerb, Kap. 2.3.5).
- als veränderte Situationswahrnehmung und -bewältigung (Expertisezunahme, Kap. 2.3.2).
- als Veränderung von Kompetenz (Handlungskompetenz, Handlungsrepertoire, Absichten und Fähigkeiten zum Lösen von Aufgaben, Kap. 2.3.2, Kap. 2.2.2, Kap. 2.2.8).

Den hier skizzierten Ansätzen ist gemeinsam, dass den Veränderungen von kognitiven Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten der Lernenden eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Aufzählung oben erfolgt in dem Sinne, dass weiter unten stehend etwas mehr auf den handelnden Umgang mit Situationen und Aufgaben fokussiert wird, während es in der Liste weiter oben etwas mehr um die kognitive Repräsentation der neuen Erfahrungen innerhalb der Arbeits- und Lebensbereiche geht. Beide Aspekte gehören jedoch zusammen.
In dieser Arbeit wird eine moderat konstruktivistische Sicht auf Lernen eingenommen, die mehr Vorstellungsveränderungen und weniger messbar veränderte Handlungsfähigkeiten betont. Dies erfolgt aus Gründen der Exploration des neuen Feldes Halbjahrespraktikum und aufgrund einer noch ausstehenden empirischen Analyse des Lehrerarbeitsfeldes[42], auf deren Basis erst abgegrenzte und wesentliche Aufgaben von Lehrkräften und deren praktische Lösungsqualität systematisch beobachtet werden könnten.

Die Hauptfrage wird auch durch den lerntheoretischen Ansatz von Marton/Booth (1997) und dessen phänomenografische, empirische Forschung gestützt. Dieser Ansatz formuliert die Frage „was haben sie dort gelernt?“ in die Frage „wie hat sich ihr Erleben, ihre Wahrnehmung von wesentlichen Aspekten des Erfahrungsbereiches erweitert oder verändert?“ um. Lernen wird somit als die zunehmende Differenzierung eines Phänomens oder Gegenstands nach verschiedenen Aspekten und deren gleichzeitiger Integration zum Gesamtphänomen definiert, wobei der Gegenstand durch die Person selbst konstituiert wird. Lernen beginnt in der Regel bei einem undifferenzierten Erleben eines Erlebensgegenstandes und führt zu einem zunehmend differenzierten Erleben, was eine zunehmend differenzierte Wahrnehmung voraussetzt. Zunehmend differenziertes Erleben eines Phänomens bedeutet zunehmende Unterscheidung von Phänomenaspekten. Dies ist Voraussetzung, um Aspekte zum einen als getrennt und zum anderen gleichzeitig in Beziehung zueinander erleben zu können. Aussagen von Lernenden zu Phänomenen eines Erfahrungsbereiches angemessen zu kategorisieren, kann sowohl den Gegenstandbereich als auch Lernen innerhalb dieses Bereiches kennzeichnen.

---

[42] s. Kap. 2.2.8

Die Phänomenografie geht davon aus, dass es prinzipiell nur eine begrenzte Zahl von menschlichen Erfahrungsmöglichkeiten zu bestimmten Phänomenen gibt und dass Personen, die eine Situation in der gleichen Weise erleben mit ihr in gleicher Weise umgehen (vgl. Marton/Booth 1997, S. 126). Zum Bereich Schule als Lern- und zukünftiges Berufsfeld für Studierende kann also ein spezifischer Forschungsbeitrag über die Erlebensperspektive der Lernenden erwartet werden, insbesondere weil sich die Ordnung nicht mit beliebigen persönlichen Aspekten befasst, sondern entlang berufsbezogener Anforderungen erfolgen soll. Lernen meint hier „erleben und erfahren lernen“ und wird auch für das Halbjahrespraktikum in Form eines veränderten Bewusstseins der Welt, hier konkret von Anforderungen im schulischen Feld, beschreibbar (vgl. Marton/Booth 1997, S. 123, S. 142), z. B. wenn Lernende etwas in einer anderen oder qualitativ neuen Weise als zuvor erleben oder wenn Halbjahrespraktikanten vermehrt in der Lage sind, Eigenheiten und Strukturen aus Lehrerperspektive zu erfassen und ihre Aufmerksamkeit auf diese zu richten.
Die Fragestellung nach Anforderungen berücksichtigt, dass Daten zur Lernerperspektive[43], also zu der zur Kennzeichnung von Lernprozessen wichtigen Perspektive erster Ordnung in aller Regel nicht direkt vorliegen, sondern dass diese Perspektive über Auswertungsprozesse abgeleitet, d. h. rekonstruiert werden muss.

4.1.4 Fragestellung zu offiziellen Zielen und Lerninhalten des Praktikums

Für diese Untersuchung erscheint es außerdem zweckmäßig, die Erreichbarkeit der offiziellen Ziele des Praktikums mit zu betrachten. Es können darüber interessante Ergebnisse erwartet werden, weil das Verhältnis zwischen individuellem Lerngewinn und formal gegebenen Zielen bestimmbar wird[44]. Die Ziele beinhalten ein möglichst erfahrungsreiches und realistisches Kennenlernen des zukünftigen Berufsfelds Schule als Institution und soziales System. Und zwar soll es den Studierenden im Halbjahrespraktikum u. a. ermöglicht werden[45]

- sich selbst unterrichtlich und außerunterrichtlich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren.
- in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt auf Formen der Praxis zu entwickeln.
- Berufsentscheidung, Stufen-, Fächerwahl, Studienplanung zu prüfen und zu strukturieren.

Hiervon können formal beabsichtigte Inhaltsbereiche des Lernens im Halbjahrespraktikum abgeleitet und in eine ergänzende Fragestellung überführt werden. Die ergänzende Fragestellung zu den offiziellen Zielen und Inhaltsbereichen des Halbjahrespraktikums lautet:

---

[43] Zur Relevanz der Lernerperspektive in Forschungsprogrammen vgl. Aufschnaiter u. Aufschnaiter 2005.
[44] Dies berührt auch die Fragen, inwiefern im Halbjahrespraktikums die Pole formelles oder informelles Lernen bestimmend sind (s. Kap. 2.3.4) und welche formal bestimmte Ziele und Rahmenbedingungen evtl. einen wesentlichen Einfluss auf Lernprozesse haben könnten.
[45] nach den Bremer Richtlinien für schulpraktische Studien vom 15.12.2000, s. Anhang 8.5.1

- **Wie lässt sich die Qualität des Lernens der Praktikanten (u. a. über Veränderungen bei der Wahrnehmung von Anforderungen) in den Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen charakterisieren?**

Lernen soll über die rekonstruierte Veränderung von Vorstellungen bestimmt werden. Dabei schätzen sich die Betroffenen hinsichtlich wahrgenommener Anforderungen nicht einfach selbst ein, sondern eine wohl kaum bewusst zu beeinflussende bzw. in Details kaum bewusstseinsfähige Veränderung individueller Konstruktionen von Wirklichkeit soll hierzu in ihren Berichten zum Schulpraktikum mittels entsprechender Auswertungskategorien identifiziert werden. Die Berichte korrespondieren hier wahrscheinlich insbesondere auch mit erworbenen Fähigkeiten, weil die Erlebnisse der Lernenden vermutlich auf den ihnen gut zugänglichen Ebenen ihrer praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit zurückliegenden Situationen berichtet werden. Neue und neu angepasste kognitive Konstruktionen, die „realistische“ Vorstellungen zum Berufsfeld aus Lehrerperspektive enthalten, können umgekehrt wohl auch als Grundlage für Handlungskompetenz angesehen werden, weil zukünftige Wahrnehmungen im Berufsfeld wiederum auf der Basis bisheriger Vorstellungen stattfinden[46] und damit, sowohl bewusst als auch unbewusst, in situative Handlungswünsche und Entscheidungen eingehen.

4.1.5 Überblick Forschungsfragen

Die Fragestellungen dieser Arbeit lauten also:

- Welche bezogen auf Lehrertätigkeit wahrgenommenen Anforderungen können aus Praktikantenperspektive (mit Handeln verbunden oder unverbunden) rekonstruiert werden?
- Wie lässt sich die Qualität des Lernens der Praktikanten (u. a. über Veränderungen bei der Wahrnehmung von Anforderungen) in den Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen charakterisieren?

Als Datengrundlage zur Klärung der Forschungsfragen werden in diesem Oberkapitel später nicht allein qualitative Interviews, sondern auch Fragebögen und ergänzendes Material sowie doe Hintergründe ihrer Erhebung charakerisiert. Zunächst wird aber insgesamt auf das Untersuchungsdesign eingegangen.

4.2 Untersuchungsdesign

Zur Klärung der Fragestellungen verbunden mit der Illustration und Interpretation von Lernprozessen und Lernbedingungen im Halbjahrespraktium wird in dieser Untersuchung eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden eingesetzt. Dabei erhält das qualitative Vorgehen einen höheren Stellenwert.

---

[46] s. Kap. 2.3.3, Kap. 2.3.2

Qualitativ erarbeitete Ergebnisse zur Frage „Welche bezogen auf Lehrertätigkeit wahrgenommenen Anforderungen können aus Praktikantenperspektive rekonstruiert werden?“ werden z. B. herangezogen, um später auf dieser Grundlage sinnvoll erscheinende Abfragen[47] mittels statistischer Verfahren vorzunehmen. Anschließend wird beides miteinander interpretativ zur Kennzeichnung der Qualität des Lernes in den vier Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen verwendet (entsprechend der ergänzenden Fragestellung in Kap. 4.1.4). Im Folgenden werden zum Vorgehen einige gegenstandsspezifische und theoretische Begründungen benannt.

Um Fragen zu von Praktikanten wahrgenommen Anforderungen und Tätigkeiten in der Schule zu klären, kommen im Prinzip sowohl quantitative als auch qualitative Zugänge in Betracht. Rein quantitative Methoden würden aber voraussetzen, dass entsprechende Fragebogenitems vorliegen oder zumindest nahe liegend generiert werden können. Weder eignet sich aber der bisherige empirische Wissensstand[48] zur Lehrerberufstätigkeit und zu schulpraktischen Phasen im Studium zum Entwickeln dieser Antwortmöglichkeiten für das neue Feld Halbjahrespraktikum, noch kann es als sicher gelten, dass die Betroffenen zu vorgeschlagenen Anforderungsbereichen valide antworten. In Anlehnung an die Begründung der Hauptforschungsfrage kann nämlich erwartet werden, dass Vorstellungen zu wahrgenommenen Anforderungen insbesondere auch auf unbewussten Ebenen organisiert sind und daher stimmiger aus Situationsbeschreibungen, Tätigkeitsberichten oder Meinungen abgeleitet werden können als dass sich Studierende vorgegebenen Kategorien selbstkritisch und ehrlich anschließen können.

Für den Zugang zum Feld bietet sich prinzipiell ein Vorgehen an, wie es im „Grounded Theory“ benannten Ansatz der qualitativen Sozialforschung (Glaser/Strauss 1967/1998, Strauss 1996) sehr detailliert beschrieben und begründet wird. Dazu zählen Arbeitsschritte wie das Sammeln und Kodieren qualitativer Daten wie Interviews und Feldnotizen, Triangulation (Aufeinanderbeziehen von Daten unterschiedlichen Ursprungs) und Entwickeln von in den Daten verwurzelten Theorien im Forschungsprozess. Die Schritte der Untersuchung sollen dort wie im weiteren Verlauf auch in dieser Arbeit ausreichend explizit gemacht werden, um den Lesern selbst eine Einschätzung zu ermöglichen, unter welchen Bedingungen die vorgestellten Ergebnisse entstanden sind, so dass sie in ihrer Gültigkeit nachvollzogen und ggf. unter ähnlichen Umständen in ähnlicher Qualität reproduziert und ähnlich erklärt werden können (vgl. Strauss 1996, S. 214f). Durch Explizieren der Untersuchungsschritte können ggf. Ergebnisse anderer, die unter den Umständen anders organisierter Schulpraktika methodisch ähnlich ermittelt werden, sinnvoll mit den vorliegenden verglichen werden.

Direkte Bezüge zur Forschungstradition „Grounded Theory“ erhalten jedoch in der vorliegenden Arbeit im weiteren Verlauf keinen Raum, weil sich die methodischen Probleme und Lösungen kompakter in Verbindung mit den Arbeiten anderer Autoren (u. a. Mayring 2000a, b und 1995, Kelle/Kluge 1999) darstellen lassen.

---

[47] z. B. zum Zusammenhang zwischen Kooperation mit anderen Praktikanten und Kompetenzerwerb, s. Kap. 6.7

[48] vgl. Kap. 2, Kap. 3, Kap. 4.1

Als zentrale Erhebungsinstrumente werden Interviews und Fragebögen genutzt, die zur Grundlage von systematischen Einzelfalldarstellungen, von Fallvergleichen sowie von statistisch und inhaltlich orientierten Fragebogenauswertungen werden. Eine bewusste Unterscheidung wird im Folgenden zwischen Methoden der Datenaufnahme und Methoden der Datenauswertung vorgenommen. Diese Unterscheidung kann z. B. voreiligen Schlüssen auf Basis der Selbstaussagen der Praktikanten, die mitunter von deren Reflektiertheit, Tagesform oder von Form und Inhalt der an sie gestellten Fragen abhängen, vorbeugen helfen. Die Auswertung soll nämlich die Qualität des Datenmaterials kritisch berücksichtigen und die Daten mit begründeten Schritten in Ergebnisse überführen.
Zur Bestimmung des allgemeinen Charakters der Untersuchung bieten sich die folgenden Anmerkungen zur späteren Überführung der Daten in Fallanalysen und thematische Interpretationen zum Lernen an. Fallstudien gelten als anerkanntes Instrument zur Untersuchung bedeutsamer Zusammenhänge innerhalb eines Systems, dass z. B. im Halbjahrespraktikum die beteiligten Personen und Gruppen, also Studierende, Lehrkräfte, Schüler und Dozenten und die Institutionen Schule und Universität betrifft.
„Während ihr (der Fallstudie, T. Z.) in der quantitativen Sozialforschung lediglich illustrative Aufgaben zukommen, sie also kaum forschungspragmatische oder methodologische Bedeutung besitzt, ist sie für den qualitativen Forschungsprozess grundlegend. (…) Im Vordergrund qualitativer Forschung steht demnach nicht das Messen bestimmter Merkmalsausprägungen von allgemein definierten, theoretisch unendlich großen Populationen, die durch Stichproben repräsentiert werden, sondern die gründliche Untersuchung eines Einzelfalles. (...) Das einzelne Individuum wird als Untersuchungssubjekt respektiert, seine Individualität wird in ihrer Ganzheitlichkeit erkannt und anerkannt." (Well 1999 S. 35f)
Einzelfalldarstellungen passen zu den Fragestellungen dieser Arbeit, weil durch sie Lernen als individuelles Geschehen unter besonderen Rahmenbedingungen des Halbjahrespraktikums dargestellt werden kann. Auf Basis von Fallvergleichen können Typen gebildet werden, mit denen eine Bandbreite von Ausbildungserfahrungen bezüglich der Praxisanforderungen charakterisiert werden kann (Kelle/Kluge 1999). Eine Zweitauswertung von Fragebogendaten aus der Evaluation des Praktikums kann u. a. die Verallgemeinerbarkeit der über Einzelfälle und Fallvergleiche sichtbar werdenden Ergebnisse für das Feld Halbjahrespraktikum erhöhen.
Bei der vorliegenden Studie handelt es sich zusammengefasst um eine explorative, empirische Untersuchung mit qualitativem Schwerpunkt.

4.3 Interviews

Die Fragestellungen legen eine umfassende Erhebung von Aussagen Studierender zu ihren individuellen Wahrnehmungen im Halbjahrespraktikum nahe. Als zentrales Instrument der Datenerhebung werden halboffene, zum Mitteilen eigenen Erlebens ermunternde Einzelinterviews eingesetzt. Die Interviews erfolgen entlang eines Interviewleitfadens[49], der für die Gesprächspartner auch einen einleitenden Text zur Einordnung des

[49] s. Anhang 8.2

Interviewcharakters enthält. Dieser zielt auf die Mitgestaltung des Interviews durch die Praktikanten und, u. a. über die erfolgende Anerkennung der Gestaltungsfähigkeiten und Zusicherung der Anonymisierung[50], auf ihre Offenheit über recht persönliche Erwartungen und Erfahrungen, also Bereiche der individuellen Realität, zu berichten. Eine bestimmte Reihenfolge der Bereiche, zu denen berichtet werden soll, wird gegenüber der erwünschten Bereitschaft der Interviewpartner, sich zu ihren Vorstellungen und Erfahrungen relativ frei zu äußern, nachrangig behandelt.
Der Interviewführende (Thomas Ziemer, Autor dieser Studie) ist, angelehnt an eine personzentrierte bzw. klientenzentrierte Gesprächsführung (vgl. Rogers 1992, S. 45ff) bestrebt, sich gegenüber Person und Aussagen der Halbjahrespraktikanten in aller Regel akzeptierend und wertschätzend zu verhalten. Verständnis für das Gesagte erfolgt aber gleichwohl nicht automatisch und mitunter unehrlich, sondern möglichst authentisch. So bietet der Interviewführende u. a. bei von ihm als unklar wahrgenommenen Aussagen den Interviewten Zusammenfassungen des bereits Gesagten zur Bestätigung, Ablehnung oder als Ausgangspunkt für weitere klärende Beiträge an.
Bereiche zu denen vertiefend nachgefragt wird bzw. die angeregt werden, sofern die Äußerungen der Studierenden diese Bereiche nicht von selbst berühren, sind

- Bild von und Kontakt mit Schülern,
- Aufgaben und Bild von Lehrern,
- schulische Rahmenbedingungen,
- Aufgaben der Schulleitung und des sonstigen Schulpersonals,
- Reflexion eigener Stärken und Schwächen,
- Beispiele konkreter Erfahrungen,
- Berufsentscheidung, Studienweg und
- Universitätsseminare hinsichtlich Zufriedenheit und Inhalten.

Der Interviewleitfaden wurde, wie bereits betont, flexibel eingesetzt, um Studierende von eigenen Erfahrungen mit eigenen Schwerpunkten berichten zu lassen. Auf den Leitfaden wurde insbesondere zurückgegriffen, um das Gespräch, z. B. in den Vorinterviews mangels aktueller Erlebnisse, z. B. durch anregende Thesen und den Vorschlag, einen fiktiven Stundenplan zu erstellen[51], im Fluss zu halten und über einheitliche Gesprächsbereiche eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews herzustellen. Für eine persönliche Ansprache wird in den Interviews das „Du“ gewählt, da es auch im Feld zwischen Studierenden und Universitätsmitarbeitern häufig verwendet wird.

Zur Untersuchung des Lernens im Halbjahrespraktikum wurden für diese Arbeit mit 20 Personen Interviews geführt (vgl. Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004, S. 30). Halboffene, etwa 90-minütige Interviews fanden jeweils vor oder zu Beginn des Praktikums sowie nach dem Praktikum statt. Dabei wurden die Inhalte der Erstinterviews jeweils vor den

[50] Alle Interviewten erklärten sich in schriftlicher Form mit der Weiterverwertung ihrer Daten ausdrücklich einverstanden, sofern Namen und persönliche Daten in Veröffentlichungen anonymisiert werden.
[51] s. Anhang 8.2

Nachinterviews rekapituliert, um, sofern vorhanden, eine besonders individuelle Fragestellung an das Praktikum im Nachinterview aufgreifen zu können. Die Interviews fanden in der Zweiersituation in einem Bürozimmer der Universität statt.
Durch Teilnahme an der Piloterprobung des Halbjahrespraktikums[52] hatten sich alle daran beteiligten Studierenden zu Auskünften bereit erklärt, so dass in der Pilotphase (WS 00/01) 11 Studierende interviewt wurden und Erfahrungen mit der Interviewdurchführung gemacht werden konnten. Die Erfahrungen der Pilotphase führten zum Beibehalten des Interviewleitfadens und zu einer etwas engeren, wesentliche Aussagen gemeinsam eingrenzenden Gesprächsführung in den Fällen, in denen die Interviewten zu ausschweifenden Erzählungen tendieren. In der Pilotphase werden alle Erstinterviews als Vorinterviews, d. h. vor Eintritt in die schulpraktische Phase geführt.
Beim ersten obligatorischen Durchgang (WS 01/02) werden 9 von insgesamt 69 am Praktikum teilnehmenden Studierenden interviewt. Dabei werden die Interviewpartner während einer Informationsveranstaltung zum Evaluationsvorhaben zur Teilnahme gewonnen, wobei aus 14 Freiwilligen nach Kriterien der Vielfalt von Schulort und Unterrichtsfächern sowie Ausgewogenheit nach Geschlecht ausgewählt wird. Im ersten Durchgang finden fünf Erstinterviews vor Beginn des Praktikums in den Schulen statt und vier Erstinterviews werden in den ersten Wochen des laufenden Praktikums geführt. Dies liegt daran, dass vier Studierende aus persönlichen Gründen keinen Interviewtermin vor Beginn des Praktikums ermöglichen, d. h. keinen früheren vereinbaren bzw. bereits vereinbarte Termine verschieben. Sicherlich wird das beabsichtigte Führen von „echten Vorinterviews“ in der Pilotphase im Unterschied zur folgenden Generation auch dadurch begünstigt, dass die Studierenden über ihre Teilnahme am Pilotvorhaben in einem besonders verbindlichen Kontakt zu den Mitarbeitern der Evaluation stehen.
Da mehr Daten erhoben als ausgewertet, macht es Sinn, die Auswahlkriterien mit den schließlich verwendeten Daten weiter unten beim Teilkapitel 5.1 „Datenauswahl“ zu thematisieren.
Die Interviews liegen in Form von Audiocassetten und nach den Aufnahmen wörtlich transkribiert vor (ca. 800 Seiten txt-Dateien). Grundsätze der Transkription sind eine wortgetreue Überführung der Gesprächsanteile in Textform, wobei auch abgebrochene Wörter, zustimmende oder ablehnende Laute, deutliche Betonungen und Denkpausen mit zeitlicher Dauer gekennzeichnet worden sind. Für nach mehrmaligem Anhören noch unverständliche Wörter werden Fragezeichen eingefügt. Die Transkription erfolgt überwiegend durch ein Schreibbüro und z.T. durch studentische Hilfskräfte.

Zum Einblick in das Interviewmaterial und die bei der Erhebung eingesetzte Gesprächsführung soll der nachfolgend zitierte Gesprächsabschnitt dienen, wobei das Transkript im Anhang in ausführlicherer Form enthalten ist[53]. Es handelt sich um eine Textstück, dass inhaltlich die Bereiche „Bild von und Kontakt mit Schülern“ und „Aufgaben und Bild von Lehrern“ betrifft.

---

[52] vgl. Kap. 1.3
[53] s. Anhang 8.3.2 – Textpassage „Erstinterview mit Herrn Wagner“, Zeilen ca. 600 - 700 von 3000

Zur besseren Einordnung der Passage sei angemerkt, dass der betreffende Student im Erstinterview, das einige Wochen nach dem Start des Praktikums statt findet, berichtet, dass die Lehrer an seiner Schule „alte Hasen“ seien, wohingegen Studierende fachlich und vom Selbstbewusstsein her unsicherer seien und dies von den Schülern auch so wahrgenommen werde. Daraufhin wird nach Reaktionen der Schüler auf Studierende im Praktikum und konkret nach ersten Erfahrungen mit Vertretungsunterricht gefragt. Obwohl nach Selbstaussagen bereits eine erste Erfahrung mit Vertretungsunterricht vorliegt, äußert sich der Student zu allgemeinen Reaktionen der Schüler auf Studierende. Er äußert sich bei Zitatbeginn zu den, aus seiner Sicht üblichen, Fragen, die Schüler an Praktikanten stellen.

K: „Äh, wie lange studierst du, und (wie, T.Z.) ist das Studieren? Und so weiter, und warst du bei Ma-, äh, beim, bei ‘er Bundeswehr oder beim Zivildienst, kannst du irgendwas empfehlen? Also, (räuspert sich)“

T: „Mhm.“

K: „Das ist dann alles gleich auf ‘ner eher, äh, freundschaftlicheren Ebene oder –„

T: „Mh, und ich hör so raus, ihr handhabt das da mit „du“, und es, äh, funktioniert auch, oder?“

K: „Ja, das is’ natürlich auch so ‘ne Sache, ne? Wir sind manchmal ‘n bisschen unsicher, äh, äh, wie das, äh, wie man den Schülern gegenübertreten soll, ne? Man ist ja nicht viel älter und …“

Im weiteren Verlauf des Interviewabschnitts werden wie oben die recht ausführlichen Aussagen des Studenten von knappen Interessensbekundungen und Nachfragen des Interviewers begleitet. Dabei kann ein längeres „Mhm“ aus dem Kontext als akzeptierend und ermunternd gedeutet werden, während ein kürzeres „Mh“ wohl neben wertschätzendem Interesse auch im Zusammenhang mit dem Wunsch, etwas nachzufragen, den Gesprächspartner dadurch besser zu verstehen und seine erweiterten Aussagen in den Datenbestand aufzunehmen, steht. Im weiteren Verlauf versucht der Interviewer über die Problematik des Duzens nochmals, „Ich-Aussagen“ zum Kontakt zwischen dem Studenten und Schülern anzuregen. Der Interviewer folgt den immer noch recht abstrakten Ausführungen des Studenten zu dessen Impulsen, mit Schülern spontan und freundschaftlich Gespräche zu führen, weiter mit akzeptierenden Rückmeldungen und fragt des Interviewten nach Erfahrungen in Pausensituationen. Gegen Ende der ausgewählten Textpassage berichtet der Student daraufhin, dass er sich in Pausen „eben nicht unbedingt“ bei den Schülern, sondern zum Beispiel mehr im Lehrerzimmer aufhalte. Daraufhin fragt der Interviewende nun mehr pointiert nach:

T: „Mh, machst du das von dir aus? Oder du denkst, die Schüler wollen auch die Distanz, die wollen ihre Ruhe haben?“

K: „Nee, nee. Nee, nicht, dass sie das wollen. Also ich denke, die wären schon offen für, äh, mehr Kontakt, nur ich mach das dann auch, ääh, denk ich, äh, manchmal auch bewusst, um mich doch noch ‘n bisschen davon zu unterscheiden. Um eben zu zeigen, ich bin kein Schüler mehr. Ich bin euch näher als eure Lehrer, aber ich bin, äh, kein Schüler mehr und, äh, sondern ich bin Student. Äh, und, äh, wir mögen zwar in vielen Bereichen auf einer Wellenlä-, äh, -linie liegen, aber, äh, auf ‘n bestimmten, bestimmte Distanz, äh, äh, leg ich noch Wert, weil, äh, ich das Gefühl hab, sonst geht mir Autorität verloren oder …“

T: „Mhm.“

Sowohl zu den Themen „Bild von und Kontakt mit Schülern“ als auch „Aufgaben und Bild von Lehrern“ kommt es, nach einigen Nachfragen endlich, zu relativ klaren Äußerungen des

Studenten seine Vorstellungen betreffend. Inhaltlich bringt der Student hier sein Verhältnis zu Schülern als selbst nicht mehr Schüler und noch nicht Lehrer auf den Punkt. Es gilt für ihn bewusst die Lehrerrolle anzustreben, wobei ihm die dafür nötig erscheinende Autorität, auch das Überwinden von Unsicherheit im Praktikum, als an eine grundsätzliche Distanziertheit zu Schülern gekoppelt erscheint.
Die Gesprächsführung zielt in diesem Abschnitt insgesamt auf die Bestätigung von Sachverhalten und Vorstellungen, die der Interviewer glaubt, bereits herausgehört zu haben oder auf beispielhafte Erläuterungen und Positionen sowie Gefühlsäußerungen und Erlebnisse des Interviewpartners. Sie erscheint damit hier als konform mit den Strategien und Anliegen der Erhebung, die zu Beginn des Kapitels benannt wurden.
Eine kritische Reflexion der Gesprächsführung insgesamt kann an diesem sehr kleinen Ausschnitt des Interviewmaterials natürlich nicht erfolgen, doch können am Konkreten einige Besonderheiten hinterfragt werden. Dabei soll u. a. das Verhältnis zwischen dem Interviewleitfaden, den zu vertiefenden Inhaltsbereichen, den individuellen Schwerpunkten und Mitteilungswünschen der Praktikanten und der situativen Gesprächsführung thematisiert werden.
An dieser Stelle ist zum Rahmen und Inhalt der Textpassage zu ergänzen, dass der vorgestellte Abschnitt ungefähr 20 Minuten nach Gesprächseinstieg aufgenommen wurde und das vorgestellte Transkript rund 2 Minuten Gesprächszeit umfasst. In diesem Bereich ist übrigens ein Transkriptionsfehler vorhanden, der die Sinnerfassung aber nicht beeinträchtigt.
Da der Student von sich aus über seine ersten Wochen in seiner Praktikumsschule berichtet und dabei eigene Unsicherheiten im Verhältnis zu den Schülern anspricht, erscheinen zu diesem Zeitpunkt die zum Bild von Schülern und Lehren im Leitfaden vorgeschlagenen allgemein anregenden Fragen tatsächlich überflüssig. Es sieht so aus, dass der Interviewführende eine Relevanz des vom Studenten mit gesteuerten Gesprächsverlaufes für die genannten Bereiche für wahrscheinlich hält und sich daher auf die inhaltlichen Aussagen und Mitteilungswünsche konzentriert. Es kann kritisch gefragt werden, inwiefern der Interviewende dem Interviewten etwas zu viel Freiheit in der Gesprächsführung lässt. Denn bei den inhaltlich durchaus interessanten Fragen nach konkreten Erfahrungen des Studenten zu Schülerreaktionen bei Vertretungsunterricht und persönlichen Gesprächen mit Schülern vor dem Hintergrund, sich mit diesen zu Duzen oder zu Siezen, werden nämlich an dieser Stelle keine sinnvoll interpretierbaren Aussagen erzielt. Hierzu kann vermutet werden, dass der Student entsprechende Erfahrungen mangels Offenheit nicht äußern möchte oder mangels gedanklicher Verarbeitung nicht äußern kann. Es kann im Nachhinein hierzu nicht rekonstruiert werden, welche unbewussten oder bewussten Entscheidungen den Interviewer von einem weiteren Nachhaken abgehalten haben. Jedenfalls müssen die Gesprächssituationen vor dem Hintergrund der Abwägung zwischen Forschungsinteresse, persönlichem Interesse auf beiden Seiten und dem Wunsch des Interviewführenden, möglichst mit allen, vom Charakter unterschiedlichen Gesprächspartnern zwei ausführliche Interviews zu führen, gedacht werden. Deshalb erscheint auch aus pragmatischen Gründen und nicht nur aufgrund des Forschungsansatzes eine stark einengende bzw. konfrontierende Gesprächsführung nicht ratsam.

Im konkreten Beispiel hat es aber den Anschein, dass der Interviewführende, wohl sensibel geworden durch die wenig konkreten Aussagen seines Gegenübers zu Beispielen des Schülerkontakts, den Gesprächsfaden so festhalten kann, dass die persönliche Begründung der als notwendig erachteten großen Distanz zwischen Lehrern und Schülern explizit wird. Im Übrigen erscheinen die Formulierungen des Studenten aufgrund der Sprache und Wortwahl hier besonders authentisch. Die Aussage wird, wahrscheinlich in Anerkennung der spürbaren persönlichen Wahrheit des Gegenübers und für einen weiteren günstigen Interviewverlauf wiederum akzeptierend aufgenommen.
Insgesamt kann im Beispiel ein gefundener Mittelweg bei der Interviewführung zwischen den Mitteilungswünschen und Schwerpunkten des Praktikanten als wesentlich definierten Inhaltsbereichen sowie Authentizität der Aussagen deutlich werden. Detailreiche Berichte zu Erlebnissen können im Beispiel allerdings kaum angeregt werden. Der Interviewleitfaden ist im Abschnitt nicht von Bedeutung, da das Gespräch durch bestätigendes Zuhören im Fluss gehalten werden kann und es dabei wesentliche Inhaltsbereiche berührt.
Zur Gesamtheit der Interviews kann an dieser Stelle angemerkt werden, dass der Interviewleitfaden in der Regel wie vorgesehen flexibel und sparsam eingesetzt wird. Die Gesprächsführung erfolgt mit den gleichen Strategien und orientiert sich an den Schwerpunkten der Studierenden, wobei es aber häufiger gelingt, detailreichere Schilderungen zu den Erlebnissen in den Praktikumsschulen anzuregen.
Der Interviewer ist dabei, wie auch im Interviewbeispiel bestrebt, Nachfragen zu Situationen, z. B. auf dem Pausenhof oder im Vertretungsunterricht, offen und allgemein zu gestalten und z. B. nicht mit eigenen Erwartungen anzureichern. Die abgeschlossene Lehrerausbildung des Interviewers, einschließlich Praktikumserfahrungen im Studium, bilden hier zwar einen Erfahrungshintergrund, um die Berichte der Praktikanten interessiert und verstehend aufzunehmen, doch werden Erfahrungen und Vorstellungen insbesondere zu Anforderungen im Lehrerberuf, i. d. R. nicht in die Interviews hineingetragen. Fragen oder Erwartungen zu konkreten Anforderungen werden über den normalen Sprachgebrauch hinausgehend auch deswegen nicht häufiger thematisiert, weil die Forschungsfrage, die diesen Begriff zentral enthält, zeitlich später im Zuge der ersten Auswertungen spezifiziert wurde.

Die relative Unabhängigkeit zwischen der übergeordneten Forschungsfrage und der Interviewgestaltung kann im Folgenden über Textabfragen zu Worthäufigkeiten bestätigt werden. Es wird dazu ermittelt, wie häufig und in welchen Kontexten der zentrale Begriff „Anforderung“ in den 24 später detailliert ausgewerteten Interviews vorkommt.
Die Auszählung ergibt, dass „Anforderung(en)“ vom Interviewführenden neunmal verwendet wird und zwar meistens im Zusammenhang mit Fragen nach in Universitätsseminaren an Praktikanten gestellten Anforderungen. Einmal bietet der Interviewer aufgrund einer Praktikantenaussage allerdings eine Formulierung an, die beinhaltet, dass evtl. von einer zunehmenden Anforderung an Lehrer, eigenen Unterricht für

Einblicke der Kollegen zu öffnen und mit diesen zusammen zu arbeiten, gesprochen werden könne[54].

„Anforderung(en)“ wird von Studierenden in den Interviews insgesamt sechsmal verwendet. In vier Fällen geht es um Anforderungen, die an die Schüler im Unterricht gestellt werden, während zweimal Anforderungen im Praktikum an Studierende berührt werden, z. B. bei Fragen des Interviewers zur fiktiven Gestaltung eines Stundesplanes für die Aktivitäten in der Praktikumsschule:

T: „Also wenn äh... kannst du dir für den Montag denn nochwas vorstellen, willst du noch 'ne Stunde hospitieren? Jetzt am Nachmittag 'ne AG machen, willst du in der zweiten Pause Hofaufsicht machen oder irgendwie was“

M: „Je nach Angebot und je nach äh... den ganzen Anforderungen, die ich... die an mich gestellt werden, die ich selber an mich gestellt hab.“[55]

Um die Worthäufigkeiten oben einzuordnen, werden solche im Folgenden für einige andere Nomen genannt. Der Begriff „Unterrichtsplanung“ wurde z. B. zehnmal von Studierenden verwendet, während er in Redebeiträgen des Interviewers achtmal vorkommt. „Kompetenz(en)“ werden 25 Mal von Praktikanten und zwölf Mal vom Interviewer verwendet. „Wahrnehnung(en)“ werden viermal von Praktikanten und zweimal vom Interviewer benutzt. Der im Alltag und im Kontext Schule gebräuchliche Begriff „Aufgabe“ ist in den Interviews einschließlich seiner Verwendung im Plural und in zusammengesetzten Nomen (z. B. „Aufgabenstellung“) ungefähr 200 Mal in Redebeiträgen der Studierenden und ca. 150 Mal auf Seiten des Interviewführenden vertreten.

Bei einer Charakterisierung der Interviews über Anzahlen verwendeter Verben ist zu beachten, dass diese nicht nur mit unterschiedlichen Wörtern kombiniert, sondern auch in verschiedenen Zeiten und grammatischen Anpassungen Verwendung finden, was Identifizierung und Vergleiche erschwert. Für die mit der Fragestellung verbundenen Verben „wahrnehmen“ und „erleben“ soll daher die folgende grobe, auf einer wegen der erschwerten Suche evtl. nicht vollständigen Zählung beruhenden Einschätzung als Ergänzung dienen: Beide Verben werden in den Interviews in einer Größenordnung von etwa jeweils 40 Mal verwendet und zwar ganz überwiegend von den Studierenden und selten in den gestellten Interviewfragen (sechs Mal „wahrnehmen“ und zwei Mal „erleben“).

Bei „wahrnehmen“ kann beim sprachlichen Gebrauch sinnvoll zwischen relativ getrennten Bedeutungen unterschieden werden. Es wird von den Studierenden etwa zehn Mal häufiger mit der Bedeutung „beobachten, erleben bzw. erkennen“ als im Sinne von „etwas übernehmen bzw. etwas tun“ verwendet.

Die Angaben zur Verwendung von Begriffen können in Bezug auf den Charakter der Interviews insgesamt so gedeutet werden, dass die für die übergreifende Forschungsfrage zentralen Begriffe „Anforderung“ und „wahrnehmen“ vom Interviewführenden sehr wahrscheinlich nicht über ihre Verwendung in der Alltagssprache hinausgehend in die Gespräche eingebracht wurden. Die Begriffe sind insgesamt selten und in manchen Interviews auch gar nicht vorzufinden. Allerdings sollte daraus nicht geschlussfolgert werden, dass die Daten für eine mit der Forschungsfrage operierende Auswertung ungeeignet wären. Vielmehr erscheint dies positiv, da u. a. die gewählte Wortwahl der

---

[54] (P21,1054:1066)
[55] (P5,1015:1021)

Praktikanten darauf verweist, dass sie sich zu individuellem Erleben und Wahrnehmen in den Praktikumsschulen äußern ohne dazu explizit aufgefordert zu werden. Über die sprachliche Analyseebene deutet sich an, dass Vorstellungen zu „Anforderungen“, z. B. zu denen, die Praktikanten an Schüler oder an sich selbst stellen, dabei durchaus eine Rolle spielen. In der Interviewsituation wird Alles in Allem aber in einer Sprache kommuniziert, wie sie im Alltag der Studierenden üblich ist, so dass die Lernenden im Zuge ihrer Erfahrungsäußerungen i. d. R. zwar andere Begriffe wie z. B. „Aufgabe“ oder „Kompetenz“ nutzen, die aber durchaus mit Anforderungen und Bereichen des Praktikums im Lehrerberufsfeld in Zusammenhang gebracht werden können.

4.4 Fragebögen

Im Projekt Evaluation des Halbjahrespraktikums[56] wurden Fragebögen für Studierende, Schulleitungen, Mentoren und Dozenten entwickelt und eingesetzt, die für eine Zweitauswertung in der vorliegenden Studie prinzipiell zur Verfügung stehen. Da laut Fragestellung die Perspektive der Lernenden auf ihr Praktikum analysiert wird, werden diejenigen Daten herangezogen, die aus den am Ende des Praktikums bei den Studierenden eingesetzten Fragebögen stammen. Es handelt sich also um studentiche Antworten aus der Rückschau, wobei Erhebungen zu anderen Zeitpunkten nicht vorgenommen wurden.
Bei den Itemabfragen wird neben personenbezogenen Daten wie Geschlecht und studierte Fächer nach der Zufriedenheit mit Universitätsseminaren, der Qualität der Aufnahme und Betreuung in den Praktikumsschulen, nach der erlebten Zunahme von Fähigkeiten etc. gefragt. Da der sehr ausführliche Fragebogen im Anhang 8.3 komplett enthalten ist, wird er hier nicht ausführlich vorgestellt. Die Hintergründe zu seiner Entwicklung und seinem Einsatz sind im Bericht der Evaluation[57] beschrieben. Der Datensatz liegt als Datei im Format des statistischen Auswertungsprogramms SPSS vor.
In bezug auf die Konzeption der Fragebogenitems ist z. B. für den Bereich der durch das Praktikum erworbenen Fähigkeiten (s. Fragebogen S. 28ff. „Kompetenzerwerb im Rahmen des HP“) kritisch anzumerken, dass es sich um Selbsteinschätzungen bei einmaliger Befragung am Ende des Praktikums handelt, die nur zwei Ankreuzmöglichkeiten zum Bereich, „Meine Fähigkeit hat zugenommen …“ mit „eher ja“ oder „eher nein“ zulässt. Die Kritik eines Studierenden bei den allgemeinen Kommentaren zum Fragebogen[58] macht ein weiteres Problem deutlich, indem angemerkt wird, dass eine Ankreuzmöglichkeit zum Kompetenzerwerb mit „konnte ich vorher schon“ fehle.
Wenn Studierende anhand der 43 Items eine bestimmte Fähigkeitszunahme beurteilen, wird es sich auch vor dem Hintergrund eines insgesamt umfangreichen Fragebogens um einen subjektiven, spontanen Eindruck handeln. Es muss als offen angesehen werden, inwiefern einzelne Studierende die zeitliche Dimension eines Vorher und Nachher berücksichtigen

---

[56] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2002, 2004
[57] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004
[58] vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004), S.185, alle – auch viele positive - Kommentare zum Fragebogen 2002/ 2003 ebd.: S.183-186)

wollen bzw. sie überhaupt berücksichtigen können. Wahrscheinlich ist, dass Studierende beim Lesen der Items spontan Bereiche erkennen, in denen sie sich als kompetent erleben konnten und wiederum andere Bereiche spontan als solche erkennen, in denen ihnen das Praktikum keine Gelegenheiten zum Lernen bot. Zur grundsätzlichen Aussagekraft von Selbsteinschätzungen im Bereich Kompetenz in einem schulischen Praktikum sei angemerkt, dass sich im Projekt „VERBAL“[59] im Wesentlichen Übereinstimmungen zwischen Fremdeinschätzungen durch Mentoren und Selbsteinschätzungen ergeben haben, wobei sich Studierende der Tendenz nach gegenüber den Bewertungen durch ihre Mentoren sogar selbst etwas schwächer einschätzen. Auch nach den Untersuchungen[60] mit Abfrage der sogenannten Oser'schen Standards ist zu erwarten, dass sich Praktikanten bemühen, ihre Fähigkeiten selbstkritisch und ernsthaft einzuschätzen.

Die Anzahl der erhobenen Fragebögen (mit prozentualem Anteil an der Gesamtzahl Studierender, die jeweils insgesamt am Praktikum teilnahmen in Klammern) beträgt für die Pilotphase (WS 00/01) 11 (100%), für den ersten obligatorischen Durchgang (WS 01/02) 56 (81%) und für den zweiten obligatorischen Durchgang (WS 02/03) 80 (62%).

Der Fragebogeneinsatz war als Gesamterhebung geplant. Der im Vergleich zu Erhebungen auf dem Postweg relativ hohe Fragebogenrücklauf erklärt sich dadurch, dass die Befragungen in erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren durchgeführt wurden. Im ersten obligatorischen Durchgang wurden die in den Seminaren nicht anwesenden Studierenden zusätzlich angeschrieben und diese sandten z.T. ihre ausgefüllten Fragebögen per Post zurück.

Allerdings sind die Daten durch den nicht 100%-igen Rücklauf bzw. eine alternativ nicht vorgenommene Zufallsauswahl nur begrenzt repräsenativ. Die Abwesenheit in den Veranstaltungen bzw. die evtl. nicht vorhandene Bereitschaft, den Fragebogen zu Hause auszufüllen, stellt natürlich kein zufälliges Kriterium dar. Da die Teilnahme der Studierenden an den Befragungen aus rechtlichen Gründen sowie aus Gründen ihrer guten Kooperation beim Antworten sowieso nur auf freiwilliger Basis stattfinden konnte, erscheinen die Verfahrensweisen als angemessen und die Rücklaufquoten als gut. Die eingeschränkte Repräsentativität erscheint für das Heranziehen der Fragebogendaten relativ unerheblich, da die Fragebogenantworten in Kombination bzw. im Abgleich mit Interviewdaten verwendet werden und letztlich Ergebnisse qualitativer Art generiert werden. Das heißt die Ergebnisse deskriptiver und schließender Statistik werden interpretativ mit Ergebnissen anderen Ursprungs verbunden und es erfolgen auch später Hinweise zu ihrem Stellenwert (z. B. Kap. 6.6)

Schließlich waren alle Interviewpartner bereit, ihren am Ende der Schulpraxis ausgefüllten Fragebogen namentlich zu kennzeichnen, so dass ein Abgleich zwischen schriftlichen und mündlichen Aussagen für diese Gruppe personenbezogen möglich ist.

---

[59] Bodensohn et al. (6/2003), vgl. Kap. 2 .4

[60] Oser/ Oelkers 2001, s. Kap. 2.4 und Terhart (2002), Seipp (2003) s.Kap. 2.14

4.5 Ergänzende Daten

Neben den bereits genannten Interviews und Fragbögen liegt weiteres Datenmaterial unterschiedlicher Qualität vor. Es handelt sich zum Einen im weitesten Sinne um Feldnotizen insbesondere aus der Pilotphase des Praktikums, wie zahlreiche Verlaufsprotokolle aus erziehungswissenschaftlichen Begleitseminaren[61], zwei Gesprächsprotokolle vom Austausch zwischen Dozenten über Begleitseminare[62], drei Einzelinterviews mit Mentoren und fünf Videos aus dem Unterricht von Praktikanten. Zum anderen wurden im Projekt Evaluation Halbjahrespraktikum Dokumente bzw. Fundstücke aus dem Feld gesammelt. Hier sind insbesondere acht schriftliche Praktikumsberichte[63], die laut Praktikumsrichtlinien[64] von Studierenden angefertigt werden müssen, zu nennen. Ein von Studenten selbstorganisiert erstellter Ratgeber für Kommilitonen „Das Halbjahrespraktikum im Sportstudium“ (Boekholt/Schönfeld/Juretzek 2003) liegt ebenfalls vor. Ingesamt sind in den beiden Evaluationsberichten[65] im Anhang weitere Dokumente, z. B. ein Informationsschreiben[66] des Senators für Bildung und Wissenschaft zum Erstellen von Praktikumsberichten im Halbjahrespraktikum und ein Flugblatt der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) „Praxissemester ohne Betreuung? Nicht mit uns!“ enthalten, auf die zurückgegriffen werden kann.

Methodisch können m. E. prinzipiell alle Arten von Daten und Auswertungsverfahren verwendet werden, die nachvollziehbar sind und hinsichtlich Zweck und Untersuchungsfeld der Orientierung dienen und/oder zu relevanten Ergebnissen führen. Zu Aspekten der Forschungsmethodologie im Feld Schule und Unterricht steht ergänzend das folgende Zitat:

“In the first stages, emphasis is mainly on the use of interpretative qualitative methods, which includes: introspection, interviews, classroom observation, protocol analysis of learning processes, historical analysis of concept development, content analysis, etc. — in general, whatever method that may be useful to get insight into problems of teaching and learning and ideas about how to solve them. In later stages, more quantitative methods may be used as well.

The scenario serves as a description and justification of methods and results, describing and analyzing them in such depth that it is convincing in itself. The intent is not to "prove" anything, but to make it possible for others to judge what has been done and to enable them to "reconstruct" for themselves the processes described.” (Lijnse 1995, S. 196)

An dieser Stelle sei aber vorweggenommen, dass ergänzendes Datenmaterial nur selten direkt in die Endergebnisse einfließt. Es wird aber gelegentlich als Hintergrund zur Einordnung von Ergebnissen eingebracht, die auf systematischen Interview- und Fragebogenauswertungen beruhen.

---

[61] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2002, S. 105
[62] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2002, S. 85ff, 2004, S. 129ff
[63] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S. 71ff
[64] s. Anhang 8.5.1
[65] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2002, 2004
[66] s. Anhang 8.5.2

5. Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung

Die folgende Darstellung des methodischen Vorgehens bezieht sich auf die Arbeit mit Kategorien, Einzelfalldarstellungen, Fallkontrasten, Typenbildung, Identifizierung zentraler Hypothesen und Themen, Hypothesenprüfung in Fragebogendaten und die integrierende Interpretation von Themen.
Das methodische Vorgehen lässt sich zwar relativ abstrakt formulieren und begründen, doch gelingt dies, weil es mit der inhaltlichen Seite der Daten korrespondiert, prinzipiell anschaulicher, wenn einige Zwischenergebnisse in der Darstellung aufgegriffen werden. Bei der späteren Methodenanwendung und Ergebnisdarstellung sollte die Methodik wiederum mit dargestellt werden, da dies zur Einschätzung der Ergebnisqualität wichtig erscheint und länger vorher präsentierte methodische Details kaum erinnerbar wären.
Zum methodischen Vorgehen wird in der Gesamtdarstellung also der Weg beschritten, zunächst eher abstrakt und manche Details aussparend vorzugehen. Im späteren empirischen Teil werden dann allerdings methodische Rückbezüge und weitere Details u. a. mit dem Ziel eingebunden, dass dadurch das methodische Vorgehen nochmals transparent und anschaulich wird.

5.1 Datenauswahl

Zur Klärung der Forschungsfragen[67] wird ein Ausgleich zwischen dem Interesse, einerseits durch einen flexiblen Zugriff auf vielfältiges und umfangreiches Datenmaterial die inhaltlichen Ergebnisse besonders detailliert und vertieft zu gestalten und andererseits, pointierte und gut abgesicherte Ergebnisse durch einen begrenzten und systematischen Zugriff auf das Datenmaterial zu generieren, angestrebt.

5.1.1 Verwendung von weiterem Datenmaterial neben Praktikanteninterviews und -fragebögen

Zunächst ist anknüpfend an das vorhergehende Kapitel 4.5 anzumerken, dass auf das dort genannte ergänzende Datenmaterial aus Gründen der Beschränkung nur selten Bezug genommen wird. Es wird aber einige Male genutzt, um z. B. Lernbedingungen und Reflexionsfähigkeiten der Praktikanten mit ergänzenden Fakten zu beleuchten[68]. Dazu werden im Einzelfall Aussagen eines Mentors zitiert, um diese zusätzliche Perspektive in die Interpretation zur Qualität des Lernens und der Betreuung in den Praktikumsschulen einzubeziehen. Meist wird aber im Kontext der Lernthemen lediglich auf ggf. relevante ergänzende Evaluationserkenntnisse hingewiesen, die u. a. auf der Einordnung ergänzender Daten beruhen. Zur Art der Daten und ihrer Bewertung wird dann der Einfachheit halber auf bestimmte Stellen der Evaluationsberichte verwiesen. Obwohl oben formuliert wurde, dass allgemeine Feldnotizen und Dokumente nur selten und wenn, dann besonders gekennzeichnet und mit Verweisen, einfließen, kann an dieser Stelle kritisch angemerkt

[67] s. Kap. 4 .1
[68] in Kap. 6.8

werden, dass die Beobachtungen und Aufzeichnungen[69] des Autors als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Feld Halbjahrespraktikum in den Forschungs- und Auswertungsprozess insgesamt einfließen. Durch ergänzende Informationen ergeben sich Gewissheiten, dass vorgenommene Einordnungen mit dem Geschehen im Feld kompatibel sind oder eine Deutungsunsicherheit vorliegt. Können Unsicherheiten weder durch systematische Interviewanalyse[70] noch durch einen Datenabgleich (z. B. Interviews, dem Fall zugeordneter Fragebogen und ggf. Unterrichtsvideo) geklärt werden, müssen sie als solche gekennzeichnet werden bzw. fließen sie nicht in Schlussfolgerungen ein. Um Wunschinterpretationen[71] möglichst keinen Raum zu lassen, soll insbesondere wenn bestimmte Schlüsse besonders nahe liegend erscheinen, die konkret vorliegende Datenbasis nochmals geprüft werden.

Nun wird im Folgenden die eigentliche Datenauswahl der Interviews und Fragebögen, die verbalisierte Vorstellungen der Studierenden zum Halbjahrespraktikum beinhalten, konkretisiert.

5.1.2 Soziodemographische Kennzeichnung der Halbjahrespraktikanten und Fragebogendatenauswahl

Verbunden mit den Daten werden bestimmte Personen bzw. Fälle für die Auswertung ausgewählt, wobei die Kriterien der Auswahl den Geltungsbereich der Ergebnisse natürlich mit beeinflussen und deswegen transparent dargestellt werden sollen. So genannte Sampling-Strategien zur Auswahl von Fallgruppen müssen der qualitativen Forschung angemessen sein und nicht an klassischen Stichprobenverfahren orientiert bleiben (vgl. Flick 1995, S. 86ff). Mögliche Vorteile bei der Fallauswahl können statt einer Zufallsauswahl z. B. die Auswahl von Extremfällen oder abweichenden Fällen, politisch wichtigen oder sensiblen Fällen oder solchen die unter den Gegebenheiten einfach zugänglich sind, bieten.

„Dabei bewegen sich die Auswahlentscheidungen immer zwischen den Zielen, ein Feld möglichst breit zu erfassen oder möglichst tiefgründige Analysen durchzuführen. (...) Angesichts begrenzter Ressourcen (Arbeitskraft, Geld, Zeit, etc.) sind diese beiden Ziele häufig eher Alternativen als vereinbare Vorgaben." (Flick 1995, S. 89)

Eine für die Fragestellungen m. E. zweckmäßige Auswahl von Daten bzw. Fällen mit einer auf ihnen beruhenden sowohl breiten als auch tiefen und übersichtlichen Datenauswertung wird im Folgenden benannt. Darin integriert werden Hintergrundinformationen zur Gruppe der regulär am Halbjahrespraktikum teilnehmenden Studierenden dargestellt, so dass beurteilbar wird, inwiefern die Fall- und Datenauswahl begründet in genügender Breite erfolgt.

Zusammengefasst werden für zwölf Fälle aus dem ersten Regeldurchgang und auch der Pilotphase die Interviewdaten (je ein Erstinterviews und ein Nachinterview) ausgewählt und

---

[69] z. B. Feldnotizen in Seminaren und an Praktikumsschulen

[70] Hierbei können Aussagen zu gleichen oder ähnlichen Inhalten unabhängig von ihrer Position im Interviewtext aufgefunden und miteinander verglichen werden.

[71] Es ist allerdings davon auszugehen, dass es subjektive Einflüsse in vielen qualitativen und quantitativen Untersuchungen gibt, auch wenn auf sie und auf ihre Begrenzung nicht immer hingewiesen wird.

zum qualitativen Abgleich werden auch die zwölf Fragebögen dieser Personen herangezogen. Des Weiteren werden 80 Fragebögen für eine statistische Auswertung ausgewählt, die alle von Personen aus dem zweiten Regeldurchgang des Praktikums stammen.

Die Evaluation des Halbjahrespraktikums hat für die Pilotphase sowie den ersten und zweiten Regeldurchgang bei der Zusammensetzung der Gruppen und der möglichen Art der Erfahrungen insgesamt keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Kohorten ergeben (vgl. Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004 S. 41f, S. 157f). Obwohl Halbjahrespraktikanten anfangs für Schulen, für betreuende Lehrkräfte und für Dozenten eine Neuerung darstellen und es Hinweise gibt, dass sich z. B. die Aufnahme in den Schulen im Laufe der Zeit tendenziell verbessert (vgl. ebd. S.158), gibt es auch in späteren Durchgängen immer wieder Personen bzw. Schulen, die sich erstmalig beteiligen. Für die jeweils teilnehmenden Studierenden kann also angenommen werden, dass ihre Erfahrungen in erster Linie von der individuellen Situation in der Praktikumsschule und im Studium abhängig sind und kaum dadurch geprägt werden, dass sie in einer bestimmten Generation am Praktikum teilnehmen.

In der Zeit des regulären Pflichtangebots des Halbjahrespraktikums an der Universität Bremen von WS 2001/02 bis WS 2006/07 liegt die Größenordnung der Kohorte, die ein Halbjahrespraktikum an Schulen in Bremen (in Einzelfällen auch in Niedersachsen) absolvierte, bei etwa 200.

Die soziodemographische Kennzeichnung der Studierenden im Halbjahrespraktikum erfolgt hier aus den folgenden Gründen anhand der Fragebogendaten des zweiten Regeldurchgangs (WS 2002/03). Unter der Annahme, dass sich auch bei der Befragung der folgenden Kohorten wieder keine grundsätzlichen Unterschiede ergeben hätten, gewähren die recht umfangreichen Daten des zweiten Regeldurchgangs (WS 2002/03) für die qualitativen Fragestellungen dieser Arbeit einen ausreichend genauen Einblick in die Zusammensetzung der Gruppen im Normalbetrieb. Dazu liegen relativ viele (80 gegenüber 56 und 11) ausgefüllte Fragebögen vor und der Einblick in diesen Datensatz erscheint hier auch sinnvoll, weil er später zur Bewertung von Hypothesen herangezogen wird. Der Datensatz erscheint auch deswegen besonders geeignet, weil er mit dem am weitesten entwickelten Fragebogen erhoben wurde, der im Vergleich zu Vorläufern optimierte Abfragen betreffend Präsenzzeit an den Schulen und Kompetenzerwerb enthält. Das folgende Zitat enthält soziodemographische Angaben zu den 80 Studierenden, deren Fragebogendaten systematisch ausgewertet werden. Es bietet damit auch einen Einblick in die Zusammensetzung der Gruppe der Halbjahrespraktikanten.

„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.) Sek. 2 mit Sek. 1. (...) Die Verteilung zeigt für den Einsatzschwerpunkt zu etwa gleichen Teilen Studierende an Sek. 1-Zentren (42 Stud.) gegenüber Studierenden an der Sek. 2 inklusive durchgängiger Gymnasien (32 Stud.). Das bedeutet, dass fast die Hälfte der Sek. 2-Studierenden ihr HP an einer Sek. 1-Schule absolvierte. 19

Studierende (23%) gaben an, Praktikumsanteile auch an einer zweiten Schule absolviert zu haben.(...) 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.“ (Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004, S. 157f)

Die Fragebögen geben auch Aufschluss über die Anzahl von rund 50 verschiedenen Schulpraxisorten, an denen jeweils ein bis fünf Befragte ihr Praktikum absolvierten, (Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004, Anhang S. 35) und über die gewählten Unterrichtsfächer der Studierenden. An der Universität Bremen muss dabei eine Kombination aus genau zwei Fächern studiert werden, so dass sich in der Summe hier 200% ergeben:

Biologie (33%), Geschichte (31%), Sport (29%), Deutsch (20%), Geographie (15%), Kunst (14%), Mathematik (11%), Chemie (11%), Musik (9%), Politik (9%), Religion/Ethik (6%), Arbeitslehre (6%), Physik (3%), Spanisch (1%), Französisch (1%), Englisch (1%).

Für Studierende mit Fremdsprachen als Unterrichtsfach ist, um ein Auslandssemester zu ermöglichen, die Teilnahme am normalen Halbjahrespraktikum nicht verbindlich, so dass sich dadurch die geringen Anteile in diesen Fächern erklären.

Während die Personen, mit denen Interviews geführt wurden, entweder an der Pilotphase (2000/2001) oder an der ersten obligatorischen Phase (2001/2002) teilnahmen und ebenfalls Fragebögen ausgefüllt haben, ist der Datensatz des zweiten Durchgangs (2002/2003) von der Gruppe der Interviewpartner unabhängig. Phänomene, die sich in Einzelfällen als relevant herausstellen, können also anhand von unabhängigen Daten in einer größeren Gruppe untersucht werden. Das heißt, es erübrigen sich Überlegungen, inwiefern die Fragbögen der detailliert untersuchten Einzelfälle in statistische Auswertungen einzubeziehen sind oder nicht. Dies könnte insbesondere eine relevante Frage sein, wenn Itemantworten verglichen werden sollen, die in den Datensätzen geringe Häufigkeiten aufweisen.

5.1.3 Begründung der Interviewdatenauswahl

Zur spezifischen Bearbeitung der Fragestellungen nach im Praktikum wahrgenommenen Anforderungen, nach Erlebensperspektiven und Veränderungen der Vorstellungen zu Lehrerarbeit bzw. auch nach Bedingungen und Besonderheiten des Lernens wurden von den insgesamt 20 studentischen Interviewpartnern zwölf ausgewählt, um ihre Interviewdaten vertieft und systematisch auszuwerten.

Die Auswahlentscheidung fiel nach einer ersten inhaltlichen Analyse aller Interviews zum einen im Hinblick auf ein breites Spektrum von Erfahrungsausprägungen und Erfahrungsbereichen im Praktikum und zum anderen im Hinblick auf eher allgemeine soziodemographische Merkmale, so dass diese in gewisser Breite und Ausgewogenheit vertreten sind. Bevor die Auswahl nach inhaltlichen Kriterien tabellarisch dargestellt wird, ermöglichen folgende allgemeine Angaben für die ausgewählten zwölf Fälle eine Einschätzung zur Zusammensetzung des Sampels:

Es wurden zwölf Interviewsets (Erst- und Nachinterviews; Pilotphase: fünf, erster Regeldurchgang: sieben) mit sieben Frauen und fünf Männern ausgewählt. Die Altersspanne der ausgewählten Personen reicht von 21 bis 38 Jahren. Der Altersdurchschnitt liegt bei 25 Jahren. Sechs Interviewpartner geben als Studienschwerpunkt Sek. I mit Primarstufe an und

weitere sechs Befragte geben Sek. II mit Sek. I an. Bei acht der ausgewählten Fälle haben Studierende ihr Praktikum ausschließlich an der Sekundarstufe I absolviert, in einem Fall nur an der Sekundarstufe II und in den übrigen drei Fällen haben Studierende ihr Praktikum zeitweise an beiden Stufen absolviert (zwei Studierende absolvierten Praktikumsteile an zwei Schulen, während in einem Fall Erfahrungen in beiden Stufen an einer Schule möglich waren).
Die meisten der ausgewählten Interviewteilnehmer (sieben von zwölf) waren zum Zeitpunkt der Befragung im fünften Fachsemester des Lehramtsstudiums, eine Person war erst im dritten Semester, und vier Personen hatten länger als fünf Semester studiert. Bei den ausgewählten Fällen fand das Praktikum im Schwerpunkt an neun unterschiedlichen Schulen statt. In der Gruppe vertretene studierte Unterrichtsfächer mit Anzahlen sind: Biologie (zwei), Geschichte (zwei), Sport (zwei), Deutsch (zwei), Kunst (zwei), Mathematik (fünf), Chemie (vier), Arbeitslehre (drei), Physik (zwei).

Im Vergleich zu den Angaben zum zweiten Regeldurchgang (s. oben) ist die ausgewählte Gruppe in Bezug auf Geschlecht, Alter und Fachsemester sehr ähnlich zum Normalbetrieb zusammengesetzt, während für die ausgewählten Fälle die Sekundarstufe I vergleichsweise häufiger Einsatzort und studierter Schwerpunkt ist. Die Unterrichtsfächer sind bis auf die ohnehin nicht verpflichtend am Halbjahrespraktikum teilnehmenden Fremdsprachenfächer in neun von 13 Fächern in der Breite vertreten, wobei u. a. Mathematik und Chemie aber mit vergleichsweise etwas höherem Anteil enthalten sind. Während wiederum andere Fächer wie Biologie, Geschichte und Sport mit geringeren Anteilen als in der Gesamtgruppe vertreten sind. Durch die getroffene Auswahl ist mit neun Praktikumsschulen eine relativ hohe Zahl unterschiedlicher Schulorte abgedeckt.
Für die Darstellung der Einzelergebnisse wird die Fallauswahl weiter unten auf drei Fälle zugespitzt. Dies geschieht auch vor dem Hintergrund, eine mögliche Bedeutsamkeit von Schulstufen für das Lernen im Praktikum differenziert zu beleuchten und dabei mögliche Verzerrungen durch die in diesem Punkt besondere Zusammensetzung der Gruppe zu berücksichtigen.
Die Auswahl von Fällen nach vordergründigen und insbesondere auch inhaltlichen Kriterien betrifft, wie oben bereits angedeutet, den Problemkreis des „qualitativen Sampling“, den Kelle und Kluge (1999) analog zur Stichprobenziehung in der quantitativen Forschung problematisieren.
„Ausschlaggebend für die Güte einer Stichprobe in der quantitativen Forschung ist also nicht Repräsentativität bezogen auf alle denkbaren Merkmale, sondern die Abwesenheit theoretisch relevanter Verzerrungen. Das bedeutet, es muß durch ein geregeltes Samplingverfahren sichergestellt werden, daß alle relevanten Merkmalskombinationen zahlenmäßig hinreichend berücksichtigt werden. (…) In der qualitativen Sozialforschung steht man bei der Auswahl von Fällen vor einem analogen Problem: Wie kann sichergestellt werden, daß für die Untersuchungsfragestellung und das Untersuchungsfeld relevante Fälle in die Studie einbezogen werden? (Kelle/Kluge 1999, S. 38f)
Dabei besteht eine Eigenheit qualitativ-explorativer Forschung gerade darin, dass in einem neuen Untersuchungsfeld die Fragestellungen oftmals erst entwickelt oder angepasst werden müssen und die zur Klärung hilfreichen und relevanten Merkmale und Fälle nur in

begrenztem Umfang vorab bekannt sind. Es bieten sich mehrere Vorgehensmöglichkeiten an, wobei das hier verwendete Verfahren die im Folgenden zitierte zweite und dritte Möglichkeit kombiniert und am ehesten an der dritten Möglichkeit orientiert ist:

„1. Die Fallkontrastierung anhand von Gegenbeispielen, ein Verfahren, welches von Feldforscherinnen der Chicago School eingesetzt und ausgearbeitet wurde: Eine Hypothese wird durch die systematische Suche nach empirischer Gegenevidenz im Untersuchungsfeld sukzessive entwickelt und modifiziert.

2. Die von GLASER und STRAUSS vorgeschlagene Strategie des "theoretical sampling", bei der die Kriterien für die Auswahl des jeweils nächsten Falls nach Maßgabe der im Forschungsprozeß entstehenden Hypothesen und Theorien definiert werden sollen.

3. Die Konstruktion mehr oder weniger elaborierter „qualitativer Stichprobenpläne", die zu Beginn einer qualitativen Studie festgelegt werden.“

(Kelle/Kluge 1999, S. 40)

Im Forschungsprozess wurden zwar Fälle nicht gezielt aufgrund der Zwischenergebnisse nacheinander ausgewählt, doch Problemfelder, Rahmenbedingungen und Hypothesen wurden herausgearbeitet und Theorien bezüglich ihrer Bedeutung für das Lernen im Praktikum bzw. das Untersuchungsfeld eingeschätzt, präzisiert und in neuen Befragungen beachtet (vgl. Ziemer/Schwedes/Kroos 2002: zu Aufgaben und Erfahrungsräumen am Schulort, vgl. Ziemer/Schwedes/Hoeltje 2001: zum Lernansatz „legitimate peripheral participation“). Interviews und Sammlung ergänzender Daten fanden insgesamt in größerem Umfang als erforderlich statt, so dass im Nachhinein ein „qualitativer Stichprobenplan“ eingesetzt werden kann, der Kriterien entlang der individuellen Ausprägung der Inhalte der durchgeführten Interviews sowie „allgemeine Kriterien für einen „guten Informanten““ (vgl. Flick 2000, S. 88: z. B. Fähigkeiten zur Reflexion und Artikulation, Erfahrung mit dem jeweiligen Thema) berücksichtigt. Ein konkretes Beispiel für ein inhaltliches, theoretisch begründetes Kriterium der Fallauswahl (vgl. Kap. 2.3.5., Kap. 3.2.1), dessen Ausprägung erst über die Nachinterviews (bzw. auch über die Nachfragebögen) festgestellt werden kann, ist eine individuell eher gute oder aber eher mangelhafte Qualität der Betreuung durch Lehrkräfte.

Die folgende Tabelle enthält die Auswahl von zwölf Interviewpartnern für die vertiefte Datenanalyse aus einer Gesamtzahl von 20 mit den dazu herangezogenen Gesichtspunkten (letzte Zeile: 1 für ausgewählt, 0 für nicht ausgewählt). Dabei wurden die in den Interwiews berichteten Erfahrungen zur guten Zusammenarbeit mit Lehrkräften, zu im Praktikum möglichen Erfahrungsbereichen (Unterricht und darüber hinaus) in knapper Form als gegeben (1) oder nicht gegeben (0) zusammen gefasst. Weiteres Kriterium für die Auswahl war das Auftreten von besonderen Schwierigkeiten (z. B. Abbruch des Praktikums, Zweifel am Berufswunsch) und in zwei Fällen eine unvollständige bzw. in ihrem Wahrheitsgehalt fragliche Qualität der Informationen (d. h. einmal kam kein Nachinterview zu stande und in einem zweiten Fall machte ein Interviewpartner nach Ende der Tonaufzeichnung andere Aussagen als zuvor). Während eine fragliche Informationsqualität ein Ausschlusskriterium darstellt, stellen aber Schwierigkeiten im Praktikum und/oder eine schlechte Einbindung ins Lehrerkollegium Besonderheiten dar, die sich zur thematischen und fallspezifischen Kontrastierung mit anderen in diesen Bereichen eher positiv geprägten Erfahrungen anbieten können.

Ein Kriterium hinsichtlich der Fallauswahl war, ob bereits Erfahrungen am Schulpraktikumsort in die Erstinterviews eingeflossen sind. Wie in Kapitel 4.3 berichtet, fanden vier Interviews, eher unbeabsichtigt durch Terminprobleme der Studierenden, in den ersten Praktikumswochen statt. In vier anderen Fällen gab es außerdem frühere, in den Interviews z. T. aufscheinende, Einblicke am Praktikumsort durch Vorabhospitationen. Erste Auswertungen führten zu der Einschätzung, dass die Erfahrungen der Studierenden beim Einstieg ins Praktikum als ein wertvoller Aspekt des Interviewmaterials einzustufen sind, weil die individuellen Vorstellungen anhand der ersten Erlebnisse besonderes plastisch berichtet werden und sich eben auch besondere Probleme des Einstiegs andeuteten. Weil in den Fällen mit geäußerten Einstiegserfahrungen keine anderen Aspekte wesentlich dagegen sprachen, wurden sie alle bei der Datenauswahl positiv berücksichtigt. Die Unterschiedlichkeit wird bei der Datenauswertung später[72] methodisch berücksichtigt.

„Das Ziel einer theoriegeleiteten Fallauswahl besteht allerdings nicht, wie bereits mehrfach erwähnt, darin, ein „repräsentatives", d. h. maßstabsgetreu verkleinertes Abbild einer Grundgesamtheit herzustellen, sondern darin, theoretisch bedeutsame Merkmalskombinationen bei der Auswahl der Fälle möglichst umfassend zu berücksichtigen." (Kelle/Kluge 1999, S. 53)

Also wird durch die Auswahl von Fällen angestrebt, neben einer gebotenen Reduzierung der Datenmenge auf nun etwa 500 Seiten Text eine große Vielfalt von Erfahrungen in unterschiedlich geprägten Einzelfällen einzubeziehen. Die Tabelle zeigt das Endprodukt des Entscheidungsprozesses, wobei nicht ausgewählte Fälle grau hinterlegt sind. In der Spalte ganz rechts ist in der Summe dargestellt, für wie viele der zwölf ausgewählten Fälle gegenüber allen 20 Fällen ein bestimmtes Kriterium als gegeben eingeschätzt wurde. Man kann also gleichfalls ausrechnen, inwiefern ein bestimmter Erfahrungsbereich bzw. seine positive Ausprägung gerade nicht vorkommt, indem man jeweils bis zwölf (für das ausgewähltes Sample) bzw. bis 20 (Gesamtzahl der Interviewpartner) ergänzt.

Die getroffene Auswahl ergibt in Bezug auf die inhaltlichen Kriterien bei der gewählten Gruppe gegenüber allen Interviewpartnern i. d. R. eine Häufigkeit, die oberhalb des zu erwartenden Anteils von 12/20 des Vorhandenseins in der Gesamtheit liegt, um die Qualität der Themen in mehreren Fällen und Kombinationen untersuchen zu können, enthält aber i. d. R. auch eine Anzahl von Fällen als mögliche Gegenbeispiele, für die die Ausprägungsformen jeweils nicht vorhanden sind.

Die folgende Tabelle enthält Angaben zur vorgenommen Fallauswahl von zwölf Personen für systematische Interviewauswertungen mit dafür herangezogenen Kriterien wie z. B. gute Aufnahme/Einbindung im Kollegium, Zufriedenheit mit Betreuung durch Lehrkräfte, Coteaching mit Mentor, Teamarbeit mit Mitstudierenden und Kennenlernen von Hausmeister/Verwaltung. Nicht ausgewählte Fälle sind in der Tabelle grau hinterlegt.

---

[72] s. Kap. 5.2 Einleitung: Die Kodierung des Interviewmaterials erfolgt mit Hilfe des Programmes ATLAS.ti so, dass spätere Abfragen und Zählungen gesondert für unterschiedliche Fälle, Fallgruppen und Interviewzeitpunkte erfolgen können. s. auch Kap. 6.4 oben: Entsprechende Berücksichtigung von Quantitätsunterschieden, die in erster Linie nur auf unterschiedliche Zeitpunkte der Erstinterviews zurückzuführen sind.

Stud. Nr.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	
Vorinterview Nr. Nachinterview Nr. Fragebogen Nr. Erstinterview vorher (V) oder nach Einstieg (E), Vorabhospitation (H)	*21* *22* *1* *V*	*23* *24* *2* *V* *H*	*3* *V*	*4* *V*	*5* *V*	*5* *6* *6* *V*	*19* *20* *7* *V* *H*	*8* *V*	*9* *V*	*10* *V*	*15* *16* *11* *V*	*25* *26* *1** *V*	*7* *8* *2** *V* *H*	*17* *18* *3** *E*	*13* *14* *28* *V* *H*	*12* *V*	*1* *2* *26* *E*	*11* *12* *53* *E*	*3* *4* *18* *E*	*27* *V*	
Ausgewählt	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	12/20
Gute Aufnahme/ Einbindung im Kollegium	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	7/11
Zufrieden mit Betreuung durch Lehrkräfte	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9/15
Coteaching mit Mentor/in	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	6/9
Teamarbeit mit Mitstudierenden	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	8/12
Gruppenarbeit im Unterricht	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12/19
Projektorientierter Unterricht	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	4/8
Notengebung/ Lernstandserh.	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	7/8
Lehrerfortbildung/ Innovation	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	4/5
Konferenzen/ Schulleitung	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8/10
Hausmeister/ Verwaltung	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	5/5
Klassenfahrten/ Exkursionen	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4/8
Nachmittagsangebote/ AGs	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	4/5
Kooperation/ Kontakte mit Eltern	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3/4
Kooperation/ Kontakte mit Betrieben / Partnern	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3/6
Besondere Schwierigkeiten / Zweifel am Berufswunsch	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3/4
Sekundarstufe I (Einsatzort)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	11/19
Sekundarstufe II (Einsatzort)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	4/6
Studierter Stufenschwpkt. Sek. I oder Sek. II	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	5/12
Qualität der Interviewinformation gut	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	12/18
Geschlecht (weiblich: 1, männlich: 0)	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1		1	0	0	1	7/10

Tabelle 5.1 - 1: Fallauswahl: zwölf von 20 Personen für die systematische Interviewauswertung

Anmerkungen[73] zur Anonymisierung bei Daten- und Falldarstellungen und zur Tabelle Fallauswahl:
Alle Befragten haben sich mit der Auswertung ihrer Angaben schriftlich einverstanden erklärt. Obwohl die Studierenden sowie die betreuenden Lehrkräfte und Dozenten in ihrem Leben inzwischen weitere Schritte gegangen sind, so dass sich die Aussagen in ihrer Bedeutung für die Gegenwart sehr relativieren werden, relativiert sich die Zusicherung, dass die wissenschaftliche Nutzung der Daten in anonymisierter Form geschieht natürlich nicht. Selbstverständlich muss diesem Umstand in den Darstellungen Rechnung getragen werden, d. h. auch Leser mit lokalem Hintergrundwissen sollen die Berichte und Interpretationen nicht ohne weitere Informationen oder Anstrengungen bestimmten ehemaligen Studierenden oder anderen handelnden Personen zuordnen können[74]. Dazu werden neben der Änderung sämtlicher Namen folgende weitere Vorkehrungen getroffen: Zum einen enthalten tabellarische Übersichten weder die studierten Unterrichtsfächer, Angaben zum Alter noch genauere Kennzeichnungen des Praktikumsorts. Zum anderen werden diese Angaben ín den interpretativen Texten und Falldarstellungen gelegentlich mit Absicht unscharf dargestellt oder verändert, wobei die der Leser dies bitte möge, aber auch davon ausgehen kann, dass die jeweiligen Schlussfolgerungen durch Veränderungen zur Anonymisierung inhaltlich nicht beeinträchtigt werden.

5.2 Methoden der Interviewauswertung

Die Methoden der Interviewauswertung dienen dem Zweck, das Interviewmaterial zur Beantwortung der Hauptfragestellung zu erschließen. Also dazu herauszufinden, welche bezüglich Lehrertätigkeit wahrgenommenen Anforderungen für die Praktikantenperspektive mit berichtetem Handeln rekonstruiert werden können und welche unverbunden mit Handeln rekonstruiert werden können.
Über die Strukturierung des Interviewmaterials mit den beiden Teilfragen nach den wahrgenommenen Anforderungen ergibt sich auch eine Ausgangsbasis für die Klärung der weiteren Fragen nach der Qualität des Lernens in den Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtlicher Erfahrungen (s. a. Kap. 4.1). Denn eine Ordnung der Aussagen nach unterschiedlichen Anforderungsbereichen wird zumindest im Prinzip das Auffinden der Zitate, die inhaltlich die genannten Bereiche berühren, erleichtern.

Für die Beschreibung des Vorgehens wird im Folgenden auf das allgemeine und das strukturierende inhaltsanalytische Ablaufmodell von Mayring (2000, S. 54, S. 84; s. Abb. Anhang 8.4) Bezug genommen. Qualitative Inhaltsanalyse beginnt demnach allgemein mit

---

[73] Für Interessierte nach Lektüre des Kap. 6 .2: Bei den drei ausführlich analysierten Fällen handelt es sich um „Fall 1 - Herr Jäger“ (s. Tab. Stud.Nr. 7), „Fall 2 – Frau König“ (s.Tab. Stud. Nr.17) und „Fall 3 – Herr Wagner“ (s. Tab. Stud. Nr.18).
Für Interessierte nach Lektüre des Kap. 6 .3 (s. auch Kap. 5 .2.6): Die Fall-/ Typzuordnung lautet: Typ 1: 5 Fälle (Stud.Nr. 2, 7, 13, 15, 19), Typ 2: 3 Fälle (Stud.Nr. 12, 14, 17), Typ 3: 3 Fälle (Stud.Nr. 1, 11, 18), Typ ?: 1 Fall (Stud.Nr. 6).
[74] Vgl. Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation" (Hrsg.: Sanders 2000)

der Festlegung des Materials. Dies ist im vorangegangenen Kapitel 5.1.3. bereits geschehen. Es handelt sich um das ausgewählte, in schriftlicher Form vorliegende Interviewmaterial von zwölf Praktikanten, wobei je Erstinterviews und Nachinterviews, also insgesamt 24 Textdateien vorliegen.

Aus einer Analyse der Entstehungssituation des Materials ergeben sich zwei Aspekte, die eine kritische Würdigung verdienen. Der erste Aspekt betrifft den ähnlichen Charakter der Interviewsituation, während der zweite den unterschiedlichen Zeitpunkt der Erstinterviews betrifft.

In Kapitel 4.3 wurde die Interviewsituation dargestellt und dazu auch auf den Interviewleitfaden im Anhang verwiesen. Positiv ist anzumerken, dass durch eine regelmäßige Einführung der Gesprächspartner in den gewünschten offenen Interviewcharakter und die personzentrierte Gesprächsführung mit flexibel angewendetem Leitfaden eine Vergleichbarkeit der Interviewsituationen gewährleistet erscheint. Das heißt die Situationen wurden so gestaltet, dass die Gespräche ähnliche Bereiche berühren, jedoch die Schwerpunkte regelmäßig von den Praktikanten mitbestimmt wurden. Durch die Interviewanleitung durch dieselbe Person, den Autor dieser Studie, wird zwar ebenfalls eine konstante Interviewsituation gefördert, doch können dadurch auch persönliche Erwartungen in die gesamte Interviewserie einfließen. Hierzu wurde aber bei der Analyse der Entstehungssituation und der dabei erhobenen Interviewdaten in Kapitel 4.3 zumindest im Bezug auf die Forschungsfrage begründet dargelegt, dass konkrete Erwartungen über die Art der Fragestellungen zum Thema „Anforderungen im Praktikum oder im Lehrerberuf“ keinen Raum erhalten haben, weil die Forschungsfrage noch nicht ausgeschärft war und auch keine auffälligen Wortverwendungen in den Interviews darauf hindeuten. Als etwas problematisch kann hingegen angesehen werden, dass sowohl Interviewdurchführung als auch Interviewauswertung in der Händen des Autors liegen. Für die systematische inhaltliche Strukturierung des Interviewmaterials sollte später stichprobenartig überprüft werden, inwiefern andere Personen inhaltliche Zuordnungen des Autors gut nachvollziehen können.

Den zweiten Aspekt betreffend ist anzunehmen, dass eine unterschiedliche Terminierung der Erstinterviews, in dem Sinne, dass sie vor der praktischen Phase oder aber erst nach deren Beginn stattgefunden haben, einen Einfluss auf die Auswertung des Materials mit der Forschungsfrage haben kann. Es ist nämlich zu erwarten, dass sich bei den Erstinterviews nach Praktikumsbeginn Anforderungen mit Handlungsbezug in den Aussagen rekonstruieren lassen, während dies sonst im Wesentlichen nur auf die Nachinterviews zutreffen dürfte. Diese Effekte sind bei inhaltlichen Interpretationen zu berücksichtigen, so dass dadurch keine Artefakte entstehen. Dazu muss methodisch berücksichtigt werden, dass die Zuordnungen so erfolgen, dass spätere Abfragen und Zählungen gesondert für unterschiedliche Interviewzeitpunkte, Fälle und Fallgruppen erfolgen können. Dies geschieht durch eine entsprechende Anwendung des Programms ATLAS.ti[75], das als Werkzeug der Kategorisierung und Analyse umfangreicher qualitativer Daten eingesetzt wird.

---

[75] ATLAS.ti: Version 4.1, Scientific Software Development, Berlin.

Zu formalen Charakteristika des Materials kann wiederum an Kapitel 4.3 angeknüpft werden. Die überwiegend wie beschrieben und in guter Qualität durch ein Schreibbüro erstellten 24 ausgewählten Transkripte wurden vor ihrer Verwendung durch den Autor im Abgleich mit den Tonaufnahmen geprüft. Dabei gelang es durch Hörkontrolle des Öfteren bisher als unverständlich gekennzeichnete Stellen zu ergänzen und auch aus dem Kontext heraus vereinzelte Fehler der Gesprächsverschriftlichung zu korrigieren. Eine Quote von etwa 15 bis 20 Leerstellen/Ungenauigkeiten pro 90-minütigem Interview bzw. 20 Textseiten ließ sich bei vertretbarem Aufwand nicht weiter vermindern und wurde als akzeptabel angesehen. Die Interviewgesprächspartner und von diesen genannten Personen erhielten im Text zur Anonymisierung veränderte Namen. Zur Identifizierung der Sprecher wurde beim Interviewer den wörtlichen Aussagen ein „T.:“ vorangestellt, während die veränderten Vornamen der Praktikanten ebenfalls mit dem Anfangsbuchstaben abgekürzt wurden.
Im allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell (Mayring 2000, S. 54) werden als nun zu berücksichtigende Punkte Richtung der Analyse, theoretische Differenzierung der Fragestellung und Festlegung des konkreten Ablaufmodells genannt. Dazu kann angemerkt werden, dass die Idee zur Analyserichtung auch in der vorliegenden Untersuchung auf Basis der Eigenschaften des Interviewmaterials entstanden ist und die mit der Analyserichtung verbundene Fragestellung in Kapitel 4.1 bereits theoretisch und feldspezifisch eingebunden und differenziert wurde. Aussagen zur Qualität der Interviews mit ihrem immanenten Gehalt von verbalisierten Erfahrungen und Erlebnissen der Praktikanten zu Aufgabenbereichen in der Schule wurden auch in Kapitel 4.3 getroffen. Da es in der gewählten Fragestellung um die Veränderung von Vorstellungen zu auf das Lehrerarbeitsfeld bezogenen Anforderungen geht, sollen diese durch die Analyse zu zwei Zeitpunkten inhaltlich erfasst werden. Dazu kompatibel erscheint die inhaltliche Strukturierung des Interviewmaterials mit dementsprechenden konkreten Ablaufmodellen (Mayring 2000, S. 84, S. 89), die im allgemeinen Ablauf integriert sind. Im folgenden Kapitel zum Prozess der Kategorienentwicklung wird auf die konkret vorgenommene Inhaltsanalyse eingegangen.
Im allgemeinen Ablauf nach Mayring (2000, S. 54) ist im Weiteren vorgesehen, dass das entwickelte Kategoriensystem an Theorie, Material und Hauptfragestellung rückgekoppelt wird und schließlich auch Gütekriterien Verwendung finden. Diese Punkte werden bei der Darstellung des methodischen Vorgehens in späteren Kapiteln ebenfalls aufgegriffen. Die Vorgehensweisen der qualitativen Inhaltsanalyse werden jedoch nicht mit einer starren Konsequenz, sondern im Sinne wertvoller Anregungen verfolgt. Anregungen anderer Autoren und auch eigene Ideen für die Arbeit mit Fallstudien und die Kombination von quantitativen und qualitativen Auswertungen werden als ebenso nützlich eingeschätzt.

5.2.1 Prozess der Kategorienentwicklung

Die Kategorienentwicklung führte zu dem Endprodukt, das in den Kapiteln 6.5 und 6.6 zusammen mit dem theoretischen Hintergrund und der empirisch gefundenen Bedeutung der Kategorien mittels Häufigkeit ihrer Belegung mit Zitaten, Dimensionalisierung durch

Unterkategorien und rechnerischen Zusammenhängen[76] zwischen Kategorien dargestellt ist (s. auch Anhang 8.2.3 u. 8.2.4). Es handelt sich um zwei konkurrierend anzuwendende Kategoriennetze, mit deren Hilfe wahrgenommene Anforderungen entweder mit oder ohne Handlungsbezug in den Interviewaussagen identifiziert werden sollen. Das Kategoriensystem befindet sich in der Darstellung im empirischen und nicht im methodischen Teil, da es als ein wesentliches empirisches Ergebnis der vorliegenden Arbeit gelten kann (Entwicklungsergebnis mit inhaltlichen und methodischen Anteilen).

Im Prozess der Kategorienentwicklung wurde ausgehend von wenigen Fällen mit den dazugehörigen Erst- und Nachinterviews damit begonnen, zur Fragestellung passende Interviewpassagen, unterteilt in Zitatblöcke von ca. drei Zeilen, zu markieren und inhaltlich in knapper Form zusammenzufassen. Die resultierenden Paraphrasen wurden mit inhaltsähnlichen Paraphrasen zusammen generalisiert und anschließend in qualitative Aussagen zu möglicherweise typischen Anforderungsbereichen überführt.

Allerdings konnten die in den Interviews rekonstruierten Anforderungsbereiche nicht unabhängig vom Stand der Diskussion und Forschung zur Lehrerbildung entstehen, da sich der Autor mit der entsprechenden Literatur befasste. Zu nennen sind hier z. B. von Experten formulierte Aufgabenbereiche (z. B. Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Weiterentwickeln) und entwickelte Normen (vgl. Terhart 2000, Oser/Oelkers 2001, s. Kap. 6.4, Kap. 2, Kap. 3).

Für die identifizierten Aussagen zu Anforderungen wurden also getrennte Anforderungskategorien nach erkennbarem oder nicht erkennbarem Tätigkeitsbezug gebildet und dann entsprechende Definitionen und Indikatoren formuliert sowie Ankerzitate zugeordnet. Im Prozess der Entwicklung wurde eine Hierarchisierung nach Ober- und Unterkategorien umgesetzt, wobei es z. T. notwendig war, eine begründete vorrangige Zuordnung festzulegen. Die Oberkategorien erhalten ihre inhaltliche Prägung nicht nur per definitionem bzw. Beschreibung[77] sondern insbesondere auch über die ihnen zugeordneten Unterkategorien.

Nach und nach konnte durch Überarbeitung unter Berücksichtigung von mehr Interviewmaterial ein vollständiger, sich bewährender Auswertungsleitfaden erstellt werden. Nach Auswertung von ca. fünf Fällen stellte sich eine inhaltliche Sättigung hinsichtlich Umfang und Struktur des Kategoriensystems ein. Aus Gründen einer schnellen Zuordnung und dem späteren Auffinden von inhaltlich recht geschlossenen Zitaten wurde die Unterteilung in Zitatblöcke mit einer bestimmten Anzahl von Zeilen aufgegeben. Markierte Zitatstellen erhielten typischerweise einen Umfang von ca. zwei bis acht Zeilen. Dabei konnten ggf. unterschiedliche inhaltliche Aspekte, also mehrere rekonstruierbare Anforderungsbereiche, im gleichen Textabschnitt mit unterschiedlichen Kategorien verknüpft werden.

---

[76] Kap. 6 .5

[77] Vgl. Anhang 8.2.3: Gliederungspunkte der Kategoriendefinition mit abstrakten Charakterisierung. Für die Kategoriendefinition die Spezifizierung folgender Bereiche angestrebt: Merkmale, Indikatoren, Abgrenzung, Anker- /Beispielzitat und Pole.

Mit dem entwickelten Leitfaden wurden dann die Daten aller zwölf ausgewählten Interviewpartner ausgewertet. Dabei wurde berücksichtigt, dass die zuerst ausgewerteten Fälle ggf. erneut ausgewertet werden mussten, um eine Kategorisierung und Markierung der Zitate nach letztem Stand sicher zu stellen. Bei kleineren sinnvollen Anpassungen des Kategoriensystems konnten diese aber auch noch gegen Ende des gesamten Interviewauswertungsprozesses erfolgen, da es das Programm ATLAS.ti bei stimmiger Berücksichtigung der bisherigen Zitatzuordnungen ermöglicht, festgelegte Kategorien im Nachhinein neu zu gruppieren oder zu verschmelzen.
Der entstandene, mehrstufige Fragenkatalog zur Zuordnung von Zitaten in Oberkategorien und spezifizierende Unterkategorien ist im Anhang, Kap. 8.2.3, enthalten. Kritisch kann die Entwicklung und Umsetzung des Kategorisierungsverfahrens als tendenziell zu zeitaufwändig und zu detailliert angesehen werden. Der Umfang des Kategoriensystems und der der bearbeiteten Interviewdaten (rund 40 Oberkategorien, 250 Unterkategorien, 3000 Zitatzuordnungen) liegt an der obereren Grenze eines noch handhabbaren Auswertungsverfahrens. Eine konsequente Anwendung wurde mitunter dadurch praktikabel, dass die Entwicklung der Kategorien und ihr Einsatz in einer Hand lagen. Nach Abschluss der Auswertungen mit dem Kategoriensysstem wurden zur ergänzenden Bestimmung von Eigenschaften des Systems Berechnungen nach Überführung von Daten in das statistische Auswertungsprogramm SPSS vorgenommen[78].
Eine Prüfung des Codierungsverfahrens in Ausschnitten durch andere Personen wird ab dem übernächsten Kapitel beschrieben.

5.2.2 Kennzeichnung von Interviewinhalten zu Hintergrundinformationen und persönlichen Bewertungen

Bei der Interviewauswertung wurden außerhalb der Hauptfragestellung zusätzliche Informationen kategorisiert, die für Falldarstellungen von Bedeutung sein können. Unter diesen Kategorien gesammelte Informationen werden z. B. in Kap. 6.2 im Rahmen von drei Einzelfallberichten verwendet. Ihnen kommt eine andere Qualität als den wahrgenommen Anforderungen zu. Diese ergänzenden Kategorien betreffen z. B. pädagogische Vorerfahrungen der Praktikanten, personenbezogene Rahmenbedingungen wie Erwerbsarbeit neben dem Praktikum, eigene Ziele oder Kritik zur Ausgestaltung des Praktikums. Durch die Sammlung anhand inhaltlicher Kategorien werden auch Zusatzinformationen wie z. B. Selbstaussagen zum eigenen Lernen, Fazit zum Praktikum, kritische Aussagen zum Praktikum bei Bedarf wieder auffindbar und können für die untersuchte Gruppe ggf. in ihrer Bedeutung miteinander verglichen werden. Es handelt sich also nicht um rekonstruierte Anforderungen, die im Auswertungsprozess nicht unter den gebildeten Kategorien eingeordnet werden können[79]. Obwohl dadurch bereits einige Aspekte des Halbjahrespraktikums aus der Sicht der Betroffenen anklingen, werden sie im Folgenden der Anschaulichkeit halber beschrieben

---

[78] s. Kap. 6.5 (eine eher unwesentliche Ergänzung, wobei methodisches Vorgehen und Teilergebnisse im gennanten Kapitel angegeben werden)
[79] Kategorien für sonst nicht erfasste Anforderungen sind jedoch in beiden Netzen vorgesehen (s. Kap. 6.4.2.1 u. 6.5.1).

Unter „Hintergrundinformationen“ wurden unter ca. 50 Kategorien in den zwölf Erst- und zwölf Nachinterviews insgesamt ca. 500 Zitate erfasst. Als allgemeine Kritik am Praktikum und seiner Durchführbarkeit wird individuell z. B. geäußert, dass es schwierig sei, das Praktikum mit Erwerbsarbeit oder Bafögregelungen in Einklang zu bringen. In den Schulen seien zudem manche Mentoren und Schulleitungen schlecht über das neue Praktikum informiert. Informationen zur Biografie der Befragten enthalten z. B. Einzelheiten zu deren Zeit als Schüler, besondere Schlüsselerlebnisse oder Vorbilder. Als einschlägige Vorerfahrungen der Befragten wurden z. B. Nachhilfetätigkeit, andere Schulpraktika oder Leitung von Jugendgruppen oder Sportkursen markiert. Als widersprüchlich oder irritierend eingeschätzte Aussagen sollen später ggf. im Gesamtzusammenhang von Fallstudien gedeutet werden.
Persönliche Einschätzungen der Studierenden zum eigenen Lernen im Praktikum enthalten Aussagen wie z. B. Lernen durch Tun in der Klasse oder durch Reflektieren im Kollegenkreis. Begriffe[80], die der Fragestellung nahe stehen gezählt und im Kontext erfasst werden sind z. B. das Verb „wahrnehmen“ im Sinne von beobachten, erleben, erkennen oder aber im Sinne von dabei sein und etwas übernehmen sowie „Anforderung“. Zum Studium werden z. B. Kritik an einem fehlenden Curriculum für die Begleitung des Praktikums und Aussagen zu den möglichen Auswirkungen von Praktikumserfahrungen auf das weitere Studium gesammelt. Lohnenswert erschien auch das Sammeln von Aussagen zu einer gewünschten oder geplanten Fortsetzung des Kontaktes mit der Praktikumsschule z. B. durch Erstellen einer schulbezogenen Seminararbeit oder Leitung einer Arbeitsgemeinschaft. Derlei personenbezogene Hintergrundinformationen fließen insbesondere bei der Präsentation von Einzelfällen[81] ein, weil die Fälle dadurch zu Figuren mit einem gewissen Charakter werden, da z. B. ihre Vorgeschichte, ihre persönlichen Einschätzungen und ihren Zukunftswünsche thematisiert werden können.

5.2.3 Kategorien und Intercoderreliabilität

Wie in den Kapiteln zur Interviewdurchführung und zum Prozess der Kategorisierung angemerkt, erscheint es geboten, eine Zuverlässigkeitseinschätzung für die Zuordnung der auf die Hauptfragestellung bezogenen Kategorien vorzunehmen. Denn die Rekonstruktion bestimmter erlebter Anforderungen aus den Interviewdaten sollte nicht nur dem Autor der Studie praktikabel erscheinen. In diesem Kapitel wird dazu die Einschätzung einer an dem Vorhaben unbeteiligten Person herangezogen, während es im nachfolgenden Kapitel um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens durch eine interviewte Person geht.
Ein systematischer Vergleich der Zuordnung von Kategorien zu Texten durch mehrere Personen wird in der Regel als Prüfung der Interrater- oder auch Intercoderreliabilität bezeichnet. Das Eingrenzen von zufälligen oder subjektiven Einflüssen bei der Arbeit mit den genutzten Kategorien wird als eine notwendige Vorrausetzung für im Untersuchungsbereich relevante Befunde angesehen (vgl. Mayring 2000, S. 110).
„So wird bei inhaltsanalytischen Reliabilitätsbestimmungen üblicherweise so vorgegangen, daß die

[80] Zählungen wurden in Kap. 4.3 zur Einschätzung der allgemeinen Interviewqualität verwendet.
[81] Kap. 6 .2

gesamte Analyse von mehreren Personen durchgeführt wird und deren Ergebnisse verglichen werden (Intercoderreliabilität). Aber auch dagegen sind Einwände vorgebracht worden.. So sagt J. Ritsert, daß hohe Übereinstimmung zwischen verschiedene Kodierern nur bei sehr einfachen Analysen zu erreichen sei. „Je differenzierter und umfangreicher das Kategoriensystem, desto schwieriger ist es, eine hohe Zuverlässigkeit der Resultate zu erzielen, obwohl gleichzeitig die inhaltliche Aussagekraft einer Untersuchung steigen kann." (Ritsert 1972, S. 70).“ (Mayring 2000, S. 110)

Da in der vorliegenden Arbeit ein sehr umfangreiches und differenziertes Kategoriensystem verwendet wird, kann eine hohe Übereinstimmung nicht ohne Weiteres erwartet werden. Denn es erscheint natürlich schwieriger, sich in ein komplexes Kategoriensystem einzuarbeiten und Routine bei seiner Anwendung zu erlangen als es bei einem einfachen System der Fall wäre. In der vorliegenden Arbeit wurde das Kategoriensystem grundsätzlich durch den Autor angewendet, wobei die nötige Orientierung im umfangreichen System und die Routine bei der Arbeit durch die eigene Entwicklungstätigkeit sich beiläufig ergab. Zur Gewährleistung von Transparenz und Vermeiden von Zufälligkeiten dient (neben dem Auswertungsleitfaden mit Ankerbeispielen im Anhang 8.2.3, 8.2.4) „nur“ ein Termin mit einer weiteren auswertenden Person.

Wenn eine ausführliche Überprüfung erfolgt wäre, hätte man eine „nur mittlere“ Überstimmung erwarten und in Kauf nehmen können, wobei die Ergebnisse der Untersuchung durch methodisch und inhaltlich gerechtfertigte Maßnahmen dann weiter abgeglichen bzw. gestützt hätten werden müssen.

So können z. B. wegen der Vermeidung von Zirkelschlüssen gerade auch empirisch gewonnene Materialien von außerhalb der eigenen Untersuchung als Gütekriterium herangezogen werden, wenn deren Gültigkeit gegeben ist (vgl. Mayring 2000, S. 110). In dieser Arbeit geschieht dies sowieso über die Einbeziehung des, wenn auch begrenzten, Forschungsstandes und außerdem durch die Triangulation der Interviewdaten mit Fragebogendaten aus der Evaluation des Halbjahrespraktikums, die auch inhaltlich wertvolle Ergänzungen ermöglichen.

Die Bestimmung eines Koeffizienten, der die Übereinstimmung etwa in Prozent beschreibt (z. B. bei Hartmann 2004, S. 127f) und sich auf größere Teile des Datenmaterials bezieht, wird hier also aus dem Grund, dass mögliche Konsequenzen einer evtl. „nur mittleren Übereinstimmung“ sowieso berücksichtigt werden und aus Gründen der Arbeitsrationalität nicht angestrebt.

5.2.3.1 Vorgehen zur Abschätzung der Intercoderreliabilität

Wichtig erscheint die Klärung zweier Fragen:

1.) Ist zu befürchten, dass bei der Anwendung des Kategoriensystems durch verschiedene, sogar gut eingearbeitete Personen Übereinstimmungen eher die Ausnahme als die Regel sind?

2.) Lassen sich besondere Erfahrungen bei der Anwendung des Kategoriensystems durch verschiedene Personen festhalten, die bei der weiteren Interpretation Berücksichtigung finden sollten?

In diesem Sinne wurde zur Einschätzung der Intercoderreliabilität eine zweite Person, deren Erfahrungs- und Ausbildungsstand zu dem des Hauptcodierers (des Autors) ähnlich ist,

gebeten, in drei aufeinander folgenden Schritten mit dem Kategoriensystem zu arbeiten (1.Prüfung bereits vorgenommener Zuordnungen, 2. Zuordnung bereits markierter Zitate, 3. Markieren und Zuordnen). Als Vorbereitung des etwa fünfstündigen Termins las die Zweitcodiererin (im Folgenden auch Co-Raterin genannt) einen dreiseitigen Aufsatz zur Anlage der Untersuchung (Ziemer/Schwedes 2005).
Bei allen Schritten wurde auf Fragen der Co-Raterin mit Informationen eingegangen oder diese wurden kurz in ergebnisoffener Weise diskutiert. Die Fragen der Co-Raterin wurden im Verlauf der Sitzung seltener, so dass eine selbstständige Codierarbeit erfolgte. Grundsätzlich bekam sie die Möglichkeit am PC auf das gesamte ausgewertete Interviewmaterial zuzugreifen und selbst eine zufällige Auswahl zu prüfender bzw. zu codierender Textstellen zu treffen. Dabei berücksichtigte die Co-Raterin aber die Bitte, das Codierverfahren mit ähnlicher Häufigkeit sowohl bei Vor- als auch Nachinterviews zu prüfen.

1. Prüfung bereits vorgenommener Zuordnungen
Dieser erste Schritt diente beim Termin auch zur grundsätzlichen Kommunikation über das Kategoriensystem (z. B. Zweiteilung in Wahrnehmung mit und ohne erkennbar verknüpfte Handlungserfahrung, Hierarchisierung, inhaltliche Alternativen und Abgrenzungsbeispiele) sowie über die im Programm ATLAS.ti dafür benötigten Softwaretools. Auf einer vierstufigen Skala beurteilte die Co-Raterin acht von ihr ausgewählte, bereits vorgenommene Zitatzuordnungen. Da die Prüfung bereits bestehender Zuordnungen in einem kommunikativen Prozess sowieso eine hohe Übereinstimmung erwarten lässt, sei das Ergebnis der Einschätzung der Co-Raterin der Vollständigkeit halber genannt:

- „Trifft völlig zu“: 5
- „Trifft etwas zu“: 3
- „Trifft wenig zu“: 0
- „Trifft gar nicht zu“: 0

(geprüfte Zitate – Zitat Nr.: 18:92, 18:93, 18:94, 18:100, 11:88, 11:8, 11:9, 11:11)

2. Zuordnung bereits markierter Zitate
Bei der Bewertung der unabhängigen Zuordnung von Kategorien bzw. Subkategorien muss festgelegt werden, wie unterschiedlich starke Übereinstimmung zwischen der Co-Raterin und dem „regulären Rater“ sinnvoll charakterisiert werden soll. Neben der Charakterisierung in Klammern und Bepunktung zur Abschätzung eines mittleren Ergebnisses wird zugleich das Ergebnis des Vergleichs angegeben:

- „Stimmt völlig überein“ (beide haben genau dieselbe Kategorie gewählt – 4 Punkte): 4
- „Stimmt etwas überein“ (beide haben eine Subkategorie im Bereich derselben Hauptkategorie gewählt – 3 Punkte): 3
- „Stimmt wenig überein“ (beide haben dem Sinn nach ähnliche Kategorien gewählt, wobei der Tätigkeitsbezug aber unterschiedlich gesehen wird (Unterschied: Tunkategorie/Wahrnehmungskategorie) – 2 Punkte): 2

- „Stimmt gar nicht überein“ (keine der oben genannten Gemeinsamkeiten trifft zu – 1 Punkt): 1

Punktmittelwert: 3,2 (zwischen „stimmt völlig überein“ und „stimmt etwas überein“ – näher bei „stimmt etwas überein“)
(Vergleich der Zitatcodierungen – Zitat Nr.: 1:1, 1:18, 1:63, 1:178, 1:179, 6:47, 6:48, 6:110, 8:113, 8:114)

3. Zitate markieren und zuordnen
Bei der Auswahl von Zitatstellen, bei denen erlebte Anforderungen eine Rolle spielen, kann ein differenzierter Vergleich natürlich nur erfolgen, wenn beide Personen überhaupt sich überschneidende Zitatstellen als relevant für eine Zuordnung markiert haben. Eine etwa nur von der Co-Raterin, nicht aber vom Rater getroffene Zuordnung wird als „stimmt gar nicht überein“ gedeutet. Da der Leitfaden keine festen Vorgaben für die Längen gewählter Zitate enthält, erfolgen die Vergleiche ansonsten ohne strenge Betrachtung der Art von Überschneidungen, da es relevant erscheint, welche Kategorien in bestimmbaren Bereichen von Interviews Anwendung finden; nicht aber ob bestimmte Halbsätze oder Wörter von beiden markiert wurden oder nicht.

- „Stimmt völlig überein“ (beide haben genau dieselbe Kategorie gewählt - 4 Punkte): 3
- „Stimmt etwas überein“ (beide haben eine Subkategorie im Bereich derselben Hauptkategorie gewählt – 3 Punkte): 4
- „Stimmt wenig überein“ (beide haben dem Sinn nach ähnliche Kategorien gewählt, wobei der Tätigkeitsbezug aber unterschiedlich gesehen wird (Unterschied: Tunkategorie/Wahrnehmungskategorie) – 2 Punkte): 0
- „Stimmt gar nicht überein“ (keine der oben genannten Gemeinsamkeiten trifft zu bzw. gemeinsame Zitatmarkierungen sind nicht vorhanden – 1 Punkt): 3

(Vergleich der Zuordnungen Interview Nr.: Zeilen von - bis: 20: 545-556, 20: 556-553, 20: 592-596, 20:610-615, 20:624-630, 20:635-641, 25:632-636, 25:640-645, 25:651-683, 25:693-709)
Punktmittelwert: 2,7 (zwischen „stimmt etwas überein“ und „stimmt wenig überein“ – näher bei „stimmt etwas überein“)

5.2.3.2 Ergebniseinschätzung zur Intercoderreliabilität

Nach dem Abschlussgespräch mit der Co-Raterin lassen sich ihren Erfahrungen folgendermaßen zusammenfassen:
Durch den Umfang des Kategoriensystems und die kurze Einarbeitung erschien es ihr noch relativ schwierig, das System mit dem nötigen Überblick anzuwenden. Bei Entscheidungen zwischen einer Zuordnung im Bereich der wahrgenommenen Anforderungen mit oder ohne Handlungserfahrung sei ihr bei geschätzten 10 bis 20% der Textstellen eine entsprechende Unterscheidung schwer gefallen, da der Kontext auf den sich die Äußerungen beziehen und die Länge von Gedankengängen im Interview nicht immer klar bestimmbar seien. Insgesamt erscheint ihr die Auswertung mit dem Kategoriensystem praktikabel und insbesondere auch relevant, denn die Kategorien zu den erlebten Anforderungen bzw. die Aussagen der

Studierenden im Interview korrespondierten auch mit der eigenen Situation im Referendariat[82].

Ergebnis zu Frage 1.): Ist zu befürchten, dass bei der Anwendung des Kategoriensystems durch verschiedene, sogar gut eingearbeitete, Personen Übereinstimmungen eher die Ausnahme als die Regel sind?
Natürlich kann diese Frage durch eine Einzelfallprüfung nicht abschließend geklärt werden, doch haben sich keine Hinweise ergeben, die die Entwicklung und Anwendung der Kategorien durch den Autor als generell wenig objektivierbar und weitere Klärungen als geboten erscheinen lassen. Die vorgenommenen Prüfungen und Probecodierungen – sogar durch eine wenig eingearbeitete - Person ergaben nach dem oben beschriebenen Vorgehen insgesamt akzeptable Übereinstimmungen. Wie zu erwarten, nimmt die Güte der Übereinstimmung mit zunehmender Offenheit der Codieraufgabe (vorgegebene Zitate oder noch nicht markierte Interviewtexte) ab; sie lässt sich im Mittel mit leicht über bzw. leicht unter „stimmt etwas überein“ charakterisieren (s. oben). Diese Charakterisierung der Übereinstimmung beinhaltet, dass häufig eine völlige Übereinstimmung festgestellt werden konnte und auch häufig leicht abweichende Codierungen innerhalb derselben Hauptkategorie vorgenommen wurden. Bei einem derartig umfangreichen System sind sich zufällig ergebende Übereinstimmungen dabei extrem unwahrscheinlich und können als Grund für gefundene Übereinstimmungen vernachlässigt werden. In demgegenüber recht wenig anderen Fällen konnte nur geringe oder keine Übereinstimmung festgestellt werden. Diese Fälle resultierten zum einen meist aus der Schwierigkeit, bei wahrgenommenen Anforderungen aus den Interviews eine vorhandene oder aber fehlende Handlungserfahrung abzuleiten und zum anderen durch eine, eher seltene, abweichende Auswahl als relevant erkannter Textstellen.

Ergebnis zu Frage 2.): Lassen sich besondere Erfahrungen bei der Anwendung des Kategoriensystems durch verschiedene Personen festhalten, die bei weiterer Interpretation Berücksichtigung finden sollten?
Aus dem zum Ergebnis des zu Frage 1.) zuletzt Beschriebenen und den grundsätzlichen Aussagen der Co-Raterin ergibt sich, dass Vergleiche innerhalb und zwischen Interviews zur Häufigkeit von Zitaten bzw. Codezuordnungen und Schlüsse ausschließlich über eine strenge Unterscheidung zwischen wahrgenommenen Anforderungen mit oder ohne Handlungserfahrung nicht in einem quantitativen Sinne vorgenommen werden sollten. Die Häufigkeiten können allerdings eine gewisse Orientierung bei einer Interpretation bieten, denn es kann davon ausgegangen werden, dass bei ausführlicher Einarbeitung bzw. durch längere Kommunikationsprozesse zwischen Co-Raterin und Rater sich eine noch geringere Anzahl nicht übereinstimmender Kategoriezuordnungen ergeben hätte. So zeigte der erste

[82] Allerdings erscheine es ihr im Referendariat – vielleicht im Unterschied zum Praktikum – besonders darauf anzukommen sich im Kollegium zu positionieren, eigene Vorstellungen und Engagement zu entwickeln sowie eigene Grenzen der Anpassung an die herkömmliche Praxis von Schule zu finden.

Schritt der Überprüfung, dass das Vorgehen des routinierten Raters bei nach zufälliger Auswahl geprüften Abschnitten bei der Co-Raterin eine hohe Zustimmung fand.

5.2.4 Kategorien und kommunikative Validierung

Mit kommunikativer Validierung ist die Prüfung der Zuordnung von Kategorien mit den Teilnehmenden einer Untersuchung in Gesprächsform gemeint. Sie soll dazu dienen zu ermitteln, inwiefern Auswertungsschritte - auf denen dann weitere Schlussfolgerungen beruhen – von den Probanden selbst geteilt werden und die Art der Kategorienbildung und -zuordnung also für das untersuchte Feld aus Perspektive der Betroffenen Relevanz besitzt.

„Eine weitere Möglichkeit der Bestimmung von Validität zielt auf die Einbeziehung der Akteure - der untersuchten Subjekte oder Gruppen - in den weiteren Forschungsprozeß. Einen Weg hierzu bietet die Einführung kommunikativer Validierung in einem zweiten Termin nach Abschluß des Interviews und der Transkription (...). Der Gewinn an Authentizität liegt hier darin, daß einerseits die inhaltliche Zustimmung des befragten Subjekts zu seinen Aussagen eingeholt wird. Andererseits nimmt das Subjekt die Strukturierung der Aussagen im Sinne der gesuchten komplexen Zusammenhänge (...) selbst vor. Für eine allgemeinere Anwendung solcher Strategien sind zwei Fragen noch nicht befriedigend beantwortet: (1) Wie ist das methodische Vorgehen bei der kommunikativen Validierung zu gestalten, damit es den untersuchten Sachverhalten und der Sicht der Subjekte tatsächlich gerecht wird? (2) Wie läßt sich jenseits der Zustimmung der Subjekte die Frage der Geltungsbegründung weitergehend beantworten?“ (Flick 2000, S. 245)

Da es keine eindeutigen Verfahrensvorgaben gibt, werden Vorgehen und Ergebnisse im Folgenden konkret beschrieben. Eine Probandin der Untersuchung wurde im Nachhinein mit der Zuordnung ihrer Interviewaussagen konfrontiert und gebeten, die Gültigkeit der Zuordnungen aus ihrer Perspektive[83] nach folgendem Vorgehen einzuschätzen:

- Zufällige Auswahl von Zeilen im eigenen Interview
- Lesen des Interviews im Bereich dieser Zeilen
- Auswahl der jeweils vier folgenden Zitatstellen
- Begründungen und Nachfragen zu den Kategoriezuordnungen im Gespräch (ca. 3 min)
- Entscheidung und Notiz zu folgender Frage: Für wie zutreffend halten Sie die Zuordnung zwischen ausgewähltem Zitat und Kategorie (vierstufige Antwortmöglichkeit)?

Für das Vor- und das Nachinterview einer Probandin wurden je drei unterschiedliche Stellen ausgewählt. Dort wurden vier Zitate in Folge bezüglich des Zutreffens der bei der Auswertung vorgenommen Kategorisierung durch die Probandin selbst bewertet. Bei 24 Zitaten wurde also die Kategorienzuordnung geprüft. (Vorinterview Nr. 25 (Zeilen 0 - 2600) (gewählte Zeilen: 300, 997 und 2000 sowie Nachinterview Nr. 26 (Zeilen 0 - 1900) (gewählte Zeilen: 500, 1000 und 1700))

Ergebnis:

- „Trifft völlig zu“ (4 Punkte): 17

[83] Termin mit Anna 12.7.05 (Audioaufnahme liegt vor)

- „Trifft etwas zu“ (3 Punkte): 3
- „Trifft wenig zu“ (2 Punkte): 3
- „Trifft gar nicht zu“ (1 Punkt): 1

Unstimmigkeiten zwischen dem damals Gesagten und der Zuordnung einer bestimmten Anforderungskategorie wurden in vier von 24 Fällen gesehen: einmal wurde als Bewertung „nicht zutreffend“ und in drei Fällen wurde „wenig zutreffend“ gewählt.
Demgegenüber stehen 20 Fälle, in denen die Kategorisierung als stimmig angesehen wurde (17 Mal „trifft völlig zu“ und drei Mal „trifft etwas zu“).
Die Möglichkeit der Rekonstruktion und Zuordnung von erlebten Anforderungen an sich wurde von der Probandin bei keinem Zitat in Zweifel gezogen.
Die Summe der Punkte (s. oben) ist 84, so dass sich als Punktemittelwert 84 Punkte/24 = 3,5 Punkte ergeben.
Dieser Wert ergibt für diesen Einzelfall insgesamt eine Zustimmung der Probandin zur Kategorisierung ihrer Aussagen im Interview die genau zwischen „trifft völlig zu“ und „trifft etwas zu“ liegt und zusammenfassend mit „trifft im Wesentlichen zu“ umschrieben werden kann.
Da ein wesentlicher Aspekt der Auswertung gerade die Rekonstruktion der Perspektive der Praktikanten auf Anforderungen im Halbjahrespraktikum bzw. im Lehrerberuf ist, ergibt diese Prüfung – wenn auch nur für eine Probandin und in Bezug auf 24 zufällig ausgewählten Zitatstellen – dass die beabsichtigte Perspektive im Wesentlichen rekonstruiert werden kann.

5.2.5 Systematik der Einzelfalldarstellung

Das entwickelte Kategoriensystem ist nicht allein als Teil des empirischen Ergebnisses der vorliegenden Arbeit zu verstehen, sondern wird wesentlich zur Analyse von Einzelfällen und für Fallvergleiche zum Lernen im Halbjahrespraktikum herangezogen. Zu den in Kapitel 6.2 ausgeführten drei Falldarstellungen soll hier Grundsätzliches zum Aufbau der Darstellungen vor dem Hintergrund einer systematischen Berücksichtigung von Interviewaussagen erläutert werden.

Bei den drei ausführlich ausgewerteten Fällen wird auch aufgrund der angestrebten Vergleichbarkeit jeweils dieselbe Reihenfolge der Falldarstellung gewählt. Die neun gewählten Gliederungsabschnitte sind dabei am Ansatz des Lernens in Gemeinschaften der Praxis (s. legitimate peripheral participation in Kap. 2.3.5) sowie an einer mehr oder weniger selbstbestimmten Ausgestaltung des Praktikum (s. Selbstbestimmtheit und Motivation in Kap. 2.3.1, s. Gestaltungszumutung in Kap. 3.1) orientiert. Die Art der Darstellung nimmt ebenfalls auf Zielstellungen und Felder des Praktikums Rücksicht. Die Falldarstellungen aus Kapitel 6.2 enden jeweils mit einer Liste von offenen Fragen und im Einzelfall bedeutsam erscheinenden Themen des Lernens und sie werden in Kapitel 7 kurz zusammengefasst.
Nach erstens einer Einführung mit personenbezogenem Hintergrund und allgemeiner Information zur Praktikumsschule wird zweitens auf persönliche Wünsche an das Praktikum bzw. auf individuelle Lern- und Gestaltungsabsichten eingegangen. Als dritter Gliederungspunkt folgt eine Beschreibung der Aussagen zur Offenheit der Gemeinschaft an

der Praktikumsschule mit dem Charakter der Lerngelegenheiten und Betreuung durch Mentoren. Viertens werden durch die Praktikanten wahrgenommene Anforderungen der Zusammenarbeit, insbesondere mit Lehrkräften und Mitpraktikanten, in den Blick genommen. Fünftens werden kategorisierte Zitate zum Themenfeld Lernen durch Reflexion oder Ratschläge analysiert. Als besondere Formen der Teilhabe werden sechstens Coteaching und Hospitation in den Aussagen des jeweiligen Falls untersucht. Siebtens und achtens folgen die Erfahrungs- und Handlungsbereiche Unterricht als Arbeitsfeld sowie Schulleben und Schulorganisation. Als neunter Gliederungspunkt wird ggf. Ergänzendes zum Fall berichtet und insbesondere werden dort auch Selbstaussagen zur persönlichen Bilanz des Praktikums dargestellt.
Obwohl bei den Einzelfalldarstellungen auch Deutungen vorgenommen werden, liegt ihr Schwerpunkt auf einer deskriptiven Ebene. Allerdings kann kritisch eingeräumt werden, dass die Beschreibung entlang der explizit gemachten Gliederungspunkte schon dazu beitragen wird, Interpretationen z. B. anhand des Ansatzes von „legitimate peripheral participation“ Vorschub zu leisten.

Zahlreiche Originalzitate sollen den Lesern einen anschaulichen Eindruck von individuell ausgeprägten Erfahrungen im Halbjahrespraktikum ermöglichen. Aufgrund der halboffenen Interviewführung müssen zu den Gliederungspunkten inhaltlich aufschlussreiche Interviewzitate unabhängig von Position und Fragekontext im Interview gefunden werden. Zu passenden Bereichen von wahrgenommenen Anforderungen und ergänzenden Informationen wird fallspezifisch eine systematische Kategorienabfrage vorgenommen. Bei der inhaltlichen Beschreibung und Interpretation der gefundenen Aussagen können auch Veränderungen zwischen Erstinterviews und Nachinterviews abgebildet werden. Die Kategorienabfrage geschieht im Programm ATLAS.ti über die Zusammenstellung und Abfrage so genannter Code-Familien, die i. d. R. zahlreiche Kategorien zu einem Themenbereich enthalten. Dabei kann die vorgenommene Unterscheidung zwischen wahrgenommenen Anforderungen entweder mit oder ohne Handlungsbezug genutzt werden, um in der Darstellung zwischen eher praxisnahen und eher abstrakten Vorstellungen zu unterscheiden. Im Anhang 8.2.5 sind die zur systematischen Abfrage gebildeten Kategorienfamilien aufgelistet.
Zusätzlich werden die von den drei Studierenden nach dem Praktikum ausgefüllten ausführlichen Fragebögen herangezogen. Dadurch können aus dem Interviewgespräch entnommene Angaben z. B. zur Praktikumsschule und zur persönlichen Bilanz ergänzt und abgeglichen werden.
Weitere Erläuterungen und Begründungen zum methodischen Vorgehen bei der Falldarstellung sind außerdem insbesondere im zuerst vorgestellten Fall[84] eingebunden.
Für die Gesamtdarstellung werden über die beschriebenen Einzelfallberichte hinaus insgesamt die Ziele angestrebt, tiefe Einblicke für die Leser bezüglich Lernchancen und Lernbedingungen zu schaffen, qualitative Ergebnisdetails auch für spätere Rückbezüge

[84] Kap. 6.2.1

bereit zu stellen, Fragen und Themen zur weiteren Klärung abzuleiten und drei konkrete Fälle vorzustellen, die auch als Beispiele für unterschiedliche Prototypen gelten können. Wie bei der Bestimmung von Typen methodisch vorgegangen wurde, wird im folgenden Kapitel ausgeführt.

5.2.6 Fallvergleich und Typenbildung

Bevor das methodische Vorgehen beim Vergleichen von drei Fällen, die ausführlich dargestellt werden (Kap. 6.2), sowie beim vergleichenden Einbinden neun weiterer Fälle, deren Interviewdaten ebenfalls komplett kategorisiert vorliegen, vorgestellt wird, wird zunächst die notwendige Basis für eine datenfundierte Typenbildung rekapituliert. Hierzu bieten sich die „Regeln für Fallkontrastierung, Fallvergleich und empirisch begründete Typenbildung“ im Rahmen von explorativen Forschungsstrategien nach Kelle und Kluge (1999, S. 98ff) an, auf die im Folgenden Bezug genommen wird.

Als Grundlage wird ein heuristischer Rahmen, der nicht zu eng und zu informationshaltig sein sollte, für unverzichtbar gehalten. Ein solcher Rahmen mit vorläufigen Annahmen wurde in Kapitel 4 in dem Sinne abgesteckt, dass Annahmen und Theorien zum Lernen im Feld und das eher triviale „Alltagskonzept der Anforderungen“ als „Brille“ zur Auswertung des qualitativen Datenmaterials präzisiert wurden.

Weiter soll sich eine „richtige“ Auswahl der Fälle als Grundlage einer Fallkontrastierung eher an der Heterogenität des Feldes als an dessen Durchschnitt orientieren (vgl. Kluge/Kelle 1999, S. 99). Hierzu wurde eine begründete Auswahl der Interviewdaten von zwölf Fällen aus einem größeren Sample von 20 in Kapitel 5.1 beschrieben. Bei Kluge und Kelle (1999, S. 100) wird von umfangreichen Datenmaterial, dass eine EDV-gestützte Auswertung erfordere gesprochen, wenn mehr als zehn Interviews vorliegen. Um zu verhindern, dass bei der Analyse von Einzelfällen das übrige Datenmaterial aus dem Blick gerät, dient die Anwendung des Kategoriensystems der wahrgenommenen Anforderungen auf die ausgesuchten 24 Interviews mit der Software ATLAS.ti. Empirisch gefundene Kategorien und Unterkategorien können so für einzelne Fälle und insbesondere auch fallübergreifend zusammengestellt werden. Damit können z. B. in der vorliegenden Untersuchung (Kap. 6.2 und 6.3) in anderen Fällen relevante Kategorien im Einzelfall als Leerstellen erkennbar werden.

Des Weiteren erfordere Typenbildung eine Ordnung nach bedeutungsvollen Merkmalskombinationen, eine systematische Suche nach Zusammenhängen zwischen den Kategorien und Vergleiche verschiedener Fallgruppen sowie innerhalb einzelner Gruppen. Der Prozess der Typenbildung könne dabei übersichtlich gestaltet werden, wenn Merkmalsräume, die durch Kombination von Kategorien entstehen, mit Kreuztabellen abgebildet werden (vgl. Kluge/Kelle 1999, S.100). Dabei sollte bei den gebildeten Typen intern möglichst Homogenität und extern Heterogenität herrschen. Auf ein adäquates Vorgehen soll hierzu eben in diesem Kapitel noch eingegangen werden.

Die abschließende Regel besagt, dass die empirisch gefundenen Zusammenhänge gemäß ihrem soziologischen Sinn eingeordnet werden sollen, d. h. die Beschreibung von gefundenen Strukturen und Mustern soll nicht Selbstzweck sein, sondern über ihre

theoretische Einbindung sowie aufgrund ihrer Erklärungsrelevanz für Handlungen der Subjekte im Feld Bedeutung gewinnen.

„Die Identifikation und Beschreibung von „Unterschieden", „Ähnlichkeiten" *und* „Zusammenhängen" *im Datenmaterial ist dabei allerdings nur die methodisch-technische Basis der Typenbildung. In methodisch-technischer Hinsicht ist die Konstruktion einer Typologie dann gelungen, wenn die Fälle, die den gebildeten „Gruppen" oder „Typen" zugeordnet wurden, hinsichtlich möglichst vieler Merkmale einander ähnlich sind (wenn m. a. W. eine möglichst hohe interne Homogenität auf der Ebene der Typen erreicht wurde), wobei die Typen selber einander möglichst unähnlich sind (wenn also auch die externe Heterogenität auf der Ebene der Typologie groß ist). Die Grenze von einer nur deskriptiven hin zu einer „verstehenden" und „erklärenden" soziologischen Analyse ist aber erst dann überschritten, wenn auch die theoretische Bedeutung der so beschriebenen Strukturen und Muster aufgezeigt werden kann."* (Kluge/Kelle 1999, S. 101)

Eine theoretische, verallgemeinernde und die Deutung von bereits vorgestellten Einzelfällen präzisierende Einbindung der Analyseergebnisse erfolgt später u. a. bei der vertiefenden Auswertung und Interpretation zu Themen des Lernens.

Ein Teil der aus den Fallvergleichen entwickelten Hypothesen wird zudem anhand der von einer großen Gruppe (n=80) vorliegenden Fragebogendaten einer Prüfung mit statistischen Tests unterzogen[85].

Die methodischen Schritte vom Einzelfall zum Typus einschließlich der Identifizierung von bei der weiteren Bearbeitung empirisch noch genauer zu prüfenden Zusammenhängen lassen sich für die vorliegende Arbeit kurz als Vergleich zwischen drei Einzelfällen, Formulierung von drei Typen sowie Berücksichtigung und Zuordnung der übrigen Fälle zusammenfassen.

Dass die für die ausführliche Falldarstellung ausgewählten drei Fälle sich jeweils als Prototypen innerhalb des Samples von zwölf Fällen eignen und das Verfahren dadurch relativ übersichtlich wird, ist dabei kein Zufallseffekt. Vielmehr erschienen diese Fälle nach der vollständigen Kategorisierung aller Fälle und nach Versuchen, auch andere Fälle analysierend darzustellen, als besonders unterschiedlich gelagert. Bei den Fallvergleichen der drei Fälle untereinander (1 und 2, 2 und 3 sowie 1 und 3) wird aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit, anschaulich gesprochen, ein so großer Kontrastumfang sichtbar und gekennzeichnet, dass er auch für die Einordnung der übrigen Fälle ausreichend ist.

Die Fallvergleiche werden wegen des großen Umfangs des Kategoriensystems nicht über Kreuztabellen vorgenommen. Sie erfolgen inhaltlich entlang der Gliederungspunkte und Inhalte der Einzelfalldarstellungen und zusätzlich anschaulich anhand der Häufigkeiten von Zitatzuordnungen zu den Kategorien, die über Säulendiagramme[86] für den Einzelfall dargestellt werden. Den Einzelfalldarstellungen sind die übergreifenden Auswertungskategorien bereits immanent, die mit der „theoretischen Brille" der Rekonstruktion der von den Praktikanten wahrgenommenen Anforderungen entwickelt worden sind, so dass der Fallkontrast den bereits genutzten Gliederungspunkten (Wünsche,

---

[85] s. Kap. 5.3, Kap. 5.4, Kap. 6.7

[86] Die Säulendiagramme wurden mit der Software SPSS erstellt (Datenexport von Software ATLAS.ti nach SPSS – da ATLAS.ti keine solche Darstellungsmöglichkeit bot).

Offenheit der Gemeinschaft, Lerngelegenheiten, Fazit etc.) und den übergreifenden Auswertungskategorien folgt.
Mit dem Vergleich über Säulendiagramme wird dabei eine dem tabellarischen Vergleich verwandte Idee verfolgt, denn inwiefern welche Kategorien jeweils wie oft im qualitativen Datenmaterial verankert sind, kann zwischen einzelnen Fällen und zwischen Fall und Gesamtgruppe verglichen werden. Mit anderen Worten und präzisiert: die jeweilige Fallstruktur wird mit Hilfe von Säulendiagrammen untersucht und verglichen, die die Anzahlen der in den Interviews rekonstruierten Anforderungen mit Handlungsbezug, abbilden. Weitere Anmerkungen zum methodischen Vorgehen können in Kapitel 6.3 im Zusammenhang mit der Ansicht der Säulendiagramme gelesen werden. Es bleibt anzumerken, dass die Säulendiagramme hauptsächlich für die Interviewaussagen nach dem Praktikum verglichen werden, weil diese als von den durch Erfahrungen im Praktikum beeinflussten Vorstellungen geprägt erscheinen.
Nach der Formulierung von knappen Eigenschaften der drei Typen wird die Zuordnung der übrigen Fälle zu diesen Typen über den Vergleich der genannten Diagramme und z. T. durch Hinzuziehen von Informationen und Zitaten zu den übrigen Fällen begründet vorgenommen. Es stellt sich dabei heraus, dass alle Fälle bis auf eine Ausnahme zugeordnet werden können. Dass ein Fall nicht direkt zuzuordnen ist, führt nicht dazu, das methodische Vorgehen und die Ergebnisse in Zweifel zu ziehen, weil der fragliche Fall zwischen zwei Typen und nicht außerhalb der drei Typen anzusiedeln ist. Bei der Zuordnung[87] der Fälle zu den drei Typen werden z. T. inhaltliche Besonderheiten zu Anforderungsschwerpunkten, Lernen und Lernbedingungen im Feld erkennbar, die in eine Liste der für eine weitere Bearbeitung geeigneten Themen aufgenommen werden. Dazu gehören z. B. Hypothesen zu relevanten Lernbedingungen.

5.3 Methoden der Fragebogenauswertung

Während bisher die methodische Nutzung der Datenbasis „Fragebogen“ nur bezogen auf individuelle Angaben als Ergänzung für Falldarstellungen eine Rolle spielte, wird in diesem Teilkapitel ihre Nutzung für eine, mit Einschränkungen vertretbare[88], schließende Statistik beschrieben. Für Ergebnisse auf Basis deskriptiver Statistik, also zu den Ankreuzhäufigkeiten bei bestimmten Items, wird i. d. R. aus dem Evaluationsbericht (Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004) zitiert und methodische Erläuterungen erübrigen sich auch aufgrund der einfach verständlichen, meist prozentual angegebenen Ergebnisse.

---

[87] Das Ergebnis des zugehörigen empirischen Kapitels 6.3 noch mehr vorwegnehmend, werden die neun weiteren Fälle im Prinzip gut in das durch die drei Einzelfälle aufgespannte Spektrum eingeordnet. Dadurch erscheinen insbesondere auch die aus den drei Fällen entwickelten Zusammenhänge und offenen Fragen im qualitativen Sinne repräsentativ für eine Gruppe von mindestens 12 Halbjahrespraktikanten (s. Kap. 5.1) und können daher auch direkt als wertvoll in die Themenliste aufgenommen werden.
[88] s. Kap. 4.4

Beim großem Itemumfang des hier für eine Zweitauswertung genutzten 24-seitigen Fragebogens[89] war es für eine übersichtliche Zusammenstellung neuer Ergebnisse geboten, mit einer begrenzten Auswahl von Items und einer begrenzten Zahl von Hypothesen zu arbeiten. Dabei resultieren die Hypothesen, wie in vorherigen Kapiteln berichtet, aus der qualitativen, theoretisch und methodisch fundierten, Auswertung des Interviewmaterials und beinhalten insbesondere, dass es Zusammenhänge zwischen bestimmten Lernbedingungen und Selbstaussagen zum Erwerb von Fähigkeiten, Erfahrungen und Einschätzungen im Praktikum gibt, die nicht zufälliger Natur sind.

Als möglicherweise relevante Lernbedingungen geraten z. B. Integration der Praktikanten im Kollegium ihrer Praktikumsschule und Coteaching der Praktikanten an der Seite von Mentoren in den Blick, wobei es durch entsprechende Itemabfragen möglich ist, die Fälle jeweils in zwei Gruppen (nach günstiger oder ungünstiger Ausprägung der mutmaßlichen Lernbedingung) aufzuteilen.
Kompetenzerwerb hinsichtlich „Unterricht planen“, „Im Unterricht handeln“ und „Unterricht reflektieren“ sowie Items zu außerunterrichtlichen Erfahrungsbereichen, zum Eintreffen von Wünschen an das Praktikum und zur Berufsperspektive sind Beispiele für durch Items abgedeckte Bereiche, bei denen ein differenziertes Antwortverhalten je nach Ausprägung der Lernbedingungen geprüft wird.
Andere Itembereiche wie z. B. im Nachhinein erhobene Erwartungen an das Praktikum, erscheinen,[90] entbehrlich.

Methodisch erfolgt die Prüfung von Zusammenhängen zwischen Antwortverhalten und Gruppenzugehörigkeit über statistische Tests, die mit der Software SPSS[91] durchgeführt werden. Über die im Fragebogen[92] eingesetzten Items werden i. d. R. nominalskalierte Merkmale mit zwei Ausprägungsmöglichkeiten abgefragt. Um beurteilen zu können, inwieweit die Beziehung zweier solcher Merkmale von einer statistischen Unabhängigkeit abweicht, sind tabellarische Vergleiche zwischen beobachteten Häufigkeiten und Erwartungswerten für statistische Unabhängigkeit üblich. Insbesondere kann die Stärke des Zusammenhangs auch durch Berechnung geeigneter Koeffizienten bestimmt werden (für diesen inhaltlichen Abschnitt vgl.: Kähler 2004, S. 88ff).
Mit SPSS werden die für Nominalskalenniveau geeigneten Koeffizienten „Phi“ und „Cramèr’s-V“ berechnet. Während „Phi“ nur für zwei-Kreuz-zwei – Tabellen geeignet ist, kann der in diesem Fall vom Betrag her gleiche Testwert „Cramèr’s-V“ ggf. auch für Variablenvergleiche mit mehr als zwei Antwortmöglichkeiten verwendet werden. Bei statistischer Unabhängigkeit nehmen „Phi“ und „Cramèr’s-V“ den Wert „0“ an, während sie bei völliger statistischer Abhängigkeit den Wert „1“ annehmen. In der Ergebnisausgabe der Tests durch SPSS wird den jeweiligen Werten zusätzlich ein Signifikanzwert zugeordnet, der

---

[89] s. Anhang 8.3
[90] auch nach vergeblichen Versuchen, sie im Evaluationsprojekt statistisch zu nutzen
[91] SPSS: zuletzt verwendet in Version 12.0G
[92] s. Anhang 8.3

der Koefizientenberechnung im verwendeten Datensatz entspricht. Dabei sollte der Zusammenhang bzw. die Korrelation zwischen zwei nominal skalierten Variabeln als „Konkordanz“ bezeichnet werden, um zum Ausdruck zu bringen, dass bei der Berechnung kein i. d. R. höher zu bewertendes Ordinal- oder Intervallskalenniveau zu Grunde lag.
Da es letztlich keine sinnvollen, einheitlichen Sprachregelungen für die Stärke von Konkordanzen bzw. Korrelationen gibt (vgl. Kähler 2004, S. 94), wird diese für die Gegebenheiten der vorliegenden Studie wie folgt festgelegt: Ein Signifikanzniveau von kleiner als 5% wird mit „hoch“ signifikant beschrieben, während ein Wert zwischen 5% und 10% (genauer: 0,10 >= x >=0,05) als vorhandener, relativ „niedriger“ Zusammenhang gedeutet und bezeichnet wird.
Mit anderen Worten wird bei einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 10% für einen Zufallseffekt die Nullhypothese und somit inhaltlich kein Zusammenhang zwischen bestimmten Lernbedingungen und Lernbereichen angenommen. Hohe Konkordanzen werden in Tabellen mit „**“, niedrige mit „*“ gekennzeichnet. Es wird aus Gründen der Lesbarkeit darauf verzichtet, jeweils die Werte der Koeffizienten und/oder des Signifikanzniveaus anzugeben.
Ein Minuszeichen wird vor den Sternchen eingefügt, wenn sich über die Testwerte ein Zusammenhang mit negativen Vorzeichen ergibt. D. h. die Hypothesen erhalten durch die Art der Gruppierung und Itemabfrage eine Richtung, die bei der Prüfung rechnerisch berücksichtigt wird. Beispielsweise wird angenommen, dass es positive Zusammenhänge zwischen hoher Präsenzzeit im Praktikum und erlebter Kompetenzzunahme gibt. Denkbar wäre für einzelne Items jedoch auch eine gegenläufige Tendenz, die sich dann ggf. durch Minuszeichen darstellt.
Unabhängig davon, ob die gefundenen Konkordanzen mit ein oder zwei Sternchen gekennzeichnete werden, können sie für den konkret ausgewerteten Datenbestand generell als interessant und abgesichert gelten, da sie höchstens mit einer Wahrscheinlichkeit von 10% auf Zufall beruhen.

Im Folgenden wird auf einige Probleme im Detail eingegangen, wobei es sich nicht vermeiden lässt, einige inhaltliche Aspekte vorwegzunehmen.
Hypothesen zu den Gewinnbereichen für Studierende und den von ihnen vorgefundenen und/oder mitgestalteten Bedingungen im Praktikum sollen also hinsichtlich ihrer Relevanz eingeschätzt werden, indem Zusammenhänge im Antwortverhalten von 80 Studierenden geprüft werden (vgl. Kap. 4.4, Kap. 5.1). Nach unterschiedlichen Gruppierungen wird getestet, inwiefern die Nullhypothese jeweils anzunehmen oder zu verwerfen ist.
Wegen der streng genommen nicht gegebenen Voraussetzungen[93] für die Anwendung statistisch schließender Verfahren sollten die Ergebnisse später insbesondere im qualitativen Sinne im Zusammenhang mit anderen Erkenntnissen interpretiert werden. Trotzdem kann vermutet werden, dass es sich wegen der recht hohen Teilnahmequote und wegen uneinheitlicher Gründe, die für das Fehlen von Praktikanten am Tag der Befragung in ihrem

[93] s. Kap. 4.4: Weder Gesamterhebung noch repräsentative Zufallsauswahl (80 Fragebögen werden verwendet – dies sind Daten von 62% der Gesamtgruppe der Halbjahrespraktikanten im Durchgang 2002/03)

Seminar in Betracht kommen (keine Lust am Seminar teilzunehmen, verhindert aufgrund gesundheitlicher oder persönlicher Gründe oder aufgrund einer Aktivität in der Praktikumsschule), insgesamt um einen aussagekräftigen Querschnitt handeln wird, der möglicherweise ähnliche Eigenschaften wie bei einer Vollerhebung besitzt.
Weiterhin ist anzumerken, dass über die statistisch schließenden Verfahren der Fragebogenauswertung nicht zwischen Ursachen und Wirkungen unterschieden werden kann. Es handelt sich lediglich um quantitativ relevante Zusammenhänge, deren Wechselwirkung oder auch überwiegende Wirkrichtung ggf. Inhalt von Interpretationen im Kontext mit anderen Informationen sein kann. Trotz dieser notwendigen und ernst zu nehmenden Einschränkungen ist die Durchführung der statistischen Testverfahren mit der Hoffung verbunden, einige besonders wirksame Bedingungen zum Lernen im Halbjahrespraktikum, wenn nicht zu beweisen, so doch etwas näher eingrenzen zu können. Dazu werden Gruppierungen nach besonderen Rahmenbedingungen und individueller Ausgestaltung des Praktikums gebildet, die über Angaben im Fragebogen festgelegt werden können. Der personenbezogene Parameter „Geschlecht“ wird ebenfalls als üblicher Faktor bezüglich des Kompetenzerwerbs und der kennengelernten Erfahrungsbereiche untersucht.
Die folgende Tabelle enthält die Benennungen und Anzahlen zu den vorgenommenen Gruppierungen nach möglicherweise wichtigen Bedingungen für die Art der Lernerfahrungen im Praktikum.

	Integration ins Kollegium: gut oder schlecht	Co-teaching: ja oder nein	Lernen durch andere Praktikanten an Schule: ja oder nein	Präsenztage an der Schule 4/5 (viele) oder bis 3 (wenige)	Präsenz Stunden pro Woche ab15h (viele) oder bis14h (wenige)	Praktikumsschulen: zwei oder eine	Einsatz in Schulstufe: Sek. I oder Sek. II	Schulstufenschwerpunkt im Studium: Sek. I oder Sek. II	Universitäre Vorbereitung: gut oder schlecht	Universitäre Begleitung: gut oder schlecht	Geschlecht: weiblich oder männlich
Anzahlen in der jeweiligen Gruppierung („evtl. positiv“): gut, ja, viele, SI, zwei, weiblich	57	43	40	58	48	19	29	13	43	39	42
Anzahlen in der jeweiligen Gruppierung („evtl. negativ“): schlecht, nein, wenige, Sek. II, eine, männlich	19	33	19	20	30	61	16	64	37	41	35

Tabelle 5.3 – 1 Gruppierungen nach für das Praktikum evtl. wichtigen Bedingungen

Zu den ausgewählten persönlichen und schulbezogenen Bedingungen wird für die weitere Untersuchung also z. B. eine Gruppierung nach der angegebenen Integration ins Kollegium gebildet (s. 1. Spalte mit Gruppierungsüberschrift). Dabei wird das Item „Wie beurteilen Sie Ihre Integration in das Lehrer-Kollegium?“[94] herangezogen. Da für die Antwort eine vierer-Skala zur Verfügung stand („sehr gut“, „gut“, „eher schlecht“ und „sehr schlecht“) erschien es inhaltlich geboten, die 57 Studierenden, die „sehr gut“ und „gut“ angekreuzt haben zur Gruppe der ins Kollegium gut integrierten Praktikanten zu zählen, während 19 Studierende,

[94] Frabobogen S. 16, s. Anhang 8.3

die „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ angegeben haben bei den folgenden Auswertungen zur Gruppe der schlecht Integrierten gezählt werden. Bei insgesamt 80 vorliegenden Fragebögen bedeutet dies in dies in der Summe der berücksichtigten Fälle, dass hier bei Auswertungen wegen fehlender oder ungültiger Angaben vier Personen nicht berücksichtigt werden können. Sofern möglich, wurde beim Bilden der Gruppierungen jeweils zwei ähnlich große Gruppen angestrebt. Dies konnte z. B. im Bereich Coteaching (s. 2. Spalte) dadurch erreicht werden, dass über die drei Antwortmöglichkeiten („gar nicht“, „manchmal“, „oft“) auf die Frage „Haben Sie stundenweise gemeinsam mit Ihrem Mentor/in einer anderen Lehrkraft unterrichtet (Coteaching)?“[95] eine Teilgruppe mit 33 Personen gebildet wurde, die die Antwortmöglichkeit „gar nicht“ wählten, während 43 Praktikanten, die „manchmal“ oder „oft“ angaben, zu denjenigen, die Coteaching umsetzten zählen (bei vier fehlenden Antworten).

Die folgende Tabelle enthält Beispiele dafür, dass es zwischen manchen der betrachteten möglichen Faktoren bzw. Rahmenbedingungen Zusammenhänge gibt, d. h., diese sind nur z.T. unabhängig voneinander (Erläuterung weiter unten):

	Integration ins Kollegium: gut oder schlecht	Coteaching: ja oder nein	Lernen durch andere Praktikanten an Schule: ja oder nein	Präsenztage an der Schule 4/5 (viele) oder bis 3 (wenige)	Präsenz Stunden pro Woche ab15h (viele) oder bis14h (wenige)	Praktikumsschulen: zwei oder eine	Einsatz in Schulstufe: Sek. I oder Sek. II	Schulstufenschwerpunkt im Studium: Sek. I oder Sek. II	Universitäre Vorbereitung: gut oder schlecht	Universitäre Begleitung: gut oder schlecht	Geschlecht: weiblich oder männlich
Integration ins Kollegium gut oder schlecht	(1)	*			**						
Coteaching ja oder nein (pos. Richtung: ja)	*	(1)						*			*
Lernen durch Prakt. an Sch. ja oder nein			(1)								
Präsenztage an der Schule bis 3 oder 4/5 (pos. Richtung: viele)				(1)	**				**	**	

Tabelle 5.3 – 2 Für statistische Tests gebildete Gruppierungen mit wesentlichen Zusammenhängen untereinander

Signifikanzniveaus „x“ basierend auf Testwerten „Phi“ und „Cramér’s-V“

* : 0,10 >= x >=0,05, **: 0,05 > x, (-): wenn Zusammenhang mit negativen Vorzeichen

Die Tabelle enthält z. B. einen Zusammenhang zwischen den Angaben zu Coteaching und zur Integration ins Kollegium. Ein Stern (*) bedeutet in der Tabelle, dass diese beiden Bedingungen nicht unabhängig voneinander sind - die Nullhypothese wird nicht angenommen bzw. ist zu verwerfen[96].

Die folgende Darstellung aus SPSS zeigt an diesem Beispiel, dass für den ermittelten Phi-Testwert eine entsprechende Signifikanz von genau gesagt 7,4 % (=0,074) bestimmt wurde

[95] Fragebogen S. 24, s. Anhang 8.3

[96] (*): Die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Ergebnis ein Zufallsprodukt ist, liegt „nur“ bei 5% bis 10%.

und macht den Sachverhalt anschaulich, dass zwischen den erwarteten Anzahlen und den tatsächlichen Anzahlen ein Unterschied besteht, der wahrscheinlich nicht zufällig ist.

Coteaching ja oder nein * Integration ins Kollegium gut oder schlecht

Kreuztabelle

			Integration ins Kollegium gut oder schlecht			
			gut	schlecht	missing	Gesamt
Coteaching ja oder nein	nein	Anzahl	20	12	1	33
		Erwartete Anzahl	23,9	7,8	1,3	33,0
	ja	Anzahl	35	6	2	43
		Erwartete Anzahl	31,1	10,2	1,7	43,0
Gesamt		Anzahl	55	18	3	76
		Erwartete Anzahl	55,0	18,0	3,0	76,0

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,262	,074
	Cramer-V	,262	,074
Anzahl der gültigen Fälle		76	

Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

Tabelle 5.3 – 3 Beispiel SPSS-Ausgabe: beobachtete und bei statistischer Unabhängigkeit zu erwartenden Anzahlen, Testwerte „Phi“ und „Cramèr’s-V“, Signifikanz hier bei 0,074 = 7,4% : „*“ (ein Stern)

Zwischen Coteaching und Integration ins Kollegium besteht ein gleichgerichteter Zusammenhang (also kein negatives Vorzeichen in Tabelle 5.3 - 2): Dies bedeutet, dass Praktikanten, die sich im Kollegium ihrer Schule als gut integriert einstufen, eher Gelegenheiten zum Coteaching ergreifen und/oder dass Handlungsmöglichkeiten durch Coteaching dazu beitragen, dass sich Praktikanten eher als zum Kollegium gehörend betrachten. Innerhalb der Gruppierung der Studierenden, die sich gut ins Kollegium integriert fühlen, sind solche Praktikanten überrepräsentiert, deren wöchentliche Präsenz in den Praktikumsschulen mehr als 14 Zeitstunden beträgt (s. 5. Spalte, 3. Zeile, wobei die Wahrscheinlichkeit, dass es sich hier um einen zufälligen Zusammenhang handelt, hier kleiner als 5% ist (**)). Inwiefern sich aber Studierende dadurch dass sie sich lange an ihrer Schule aufhalten, besser integriert fühlen oder ob der Eindruck einer guten Integration ins Kollegium (sich dazugehörig, willkommen fühlen) dazu führt, dort mehr Zeit zu verbringen, muss wiederum hinsichtlich einer bestimmten Wirkrichtung offen bleiben. Interessant erscheint auch das Ergebnis, dass es der Tendenz nach einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Coteaching gibt (Tabelle 5.3 – 2: s. letzte Spalte, 4. Zeile: *). Inhaltlich

könnte dies bedeuten, dass weibliche Studierende eine höhere Affinität zur Zusammenarbeit in Form von Coteaching aufweisen und/oder dass sie mehr Angebote zu einer derartigen Zusammenarbeit erhalten. Dabei zeigt die Tabelle auch, dass unter den 80 Fragebögen 42mal „weiblich“ und 35mal „männlich“ angegeben wurde, wobei 3 Angaben zum Geschlecht fehlen.

Ein Studium mit dem Schulstufenschwerpunkt Sekundarstufe I könnte im Vergleich zum gewählten Schwerpunkt Sekundarstufe II begünstigen, dass Coteaching im Praktikum statt findet. Allerdings haben nur wenige Fälle im Datensatz (13 Studierende) diesen Schwerpunkt angegeben und das Signifikanzniveau liegt hier bei „nur“ 5% bis 10% (Grenzen eingeschlossen).
Unter den in der Tabelle enthaltenen möglichen wichtigen Bedingungen ist u. a. in Spalte 3 das Lernen in der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden an der Schule und in der 6. Spalte eine Unterscheidung in Bezug auf das Absolvieren des Praktikums an ein oder zwei Schulen (s. Fragebogen S. 11, Anhang 8.3) enthalten. Beide Bedingungen kamen z. B. in der Einzelfallbeschreibung „Frau König“[97] in den Blick. Die Gruppen wurden nach den Item[98]: „Ich habe viel dadurch gelernt, dass ich nicht die/der einzige Studierende an meiner Schule war“ nach „eher nein“ oder „eher ja“ aufgeteilt.

Um den möglichen Einfluss der zeitlichen Präsenz am Schulort zu untersuchen, wurden sowohl Gruppierungen nach der täglichen Präsenz als auch nach der stündlichen Präsenz in einer durchschnittlichen Praktikumswoche gebildet. Dabei wurde als hohe zeitlich Präsenz vier oder fünf Tage pro Woche bzw. 15 und mehr Zeitstunden in der Woche festgelegt. Es erscheint inhaltlich gut nachvollziehbar, dass sich zwischen den beiden Bedingungen ein enger Zusammenhang herausstellt (Tabelle 5.3 – 2 : s. 5. Spalte, letzte Zeile: **).
Eher unerwartet sind Zusammenhänge zwischen der hohen zeitlichen Präsenz (in Tagen) und der individuellen Bewertung von Universitätsseminaren. Grundlage der Gruppierungen für die Spalten 9 und 10 waren dabei jeweils der Mittelwert der Bewertungen von vorbereitenden und begleitenden Seminaren. Es wurde für alle belegten Veranstaltungen danach gefragt, wie gut die jeweilige Veranstaltung „im Ganzen gesehen auf die Erfordernisse des HP bezogen“ eingeschätzt wurde, wobei als Bewertungen „sehr gut“, „gut“, „eher schlecht“ und „sehr schlecht“ angeboten wurden (Werte 1 bis 4)[99]. Dabei ergaben sich etwa gleich große Gruppen für die Vorbereitungsveranstaltung durch Bereichsteiler für Mittelwerte bis einschließlich 2,5 für gute Bewertung und darüber für schlechte Bewertung. Bei den begleitenden Veranstaltungen, die gegenüber den vorbereitenden insgesamt etwas besser beurteilt wurden, wurde der Mittelwert 2,4 als Grenze gewählt. Der inhaltliche Zusammenhang lässt sich in etwa so formulieren: Studierende, die die universitären Veranstaltungen zum Halbjahrespraktikum positiv beurteilen, geben mehr wöchentliche Präsenztage in der Schule im Fragebogen an. Dabei

[97] Kap. 6.2.2
[98] s. Anhang 8.3: Fragebogen S. 22
[99] s. Anhang 8.3: Fragebogen S. 17-21

muss u. a. offen bleiben, inwiefern die Studierenden, die dies angegeben, tatsächlich gute bzw. adäquate Veranstaltungen besucht haben, die bei ihnen ggf. eine intensive, erfolgreiche Teilhabe in der Schulpraxis unterstützen. Bei den Studierenden, die in der Schule eine nahezu tägliche Präsenz zeigen könnte es sich auch um eine Gruppe von besonders aufgeschlossenen Studierenden handeln, die sowohl in den Schulen als auch in der Universität überwiegend Chancen für ihr Lernen erkennen und entsprechend nutzen wollen.

Das Beispiel zur ermittelten Konkordanz innerhalb der Gruppierungen bzw. Lernbedingungen „Coteaching“ und „Integration ins Kollegium“ wurde auch deswegen recht ausführlich dargestellt, da es sich direkt auf die Tests zwischen Lernbedingungen und den Items zu den Lernbereichen übertragen lässt. Ebenfalls lässt sich die Tabelle „für statistische Tests gebildete Gruppierungen mit Zusammenhängen untereinander“ auf die Darstellungsformen zu den für Kapitel 6.7 angewandten statistischen Verfahren übertragen. Die Spalten mit den Gruppierungen werden einfach beibehalten, während in den Zeilen dann die mit ihnen geprüften Items (Fähigkeitserwerb etc.) gegenübergestellt werden, so dass in den Tabellenfeldern die Ergebnisse der geprüften Kombinationen dargestellt werden können.

5.4 Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren

Eine Kombination qualitativer und quantitativer methodischer Verfahren kann prinzipiell in unterschiedlichen Ausprägungen und Richtungen stattfinden. So wurde für die in Kap. 5.2 dargestellten Methoden bereits davon gesprochen, dass mehrere qualitative Verfahren einander ergänzend verwendet werden und dass einige darüber gebildete Hypothesen, wie in Kapitel 5.3 beschrieben, in das quantitative Vorgehen bei der Fragebogenauswertung eingeflossen sind. Prinzipiell können Beispiele aus Interviewauswertungen umgekehrt auch zur Illustration und Vertiefung von Ergebnissen aus Fragebogenauswertungen herangezogen werden. Bei diesem durchgeführten oder prinzipiell möglichen Vorgehen handelt es sich aber eher um eine schrittweise Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahren, als um deren Kombination. Eine methodische Kombination beider Verfahren im Sinne eines immer wiederkehrenden Ablaufes, der eine systematische Wechselwirkung erlaubt, wurde in der vorliegenden Untersuchung zwar zunächst angestrebt, aber aufgrund einer Vorrangsentscheidung für die empirisch-inhaltliche Seite der Darstellung wieder fallen gelassen. Konkreter gesagt, wäre ein regelhafter, wechselseitiger Bezug zu inhaltlichen Details des Lernens zwischen Fragebogenauswertung, drei Einzelfalldarstellungen, Kategorien aller Fälle, Falltypen und ergänzenden Daten wohl recht kompliziert und ermüdend zu lesen, weil immer wieder dargestellt werden müsste, ob sich neue Erkenntnisse durch die jeweilige Kombination ergeben oder eben nicht.

In der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 6.8 trotzdem eine Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren teilweise realisiert. Sie erfolgt zum einen interpretativ auf Basis der Zwischenergebnisse aus dem bereits vorgestellten methodischen Vorgehen und zum anderen durch eine vom inhaltlichen und theoretischen Standpunkt ausgehende, flexible Nutzung des

vorliegenden qualitativen Materials. Dabei werden Thesen, methodische Basis und Quellen der inhaltlichen Interpretation im Kapitel 6.8 entweder im Text integriert oder in den Fußnoten benannt.

Als Gliederungspunkte der dortigen inhaltlichen Vertiefungen wird auf die Forschungsfragen (Kap. 4.1) zurückgegriffen. Die Lernbereiche Unterricht, Reflektieren, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen werden im Kontext der Daten und Zwischenergebnisse nacheinander thematisiert.

Die Interpretation der Detailfragen orientiert sich u. a. weiter am Konstrukt der rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen, die das Charakterisieren von Veränderungen ermöglichen, und allgemein an den Selbstaussagen der Studierenden in Interviews und Fragebögen zum Lernen im Praktikum. Es erschien außerdem sinnvoll, Daten und Ergebnisse vor dem Hintergrund von Lerntheorien und dem Wissensstand zu Praktika zu betrachten (Kap. 2, Kap. 3). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden im Folgenden einige flexibel eingesetzte methodische Strategien beschrieben und begründet, die den vier thematisierten Lernbereichen inhaltlich angemessen erscheinen. Für den Begründungskontext ist es allerdings erforderlich, vereinzelt inhaltliche Aspekte vorwegzunehmen.

5.4.1 Beispiele der Kombination methodischer Vorgehensweisen bei der thematischen Interpretation

Für den Lernbereich Unterricht in Kapitel 6.8 greift die Interpretation z. B. das Erlernen unterrichtsbezogener Fähigkeiten im Rahmen von Coteaching und allgemein den Umgang mit unterrichtsbezogenen Anforderungen in Kooperation mit Lehrkräften und Mitpraktikanten auf. Als Zwischenergebnisse wird insbesondere auf Ergebnisse der Fragebogenauswertung zu den fürs Unterrichten einschlägigen Items zurückgegriffen. Die Einzelfalldarstellungen, bei denen Kooperationen eine große Rolle spielen, werden vertieft und es werden Zitate zu entsprechenden Kategorien aus anderen Fällen herangezogen. Dabei geht es u. a. um die Frage, welche Art von Kooperationen für die Qualität des Lernens nach Datenlage besonders vorteilhaft erscheinen. Als theoretischer Hintergrund werden insbesondere Kap. 2.2.10 und 2.3.5 genutzt.

Da einige wenige Interviews mit Mentoren vorliegen, kann diese für eine Ergänzung wahrscheinlich wertvolle Perspektive durch Zitate in die Interpretation eingebunden werden. Aus Gründen der Beschränkung wird nur ein Mentoreninterview eingebunden. Im Einzelfall können dadurch auch studentische Interviewaussagen mit den Aussagen eines Mentors auf Stimmigkeit hin abgeglichen werden.

Als ein methodisch interessantes Beispiel erscheint das Vorgehen zur Bestimmung des Einflusses der Teamarbeit unter Praktikanten auf das unterrichtsbezogene Lernen. Dazu gehört in Kapitel 6.8.1 auch die Überprüfung seines Stellenwertes in einer auf Interviews basierenden Einzelfallstudie mittels fallunabhängiger Fragebogenergebnisse.

Hierzu der folgende Exkurs zur sonderpädagogischen und medizinischen Diagnostik:

Diese arbeiten methodisch damit, dass im Einzelfall festgestellte Merkmalsausprägungen bzw. feststellbare Symptome mit „dem Normalen“ und bestimmten Krankheitsbildern bzw. Syndromen (Merkmalskonstellationen bei vielen kranken Personen) verglichen werden.

Ideal zum Vergleich sind statistisch abgesicherte Befunde anhand großer Fallzahlen, die als Norm geeignet sind und daher einem Testinventar zu Grunde gelegt werden können. Das mit dem Testverfahren untersuchte Merkmalsbild einer Person kann dann mit einiger Sicherheit Hinweise auf zu Grunde liegenden Störungen und daraus abzuleitende Interventionen ergeben. Naturgemäß sind dabei die normativen Befunde zeitlich älter als die zur aktuellen Diagnose erhobenen Daten.
Bei der Untersuchung zum Halbjahrespraktikum liegt der Fall in Bezug auf die zeitliche Perspektive anders. Mit der schriftlichen Befragung der Studierenden 2002/03 liegen jüngere Daten einer größeren Gruppe vor, die jedoch auch sinnvoll zu Vergleichen herangezogen werden können (s. Kap. 5.1 und Kap. 5.3). Eine personelle Überschneidung zwischen den zwölf ausführlich interviewten Personen und den an der späteren Fragebogenerhebung Teilnehmenden liegt nicht vor und durch den zweiten regulären Durchgang kann durch eine zunehmend stabile Organisation und Information zum Ablauf des Praktikums von einer sinnvollen „Normgruppe“ für Vergleiche ausgegangen werden.
So ergab sich zur benannten Detailfrage im Einzelfall, dass der Effekt auf das Unterrichtenlernen durch Kooperation mit einer Mitpraktikantin weniger konkret einzugrenzen und evtl. geringer als zuvor angenommen einzuschätzen war. Weil sich über Fragebogenstatistik nur ein einziger fürs Unterrichten einschlägiger Zusammenhang für die Kooperation zwischen Praktikanten herausstellte und sich dieser auch im Einzelfall in den Interviewaussagen widerspiegelte, wurde nach einem erneuten Blick in die qualitative Datenauswertung begründet angenommen, dass die selten kategorisierte Wahrnehmung von unterrichtlichen Anforderungen im Zusammenhang mit der Kooperation unter Praktikanten im Einzelfall wahrscheinlich nicht als zufällige Leerstelle sondern als typisch für das Lernen im untersuchten Praktikum zu deuten war.
Zum Lernbereich „Reflektieren“ kann zum methodischen Vorgehen knapp zusammengefasst werden, dass wiederum eine Kombination quantitativer, qualitativer und ergänzender Daten verwendet wird. Ergänzend werden Daten und Bewertungen zur Reflexivität beim Schreiben von Praktikumsberichten, aus der Evaluation des Halbjahrespraktikums zitierend, herangezogen. Ein theoretischer Rückbezug dazu, was unter Reflektieren verstanden werden kann, erfolgt unter Rückbezug auf Kapitel 2.2.9, weil Unterschiede zu seinem Stellenwert zwischen den entweder auf quantitativer oder qualitativer Basis generierten Ergebnissen eine Neubewertung mit Gesamtfazit erforderlich erscheinen lassen.

Zum Lernbereich „Berufswunsch“ werden u. a. zusätzliche Zitate zahlreicher Fälle aus den Interviews herangezogen, die die Wünsche und Möglichkeiten der Studierenden ihre weitere Ausbildung zu gestalten, betreffen. Zur Klärung der Qualität einer im Praktikum als überwiegend intuitiv möglich erscheinenden Berufswunschprüfung wird eine Auszählung von Zitatbelegungen einschlägiger Unterkategorien getrennt nach Typen[100] vorgenommen.

[100] s. Kap. 5.2.6

Für eine inhaltliche Einordnung der Datenlage wird auch hier auf entsprechende Theoriekapitel[101] Bezug genommen.
Zum Lernbereich außerunterrichtliche Erfahrungen wird eine den Bedingungen des dortigen Lernens theoretisch angemessene Interpretation angestrebt. Methodisch wird eine mögliche Expertisezunahme[102] in diesem Bereich mit einer unter diesem Aspekt vertieften Einzelfalldarstellung untersucht. Inwiefern Lernen im Halbjahrespraktikum, unterrichtliche und außerunterrichtliche Erfahrungen einschließend, als in den Gemeinschaften der Praxis situiertes Lernen[103] aufgefasst werden kann und welche Optimierungen sich aus einer solchen Sicht ableiten lassen, wird wiederum durch Zugriff auf die Zwischenergebnisse und das Datenmaterial dargestellt bzw. später in der Ergebniseinordnung genutzt. Insbesondere werden zu diesem Thema die kategorisierten Interviewdaten nach Fragen mit entsprechendem theoretischem Bezug abgerufen. Die Einschätzung des Stellenwertes außerunterrichtlicher Erfahrungen und des Lernens in Gemeinschaften der Praxis basiert z. T. aber auch auf einfacher, deskriptiver Fragebogenauswertung.

5.5 Zusammenfassende Bewertung des methodischen Vorgehens

Zum Abschluss des Methodenteils bietet sich eine knappe Wiederholung mit Einschätzungen zum Prozess der Datenauswertung im Kontext des Forschungsprozesses an. Die Endergebnisse des Forschungsprozesses können zwar faktisch an dieser Stelle nicht sinnvoll einbezogen werden, doch kann ihre zukünftige Qualitätseinschätzung anhand der verwendeten Methoden und Daten eine lohnende Perspektive für das Rekapitulieren des Vorgehens sein. Dabei sind insbesondere auch Gütekriterien an die gewählten Forschungsmethoden heranzutragen.
Insgesamt handelt es sich um eine explorative, empirische Untersuchung mit qualitativem Schwerpunkt. Fragebogenauswertungen mit statistischen Methoden fließen dabei ein. Das in Kapiteln 4.4 und 5.3 beschriebene und z. B. zur Datenbasis kritisch hinterfragte methodische Vorgehen beim Auswerten der Fragebögen erscheint unproblematisch, denn u. a. lassen sich die computergestützten statistischen Auswertungsoperationen mit den selben Ergebnissen beliebig oft wiederholen und diese erbringen später auch Zusammenhänge in Bereichen, die theoretisch und nach Interviewauswertungen inhaltlich erwartbar erscheinen.

Für die Interviewauswertungen mit Kategorienentwicklung, Einzelfalldarstellung, Fallvergleich und Typenbildung sind die klassischen Gütekriterien der Reliabilität und Validität jedoch schwieriger anwendbar und nachweisbar. Das heißt, die Zuverlässigkeit mit Genauigkeit und Wiederholbarkeit der Messung sowie ihre Gültigkeit, also ob das was angezielt wird tatsächlich gemessen wird, mit den in den Sozialwissenschaften und in der Psychologie üblichen Verfahren kaum zu gewährleisten ist (z. B. konsequente Anwendung

---

[101] u. a. Kap. 2.2.8 und Kap. 2.2.3
[102] Kap. 2.3.2
[103] Kap. 2.3.5

eines zweiten Forschungsinstruments auf dieselbe Stichprobe (Parallel-Test-Verfahren) (vgl. Mayring 2000, S. 109ff).

„Deshalb werden heute für qualitative Forschung eigene Gütekriterien diskutiert (Flick 1987, Mayring 1990, Kap. 5). Solche Kriterien sind z. B. Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Nähe zum Gegenstand, Regelgeleitetheit, kommunikative Validierung und Triangulation." (Mayring 2000, S. 111)

Dabei kann das voran stehende Zitat wohl nur so verstanden werden, dass es sich eigentlich nicht um Beispiele für Kriterien handelt, sondern lediglich um Bereiche, die durch die Rezipienten einer Untersuchung geprüft werden sollten. Erst mit dem Zusatz, dass Verfahrensdokumentationen usw. vorhanden und jeweils in sich stimmig sind sowie nach Erfahrungshintergrund der Rezipienten sinnvoll erscheinen, ergeben sich Kriterien.

Um eine Beurteilung der Güte der späteren Ergebnisse zu erlauben, enthalten die Ausführungen zur Datenerhebung und Datenauswertung in der vorliegenden Untersuchung einige Anhaltspunkte. Das Verfahren wird von der Interviewdurchführung (Kap. 4.3), über die Auswahl der Interviewdaten (Kap. 5.1), über die Kategorienentwicklung (Kap. 5.2.1) bis zur Typenbildung (Kap. 5.2.6) erläutert, wobei auch einige Beispiele und kritische Punkte nicht ausgespart werden. Im zuletzt genannten Kapitel werden z. B. auch spezifische Rahmenbedingungen und Regeln im dargestellten Vorgehen bei Fallvergleichen und bei der Typenbildung berücksichtigt. Einer kommunikativen Validierung, die allerdings nur für kleine Ausschnitte des Datenmaterials vorgenommen wird, ist ein eigenes Teilkapitel (Kap. 5.2.4) gewidmet. Eine argumentative und auch theoriebezogene Ergebnisabsicherung ist in mehreren Auswertungsschritten vorgesehen (z. B. Kategorienentwicklung, Einzelfalldarstellung). Eine Triangulation von Daten in Form der Kombination qualitativer und quantitativer Methoden wird in Kapitel 5.4 und z. T. in Kapitel 5.3 beschrieben und führt später im empirischen Teil zu aus mehreren Quellen resultierenden bzw. abgesicherten Ergebnissen.

Zur besseren Erinnerung an den methodischen Hintergrund und somit zur Einschätzung der jeweiligen Qualität von Teilergebnissen soll bei der Endergebniszusammenfassung (Kap. 7) möglichst eine der drei folgenden Varianten des methodischen Zustandekommens mit genannt werden.

Ergebnisse können erstens ihre Wurzeln im Bereich der Interviewauswertung haben und dort konkret entweder aus Einzelfallanalyse, der inhaltsanalytischen Kategorisierung oder aus Fallvergleich und Typenbildung resultieren (Anspruch qualitativer Repräsentativität und systematischer Auswertung bei recht geringer Fallzahl).

Sie können zweitens auf der Fragebogenauswertung beruhen, also auf deskriptiver und/oder schließender Statistik (vergleichsweise große Fallzahl aus „Normalbetrieb", rechnerisches Vorgehen, leicht eingeschränkt repräsentativer Datensatz).

Drittens[104] können Ergebnisse auf Interpretationen und Argumentationen beruhen, die sich entweder auf oben „erstens“ und/oder „zweitens“ stützen oder sich auf einer flexiblen Nutzung von Interviewauswertung, Fragebogenauswertung, ergänzenden Daten und Theorie abstützen (flexibles Vorgehen, Argumentation und Theoriebezüge sind jeweils einzuschätzen).

[104] Bei Forschungsarbeiten werden natürlich generell Ergebnisse interpretiert und Schlussfolgerungen, gerade vor dem Hintergrund von Theorien, gezogen. Zur Transparenz des Vorgehens kann es allerdings bei der abschließenden Ergebnisinterpretation sinnvoll sein kenntlich zu machen, inwiefern auf datennahe oder interpretierende Zwischenergebnisse aus früheren Kapiteln zurückgegriffen wird.

6. Empirische Ergebnisse

6.1 Zur Reihenfolge und zum Kontext der Ergebnisdarstellung

Dieses erste Teilkapitel dient allein der Einleitung. Es wird darin auf die bei der Darstellung und Ableitung der empirischen Ergebnisse insgesamt gewählte Route eingegangen. Ein Ausblick, „wohin die Reise geht“ und „von welchen Stationen sie geprägt wird“, kann gerade beim großen Umfang des 6. Kapitels zur Orientierung und ggf. zu sinnvollen Prioritäten beim Lesen beitragen.

Um die Analogie zwischen Reise und Ergebnispräsentation aufzugreifen ist ein „Ziel der Reise“ am Kapitelende, also in Teilkapitel 6.8, in Form einer vertiefenden und verallgemeinernden Dateninterpretation[105] mit Theoriebezügen zu den Lernbereichen Unterricht, Reflektieren, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen zwar erreicht, doch machen die unterschiedlichen Stationen auf dem Wege dorthin die eigentliche Qualität „der Reise“ aus. Das bedeutet für die vorgestellten empirischen Ergebnisse, dass sie sowohl im Gesamtzusammenhang als auch als Teilergebnisse mit eigenem Wert, die unterschiedlich stark miteinander korrespondieren, zu betrachten sind.

Das vorletzte Teilkapitel 6.7. beinhaltet über Fragebogendaten recht breit abgesicherte Ergebisse[106] u. a. zu dem von Studierenden erlebten Kompetenzerwerb und zu ihrer Berufswunschprüfung im Verhältnis zu bestimmten Bedingungen im Praktikum. Es ist damit zum einen als eine Grundlage unter mehreren für die vertiefende und verallgemeinernde Interpretation im abschließenden Teilkapitel 6.8 einzuschätzen, zum anderen erhalten die dargestellten Fragebogenergebnisse ihre enge Anbindung an das individuell stattfindende Lernen erst durch die zuvor auf qualitativer Grundlage ermittelten Ergebnisse. Denn die Ergebnisse der Interviewauswertungen erbringen Einblicke in das individuelle Geschehen unter den Rahmenbedingungen des Halbjahrespraktikums, die bedeutsame Bereiche und Bedingungen des Lernens im Allgemeinen nahelegen.

Das als Werkzeug der Auswertung von qualitativen Interviewdaten entwickelte Kategoriensystem[107] wird in den Teilkapiteln 6.4, 6.5 und 6.6. vorgestellt. Das Kategoriensystem ist aber nicht nur ein Werkzeug, sondern zusammen mit der Charakteristik seiner Anwendung auf die Daten zum Halbjahrespraktikum unter methodischen und inhaltlichen Aspekten als ein wesentliches Ergebnis anzusehen.

Über die Auswertung von Interviews mit diesem Kategoriensystem zu aus Lernerperspektive wahrgenommenen Anforderungen[108] werden im Teilkapitel 6.3 ein Dutzend Fälle zum Lernen im Halbjahrespraktikum miteinander verglichen und u. a. hinsichtlich ihrer Handlungsschwerpunkte eingeordnet. Die Entscheidung, diese Station und insbesondere auch das Teilkapitel 6.2 mit Einzelfalldarstellungen auf der „Reiseroute“ vor und nicht nach

---

[105] s. Kap. 5.4
[106] s. Kap. 5.3
[107] s. Kap. 5.2.1, Kap. 5.2.2, Kap. 5.2.3, Kap. 5.2.4
[108] s. Kap. 4.1

der Präsentation des Kategoriensystems, das Grundlage der auf Einzelfälle bezogenen Ergebnisse ist, einzufügen, ist zwar nicht aufgrund des Forschungsweges, wohl aber aus dem Kontext im Sinne eines interessanten Einstiegs gefallen. Dies wird noch erläutert.
Zunächst die Teilkapitelüberschriften als Überblick, der Orientierung ggf. für eine abweichend gewählte Reihenfolge, bieten kann:

- 6.2 Drei Einzelfallberichte
- 6.3 Fallvergleiche und Typenbildung
- 6.4 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“
- 6.5 Eigenschaften des Kategoriensystems angewendet auf vorliegende Interviewdaten
- 6.6 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“
- 6.7 Kompetenzerwerb, Erfahrungsbereiche, Wünsche an das Praktikum und Berufswunschprüfung im Verhältnis zu (Lern-)Bedingungen
- 6.8 Ausgewählte Themen des Lernens (Unterricht, Reflektieren, Berufswunsch, außerunterrichtliche Erfahrungen)

Für einen anschaulichen Einstieg in das empirische Material zu typischen Bedingungen im Halbjahrespraktikum und in dortiges Lernen als individuelle Wahrnehmungs-, Handlungs- und Konstruktionsprozesse beginnt die Darstellung mit Einzelfallberichten. Im Teilkapitel 6.2 werden drei Fälle für Praktikanten im Halbjahrespraktikum ausführlich und systematisch dargestellt.

Auch als Einleitung zu Kapitel 6.2 ist es wichtig zu wissen, dass die drei im darauffolgenden Kapitel 6.3 als wesentlich identifizierten Typen von Lernenden durch die drei vorgestellten Fälle illustriert werden können. Die beschriebenen Fälle erhalten in dieser Arbeit neben ihrem jeweiligen Stellenwert als unabhängig analysierter Einzelfall also auch als Prototypen eine übergeordnete Bedeutung. Dabei werden die unterschiedlichen Charakteristiken in Kapitel 6.3 mit den Formulierungen

- „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“ (Typ 1),
- „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“ (Typ 2) und
- „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/Problemen beschäftigt“ (Typ 3)

gekennzeichnet.
Es ist zu bedenken, dass die Prototypen ihrem jeweiligen Typ zwar in der Reihenfolge der Darstellung (Fall eins in Kapitel 6.2.1 illustriert Typ 1, Fall zwei in Kapitel 6.2.2 illustriert Typ 2 usw.), sonst aber generell nicht eins zu eins entsprechen. Sie können vielmehr nur für die Grundstruktur, nicht aber für alle Schwerpunkte eines Typs, also nicht zu 100%, beispielhaft sein. Die folgenden Besonderheiten der drei Fälle erscheinen im Rahmen der drei später ausformulierten und für die Bestimmung der Bandbreite und Einordnung der Lernenden genutzten Typen beachtenswert:

- Während der erste Fall für Typ 1 eine sehr kooperative und wesentliche Anforderungen annehmende Beteiligung im Praktikum wahrscheinlich besonders gut illustrieren kann, sind leichte Abstriche bei den Aspekten „von großer Offenheit“

sowie „ganzen Breite des schulischen Arbeitsfeldes annehmend“ zu machen.

- Der zweite Fall kann zwar für die Kurzcharakterisierung wohl in allen Punkten als ein gutes Beispiel gelten, doch sieht es so aus, dass das Setzen von eigenen Schwerpunkten in anderen Fällen des Typs 2 weniger ausschließlich erfolgt, also mehr Erfahrungen in der Breite des schulischen Feldes möglich sind.
- Während im dritten Fall eine eingeschränkte Beteiligung mit gewissen Zweifeln am Berufswunsch recht gut illustriert wird, beinhaltet er gegenüber anderen Fällen des Typs 3 kaum konkrete Probleme bzw. schwierige Situationen mit Schülern.

Letztlich liegt es natürlich in der Hand der Leser, ob sie bei den Falldarstellungen z. B. Identifikationsmöglichkeiten mit den Betroffenen als Einstieg nutzen, anhand der eingebundenen Zitate eigene Interpretationen vornehmen oder dieses Ergebniskapitel nur kursorisch im Kontext mit anderen Kapiteln lesen wollen. Die drei Fallberichte enden jeweils mit darin aufgeworfenen Fragen und fallspezifisch abgeleiteten relevanten Themen, die bei weiteren Auswertungen und Vertiefungen in Kapitel 6.7 und auch in Kapitel 6.8, der „letzten Station der Reise“, aufgegriffen werden.

6.2 Drei Fallberichte

In diesem recht groß angelegten Teilkapitel der empirischen Ergebnisse werden die Fälle Jäger, König und Wagner für Studierende im Halbjahrespraktikum ausführlich dargestellt. Die Strukturierung der Darstellungen und das methodische Vorgehen werden dazu in den Kapiteln 4 und 5 (speziell 5.2.5) gekennzeichnet und begründet. Empirische Datengrundlage sind in erster Linie die mit den Studierenden geführten Einzelinterviews (Kap. 4.3) zu Beginn und nach Ende ihrer Schulpraxisphase. Der Wert der drei Fallberichte im Rahmen der Gesamtdarstellung kann u. a. darin bestehen, dass vertiefte Einblicke in das individuelle Geschehen im Halbjahrespraktikum ermöglicht werden.

6.2.1 Fall eins, Herr Jäger

6.2.1.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule

Herr Jäger ist zum Zeitpunkt des Praktikums im 5. Semester und 21 Jahre alt, d. h. mit dem Lehramtsstudium hat er direkt im Anschluss an die eigene Schulzeit bzw. das Abitur begonnen. Herr Jäger gibt keine Vorerfahrungen mit Lehr- oder Betreuungssituationen bei Kindern oder Jugendlichen (z. B. Nachhilfe, Sportverein) an. Er verfügt allerdings nach eigenen Angaben über kontinuierliche Erfahrungen mit Jobben bezogen auf die Arbeitswelt als Verkäufer im Kaufhaus.

Die eigene Schulzeit wird überwiegend positiv beschrieben (z. B. gutes Gemeinschaftsgefühl in der Oberstufe, keine negativen Erinnerungen an die Grundschulzeit[109]. Neben dem Halbjahrespraktikum bzw. dem Studium setzt Herr Jäger seine Erwerbstätigkeit mit durchschnittlich etwa 12 Stunden pro Woche fort, wobei insbesondere an Samstagen und

[109] (P19,74:85)

Ferientagen gearbeitet wird. Vor dem Halbjahrespraktikum äußert er auch Interesse, neben der schulischen Praxis und der zugehörigen universitären Begleitung einige wenige Seminare parallel zu studieren, was er aber nicht realisiert bzw. nicht umsetzen kann, weil er das Halbjahrespraktikum mit hohem Zeiteinsatz absolviert[110]. Herr Jäger studiert mit dem Schwerpunkt Lehramt der Sekundarstufe I (Sek. I) zwei Fächer im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sowie die zugehörigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile[111]. Herr Jäger muss im Rahmen seiner Prüfungsordnung keine Zwischenprüfung ablegen. Er hat die für sein Grundstudium erforderlichen Studienleistungen in der vorgesehenen Zeit absolvieren können.
Im besonderen Fall von Herrn Jäger ist die Praktikumsschule ihm durch eine etwa ein Jahr zurückliegende Unterrichtseinheit (UE)[112] bereits bekannt. Erste Kontakte zum Schulleiter der Schule für Absprachen und zum gegenseitigen Kennenlernen vor dem Einstieg ins Halbjahrespraktikum ergeben sich vor den schulischen Sommerferien, wobei das Praktikum bei Herrn Jäger mehrere Wochen nach den Sommerferien beginnt. Herr Jäger arbeitet im gesamten Praktikum in Schule und Seminaren mit einer Kommilitonin zusammen. Beide studieren dieselben Fächer und haben im Fachstudium bereits Routine bei der Zusammenarbeit entwickeln und positive Erfahrungen machen können. Herr Jäger nimmt am Halbjahrespraktikum im Rahmen der Piloterprobung aus eigenem Engagement teil, denn er benötigt formal eigentlich nur eine zweite UE, die vom Zeitumfang und Arbeitsaufwand geringer wäre. Die Praktikumsschule von Herrn Jäger ist ein Schulzentrum der Sek. I (Gymnasial-, Real- und Hauptschulklassen 7 - 10 mit Klassen 5 - 6 (Orientierungsstufe) in einem separaten Gebäudeteil) und liegt in einem Stadtviertel, das nicht als sozialer Brennpunkt gilt.

Herr Jäger studiert mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer und absolviert sein Praktikum an einem ihm bereits bekannten Schulzentrum der Sek. I.

6.2.1.2 Persönliche Wünsche

Um seine Wünsche zu artikulieren, bezieht sich Herr Jäger auf seine Vorerfahrungen mit der Unterrichtseinheit, wobei er bei dieser Gelegenheit für jeweils an Stationen im naturwissenschaftlichen Unterricht arbeitende Kleingruppen zuständig war. Im Gegensatz dazu möchte Herr Jäger im Halbjahrespraktikum auf jeden Fall das Unterrichten ganzer Klassen ausprobieren. Herr Jäger möchte in erster Linie im Bereich Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung Erfahrungen sammeln, also Erfahrungen im „vor der Klasse stehen“[113].

---

[110] (P20,1369:1371)
[111] Die Ausbildung im Bundesland Bremen ist nicht schulartenspezifisch. Sek. I umfasst die Klassenstufen 5 bis 10 (i. d. R. erweitert um die nach unten angrenzende Stufe: in diesem Fall Primarstufe, die die Klassenstufen 1 bis 4 umfasst). Sek. II umfasst die Klassenstufen 11 bis 13 (i. d. R. erweitert um Sek. I). Es werden genau zwei Unterrichtsfächer studiert und Ziel des Studiums ist das 1. Staatsexamen.
[112] Unterrichtseinheit (UE): vor Einführung des Halbjahrespraktikums im Studium regulär vorgesehene, in einem fachdidaktischen Seminar vorbereitete und anschließend nachbereitete Unterrichtserprobung – vgl. Kap. 1 .1
[113] (P19,449:449)

„Bei Gruppenarbeit ist man also gleichzeitig, man beschäftigt sich nur mit 3, 4 und was außenrum ist, ist auch nicht so wichtig in dem Moment. (...) Aber eigentlich konzentriert man sich nur auf *diese drei Schüler. Dann hat man halt die ganze Klasse vor sich. Und das würde ich gerne mal ausprobieren und ich würde auch gerne mal, ich hatte da jetzt nur die 9., 10. Und ich hätte auch mal gerne andere. Mal die 7. Klasse ...“* (P19,558:566)

Herr Jäger möchte Schüler der Sek. I und der Orientierungsstufe unterschiedlichen Alters unterrichten bzw. kennenlernen. Von den angrenzenden Schulstufen interessiert Herrn Jäger mehr die Grundschule als die Oberstufe, um vorherige Erfahrungen der unterrichteten Altersgruppen nachvollziehen zu können[114]. In angrenzenden Schulstufen möchte Herr Jäger aber nicht unterrichten, sondern höchstens (unabhängig vom Halbjahrespraktikum) hospitieren.

Der Umgang mit Konflikten bzw. Störungen im Unterricht wird als ein weiterer, aber untergeordneter Wunsch von Herrn Jäger genannt[115].

Zur realistischen Berufserfahrung gehört für Herrn Jäger (im Unterschied zur UE) neben dem Unterrichten in der normalen Klassensituation die zeitnahe Unterrichtsvorbereitung[116]. Zum Bereich Planung und Nachbereitung von Unterricht nennt Herr Jäger auch das Aufräumen von Versuchsmaterialien[117].

Herr Jäger wünscht sich im Praktikum Gelegenheiten, ganze Klassen zu unterrichten und die Erfahrung, den Unterricht zeitnah zur Durchführung zu planen.

Neben den Anforderungen zum Unterricht bzw. zur Wissensvermittlung misst Herr Jäger im Vorinterview auch den Eigenschaften des Lehrers bzw. der Lehrerpersönlichkeit eine hohe Bedeutung zu (vgl. Anhang 8.2.7: Diagramm PD19).

Herr Jäger findet es in der Rolle als Lehrer selbstverständlich mit einer gepflegten Kleidung aufzutreten[118]. Zur Lehrerpersönlichkeit gehöre auch, nicht immer das zu tun, was die Schüler wollen[119].

Zwei Lehrervorbilder und ein Negativbeispiel aus der eigenen Schulzeit sind im Vorinterview präsent Beim ersten Vorbild erschienen strenges Auftreten mit hohen fachlichen Erwartungen an das Lernen der Schüler günstig für den Lernertrag *(„war streng und so, aber alle sind dem Unterricht gefolgt und also ich muss sagen, ich habe noch nie bei einem Lehrer so viel gelernt, wie bei ihm. Aber mehrere die ihn hatten, die haben alle nur geflucht.“* (P19,100:107)). Beim zweiten Vorbild machten aktuelle und lebensnahe Beispiele den Unterricht interessant[120]. Beim negativen Beispiel wurden Lässigkeit und kumpelhafter Umgangsstil des Lehrers in Verbindung mit mangelnder Leistungsbereitschaft der Schüler wahrgenommen[121].

---

[114] (P19,784:784)
[115] (P19,424:428)
[116] (P19,686:691)
[117] (P19,1145:1146)
[118] (P19,163)
[119] (P19,104:107)
[120] (P19,151:160)
[121] (P19,111:116)

Herr Jäger spricht sich aufgrund seiner oben skizzierten Erfahrungen als Schüler für ein offenes, aber nicht kumpelhaftes Verhältnis zu seinen zukünftigen Schülern aus. Er beabsichtigt, sich Distanz wahrend zu verhalten und ordnet sich als Praktikant implizit klar der Seite der Lehrer zu. Er möchte nicht nur Frontalunterricht machen und von älteren Vorlagen kopierte Arbeitsblätter verteilen, sondern abwechslungsreichen Unterricht anbieten[122].

Diszipliniertes Verhalten von Seiten der Schüler kann erwartet bzw. eingefordert werden. Herr Jäger möchte in der Interaktion mit Schülern nicht übermäßig streng auftreten, traut sich aber ggf. zu, auf Provokationen mit deutlichen Worten zu reagieren. Zur Lehrerpersönlichkeit gehöre auch, selbstkritisch bezüglich des Gelingens des Unterrichts zu sein, berechtigte Kritik annehmen zu können und an Verbesserungen zu arbeiten[123]. Dabei können schriftliche Tests nicht nur Aussagen zu Schülerleistungen, sondern auch als Rückmeldungen für das Gelingen des Unterrichts bzw. die Arbeit der Lehrkraft herangezogen werden[124].

Herr Jäger hat konkrete Vorstellungen von einer für ihn angemessenen und die Schüler geeigneten Lehrerrolle und möchte sich entsprechend erproben und bewähren.

Die größten Chancen sieht er für seinen Lerngewinn innerhalb des Schulpraktikums im Bereich Unterricht:

„[…] also ich glaube, man lernt wenn man in der Schule ist, lernt man am meisten dazu, man sieht ja, dass das funktioniert und was nicht funktioniert.“ (P19,444:446)

In diesem Zusammenhang wählt Herr Jäger Begrifflichkeiten, die scheinbar auf das Theorie-Praxis-Problem im Lehrerberuf abheben. Theorie sei nicht Garant für interessanten und wirksamen Unterricht – auf den es aber ankomme:

„[…was] wir hier an der Uni machen, das ist ja alles nur Theorie in den Didaktikveranstaltungen. Und wenn ich dann vor der Klasse stehe und die Theorie ist, ist also ich hab die super Theorie entwickelt und mach es jetzt vor der Klasse und die sitzen alle und langweilen sich zu Tode.“ (P19,448:456)

Die Aussage lässt sich im Kontext des Interviews so deuten, dass Herr Jäger mit „Theorie“ theoretische Planungen vor dem Hintergrund (fach-)didaktischer Theorien bzw. Unterrichtsideen aus fachdidaktischen Seminaren versteht. Was nicht funktioniere, sei „nur Theorie“. Planungen können nach Herrn Jäger zunächst richtig oder falsch sein oder, von ihm anders ausgeführt, in bestimmten Klassen und Situationen funktionieren oder auch nicht. Wenn man von einer theoretischen Planung überzeugt sei, könne man auch nach Fehlversuchen den Ehrgeiz entwickeln, die Planungen zu verbessern und ggf. in anderen Klassen erfolgreich einzusetzen. Kriterien für das Gelingen von Unterrichtsplanungen bzw. „Funktionieren von Theorie“ sei zum einen das Interesse der Schüler am Unterricht und zum

[122] (P19,126:127)
[123] (P19,533:541)
[124] (P19,476:476)

anderen die mit schriftlichen Tests überprüfbaren Leistungen. Probleme der Unterrichtsplanung erscheinen für Herrn Jäger mehr im Fokus als Probleme der Unterrichtsdurchführung und Auswertung. Die Vorstellungen von Herrn Jäger ließen sich folgendermaßen zusammenfassen: Aus didaktischen Veranstaltungen sind Theorien bzw. Ansätze zur Planung von Unterricht bekannt. Daraus können im Praktikum Ideen für die Planung von Unterricht gewonnen bzw. übernommen werden. Die praktische Umsetzung ergibt sich relativ unmittelbar aus vorgenommenen Planungen. Der Erfolg oder Misserfolg der Umsetzung kann von Herrn Jäger seiner Ansicht nach in ganzheitlicher Weise aus dem Verhalten der Schüler abgelesen werden. So würde dann Praxis die Unterscheidung zwischen guten Unterrichtsentwürfen und ungeeigneten Planungen, die „nur Theorie" sind, ermöglichen. Fähigkeiten zum Unterrichten, Planen und Analysieren von Unterricht sind nach Vorstellungen von Herrn Jäger eher ganzheitlicher Natur und stellen kein mögliches Problemfeld dar. Mit „Theorie" meint Herr Jäger also wahrscheinlich weder im engeren Sinne subjektive noch wissenschaftliche Erkenntnisse, die Hintergrund für Lehrerhandeln und Reflexion sein könnten, sondern eine konkrete Unterrichtsplanung „auf dem Papier", die sich in der Praxis erst noch bewähren muss.
Zur Frage nach der Erreichbarkeit des Praktikumsziels „Können Studierende im Halbjahrespraktikum in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt auf Formen der Praxis entwickeln?" kann angemerkt werden, dass dieses Ziel im Vorinterview von Herrn Jäger keine Rolle spielt.

Funktionieren konkrete Unterrichtsplanungen in der Praxis? Herr Jäger stellt sich diese Frage nach dem Verhältnis von theoretischer Planung und praktischer Durchführung. Inwieweit sich den Planungen zugrunde liegende Theorien bewähren oder sich Theorien als Reflexionsrahmen für Praxis nutzen lassen, liegt nicht in seinem Blickfeld.

Herr Jäger verbindet mit dem Halbjahrespraktikum auch das Interesse seinen Berufswunsch zu prüfen und findet als Kriterien Spaß an der Wissensvermittlung und den Umgang mit Jugendlichen zu mögen wesentlich:
„[…] es muss ihm halt Spaß machen anderen Leuten Wissen zu vermitteln. Und da in der Schule muss man sich halt auch mit Jugendlichen umgeben und wenn man das nicht möchte, das ist halt, gut da kann man, gut Erwachsenenpädagogik machen" (P19,436:439).
Für das Anliegen, den Berufswunsch zu prüfen, liegen im Vergleich zu anderen Fällen relativ wenige Zitatzuordnungen vor. Dies weist evtl. auf eine in Bezug auf den Berufswunsch geringe Unsicherheit hin[125].
Herr Jäger möchte im Einklang mit den Richtlinien vielfältige Gelegenheiten nutzen, um Lerngruppen und Lehrende im Alltag zu begleiten und sein Augenmerk auch darauf zu richten, wie Schüler Lehrende sehen, d. h. er möchte zwischen Schüler- und

[125] vgl. Kap. 2.2.4: fachlich bzw. wissensorientierte Referendare kommen gegenüber pädagogisch orientierten Referendaren in der Praxis besser zurecht (vgl. Merzyn 2000, S.8).

Lehrerperspektive unterscheiden[126]. Herr Jäger möchte auch die Belastungen, die ein kompletter Schultag aus Lehrerperspektive mit sich bringt, erleben. Dafür möchte er konkret einen Lehrer sechs Unterrichtsstunden in Folge – z. T. mit eigener Beteiligung begleiten[127].

Wie stellt sich Schule aus Lehrerperspektive dar? Dafür möchte Herr Jäger prüfen, ob ihm die Wissensvermittlung Spaß macht und er mit den Belastungen zurechtkommt.

Schüler zu benoten erscheint für Herrn Jäger als ein interessanter Aspekt des Berufs und lohnend für eine Erkundung im Praktikum, wobei er aber kaum Unsicherheit oder Bedenken gegenüber dieser Pflicht äußert. Wenn Bewertungen den Leistungen angemessen seien, würde ihm auch das Erteilen schlechter Noten und deren Begründung den Schülern gegenüber keine Probleme bereiten. Mündliche Schülerleistungen bewerten zu lernen bzw. zu erfahren, wie Lehrer dies spontan bewerkstelligen, interessiert Herrn Jäger sehr[128]. Hierzu benennt Herr Jäger ebenfalls Vorerfahrungen aus der UE, wobei eine gut überlegte Bewertung von Schülervorträgen den Studierenden damals anhand von Videoaufzeichnungen möglich gewesen sei.

Herr Jäger wünscht sich, die Praxis von Bewertung mündlicher Leistungen in der Schule kennenzulernen.

Herr Jäger äußert zum Halbjahrespraktikum neben dem Wunsch die Bewertung mündlicher Leistungen kennen zu lernen und dem Wunsch nach allgemeiner Unterrichtserfahrung kaum eng umschriebene Fragestellungen.
Er möchte aber auch auf die Art der Kommunikation zwischen Lehrern achten[129], wobei ihm in seiner Praktikumsschule bereits unterschiedliche Lehrerzimmer als Aufenthaltsorte aufgefallen sind.

Herr Jäger möchte beobachten, wie Lehrer untereinander kommunizieren.

Neben Selbsterfahrung geht es Herrn Jäger um Einblicke, welche Fachinhalte mit welchen Beispielen und Methoden an der Sek. I in seinen beiden Unterrichtsfächern unterrichtet werden[130].

---

[126] Dies ist – zumal mit dem Studium direkt nach der Schulzeit begonnen wurde - kein selbstverständlicher Wunsch. Studierende glauben häufig, die Schülerperspektive ausreichend aus eigener Erfahrung zu kennen. Es bleibt im Interview offen, inwieweit er die Perspektive der Schüler auch über sich selbst als Lehrer einholen möchte. (P19,849:853)
[127] (P19,943:947).
[128] (P19,408:420)
[129] (P19,909:910)
[130] (P19,806:811)

Herr Jäger kann sich auch vorstellen, im Halbjahrespraktikum andere als die studierten Unterrichtsfächer kennenzulernen, wobei dann aber eigene Interessen und Fragestellungen berührt sein müssten. Ein persönlicher Bezug fehlt z. B. zum Kunstunterricht, so dass er u. a. auch den Schülern kaum helfen könne, während er Hospitieren im Sportunterricht mit eigenen sportlichen Vorlieben und für ihn interessanten Fragestellungen verbinden kann. (Wie behält der Lehrer in der großen Halle die Kontrolle? Wie berücksichtigt er unterschiedliche Interessen[131] von Mädchen und Jungen?).
Im Vorinterview von Herrn Jäger sind Anforderungskategorien im Bereich Unterrichten am häufigsten vertreten, insbesondere wird dabei die Wissensvermittlung betont (Wissen vermitteln und gut erklären können, auch Gestaltung von Unterrichtssituationen[132]).
Herr Jäger gibt nach dem Halbjahrespraktikum als Grund, warum er nicht in zu den seinen fremden schulischen Fächern hospitiert hat an, dass er neben dem Lernen durch Beobachtung der Lehrkraft auch gleichzeitig das Interesse verfolgt habe, etwas darüber zu lernen, wie man Schülern bestimmte fachliche Inhalte „näher bringt“[133] („gleichzeitig stofflich'n bisschen was für mich rausziehen“[134]).

Herr Jäger möchte auch einige seiner nicht-studierten Fächern erkunden, beschränkt sich dabei aber auf solche, die mit seinen persönlichen Interessen korrespondieren.

Die im Vorinterview geäußerten Vorstellungen beziehen eine bestimmte Auswahl von Anforderungen ein und betreffen z. B. noch nicht Anforderungen der Binnendifferenzierung im Unterricht, nicht Schule entwickeln oder Schule öffnen und nicht besondere Anforderungen, die an „Lehrer als Führungskräfte“ gestellt werden können. Aufgaben im Bereich Kommunizieren mit Eltern und Erziehungsaufgaben werden im Interview von Herrn Jäger jeweils nur stichwortartig angedeutet.
Die Erkundungswünsche im Sportunterricht konnten nicht realisiert werden. Herr Jäger verfolgte sein Hauptinteresse der Beteiligung am Unterricht insbesondere im Arbeitsfeld seines Mentors und beteiligte sich dabei auch in einem anderen, von Herrn Jäger nicht studierten, naturwissenschaftlichen Fach.

Manche Anforderungen des Lehrerberufs, wie z. B. binnendifferenziert zu unterrichten oder Schule weiterzuentwickeln, werden im Vorinterview nicht berührt und sind Herrn Jäger also wahrscheinlich zu diesem Zeitpunkt nicht geläufig.

---

[131] (P19,833:841)
[132] (z. B. P19,90:91, 101:101, 139:146, 436:437, 1185:1185)
[133] (P20,1149:1152, 120:121)
[134] (P20,1149:1152) Evtl. kann diese Aussage ein Indiz sein, um Herrn Jäger als mehr fachlich und weniger pädagogisch orientierten Lehrer einzuordnen.

Mit den in den Richtlinien für schulpraktische Studien vorgesehenen Zielen bzw. den Ausbildungsanforderungen kann sich Herr Jäger prinzipiell gut identifizieren. Er hält auch die Aufgaben neben den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Erfahrungen mit Schülern für sinnvoll. Dies betrifft z. B. das Kennenlernen von Beschäftigten der Verwaltung und Haustechnik. Er möchte z. B. das Gespräch mit der Sekretärin suchen, um sich über ihre Aufgaben zu informieren. Auch könne der Hausmeister sehr wichtig für die Organisation und das Klima der Schule sein[135].
Die geplante Teilnahme an Konferenzen wurde bereits beim ersten Kennenlernen der Praktikumsschule im Gespräch mit dem Schulleiter konkretisiert. Zur gelegentlichen Pausenaufsicht oder dem Leiten einer Arbeitsgemeinschaft wäre Herr Jäger gerne bereit. Er würde Feste mit organisieren helfen, wenn man ihn frage[136]. Sich Notizen zu machen und ein Lerntagebuch zu schreiben, hält Herr Jäger ebenfalls für sinnvoll, jedoch eher am Nachmittag, wenn Ruhe dafür vorhanden ist[137].
Die Vorstellungen von Herrn Jäger zu den Aufgaben der Schulleitung sind: organisieren, vermitteln bei Streitigkeiten unter Lehrern, Schule nach außen hin vertreten, mit Behörde kooperieren, sich um günstige Räumlichkeiten für das Lernen kümmern[138].

Herr Jäger kann sich mit den in Richtlinien vorgesehenen Aktivitäten identifizieren und ist um deren gute Umsetzung bemüht.

Coteaching als mögliche Form des Unterrichtens ist Herrn Jäger bekannt, wird von ihm gewünscht und dem normalen Geschehen bei Unterrichtshospitation zugerechnet. Im Vorfeld des Halbjahrespraktikum wurde z. B. im Mathematikunterricht hospitiert, wobei Studierende Schülergruppen beim Lösen von Aufgaben unterstützt haben[139]. Teamteachingerfahrungen mit anderen Studierenden liegen durch die UE ebenfalls vor.
Herr Jäger findet Absprachen und Planungen mit dem Mentor im Vorfeld von gemeinsamem Unterricht sehr wichtig, weil mangelnde Abstimmung oder nicht vereinbarungsgemäßes Eingreifen zum Problem des Autoritätsverlusts der Praktikanten bei den Schülern führen könne[140]. Ergänzungen von den Unterricht der Praktikanten beobachtenden Lehrkräften erscheinen Herrn Jäger allerdings – sofern nichts anderes vereinbart wurde – möglich und auch richtig. Der Kontakt als Praktikant mit dem Mentor insgesamt wird als entscheidend für das eigene Lernen im Praktikum eingeschätzt, denn der Mentor organisiere das Lernfeld und mit ihm könne man die Erfahrungen ausführlich besprechen.
„Also wichtig ist für mich, dass ich mich mit ihm gut verstehe. Und fürs Lernen, ja also, er organisiert das theoretisch alles für mich. (..., Denkpause) Ja ich kann mich auch mit jedem Lehrer

[135] (P19,1335:1349)
[136] (P19,875:879)
[137] (P19,1007:1009)
[138] (P19,184:202)
[139] (P19,991:1000)
[140] (P19,625:626)

über die gleichen Sachen unterhalten, wie mit dem Mentor auch. Also mit dem Mentor werden noch mehr Sachen besprochen, die aufs Halbjahrespraktikum bezogen sind." (P19,591:596)

Es sei außerdem generell im Praktikum wichtig, eine eigene Position zu haben und zu äußern. Herr Jäger antizipiert keine Probleme damit sich abzugrenzen und möchte sich z. B. nicht von Lehrkräften als Kopierhelfer ausnutzen lassen[141]. Interessen kennen, Wünsche äußern sowie angebotene Beteiligungen annehmen, Details festlegen oder auch gelegentlich Angebote ablehnen können wird an mehreren Stellen des Interviews als in den Vorstellungen von Herrn Jäger fest verankert deutlich. Weiterhin kann er sich gut vorstellen, sich an der Pausengestaltung[142] zu beteiligen, aber nicht bei Angeboten wie Schülerkaffee, sondern bei Sportangeboten zu helfen. Gleichfalls möchte sich Herr Jäger an AG-Angeboten[143] gerne beteiligen, wenn ihn das Thema zusagt. Auf eine Klassenfahrt[144] möchte er ggf. mitfahren, aber nicht in den ersten Praktikumswochen, wie es vom Schulleiter als Idee geäußert wurde.

Herr Jäger verfügt über recht klare Vorstellungen und Erwartungen zur Beteiligung in Form von Hospitation und Coteaching sowie zur Mithilfe bei Angeboten für Schüler wie z. B. Pausengestaltung und Arbeitsgemeinschaften. Den Mentor empfindet er als Schlüsselfigur für seine Beteiligung.

Die im Vorinterview von Herrn Jäger geäußerten Interessen lassen sich in Form von Aussagen zu den allgemeinen Zugängen zu Praktika (vgl. Kap. 3.1 bzw. Egloff 2004) wie folgt zusammenfassen:

Beim Übergang ins Praktikum kann für Herrn Jäger eine Quasi-Verweigerung mit hoher Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden, denn er nimmt freiwillig am Praktikum teil, verbindet bestimmte Wünsche mit dem Praktikum und möchte seine Interessen und eigenes Engagement einbringen. Eine klare Zuordnung zu den Varianten Anpassung, Pragmatismus oder Kreativität ist im Vorfeld nicht möglich – eine Mischform kann erwartet werden, da Herr Jäger die sich abzeichnenden Möglichkeiten nach eigenen Interessen nutzen möchte.

Für den Fall von Herrn Jäger erscheint das Deutungsmuster „Beruf" für Gestaltung und persönliche Ziele zutreffend. Er möchte den Beruf erfahren, wobei er u. a. Unterrichten, Unterrichtsplanung, Lehrerkontakt, Belastungen etc. handelnd erleben möchte. Im Praktikum geht es ihm demnach in erster Linie um den Erwerb oder die Weiterentwicklung beruflich relevanter Kompetenzen.

Herr Jäger möchte im Praktikum Erfahrungen im Beruf machen und relevante Kompetenzen erwerben.

---

[141] (P19,1211:1222)
[142] (P19,864:869
[143] (P19,875:882)
[144] (P19,1258:1267)

6.2.1.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung

Herr Jäger beschreibt die Schule und insbesondere die Schulleitung als sehr offen gegenüber den beiden Halbjahrespraktikanten. Bei der Auswahl der Schule war für Herrn Jäger entscheidend, dass die Schulleitung der Praktikumsschule sich sogar gegenüber der Universität schriftlich bereit erklärt hat, Studierende im Halbjahrespraktikum zu betreuen[145]. Wegen der fraglichen Stundenentlastung für Mentoren hatten sich mehrere andere Schulen per Konferenzbeschluss[146] gegen die Aufnahme von Praktikanten ausgesprochen.
Herr Jäger und seine Mitpraktikantin werden in der Schulkonferenz offiziell vom Schulleiter vorgestellt. Sie erhalten Schlüssel zu allen für sie wichtigen Räumlichkeiten. Herr Jäger kennt vor Beginn des Praktikums beide Lehrkräfte in seinem naturwissenschaftlichen Fach und geht davon aus, dass er bei beiden jederzeit mit in den Unterricht gehen kann. Er fühlt sich insgesamt als Person und nicht nur in der Eigenschaft „als Student" willkommen[147]. Herr Jäger kennzeichnet die Aufnahme durch das Kollegium insgesamt als „eher positiv"[148].
Im Nachinterview wird an mehreren Stellen deutlich, dass sich die positiven Erwartungen an die Offenheit und Unterstützung voll erfüllt haben. Der Mentor habe sich sehr partnerschaftlich verhalten und bei der Beteiligung der Studierenden immer deren Wünsche nachgefragt, sie unterstützt und habe zudem mehrfach Dankbarkeit für die Unterstützung seines Unterrichts durch die Studierenden gezeigt. Der Schulleiter und der Leiter der Orientierungsstufe werden u. a. ebenfalls als sehr unterstützend bewertet[149].
Bezogen auf die theoretischen Ausführungen in Kap. 2.2.2 lassen sich die folgenden Fragen für das Praktikum von Herrn Jäger durchgängig mit „ja" beantworten:

Die Praktikanten werden von der Schulleitung, dem Mentor und auch vom Kollegium offen aufgenommen.

Aus Sicht von Herrn Jäger ermöglicht das Praktikum Teilhabemöglichkeiten an vielfältigen Orten der Praktikumsschule, also in Fachräumen, der Lehrmittelsammlung im Fachraum, in Klassenzimmern, verschiedenen Lehrerzimmern, Sekretariat und Schulleiterbüro. Herr Jäger äußert im Interview keine Gedanken zu den Motiven des Mentors[150] sich bei ihrer Betreuung zu engagieren oder dessen grundsätzlichen Motiven der Berufsausübung.
Aus dem Gespräch mit dem Schulleiter hat Herr Jäger entnommen, dass dieser eine intensive Beteiligung und Eigeninitiative der Studierenden im Praktikum erwartet *(„[…] auf Lehrer zugehen […] und dass wir uns also in die Schule einbringen, also auch Aktivitäten übernehmen."* (P19,1258:1267)). Die Teilhabemöglichkeiten der Studierenden werden in erster Linie vom Mentor, aber auch von der Schulleitung organisiert und es lassen sich dabei mehrere Phasen

---

[145] (P19,1452:1457)
[146] s. Kap. 6 .7.4, vgl. Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004:Anhang 11
[147] (P19,715:747)
[148] (Fragebogen: 4-stufige Skala zwischen 1: „sehr positiv" und 4: „klar ablehnend")
[149] (P20,902:926)
[150] Hierzu wird später in Kap. 6.7.1.1.1 auf Interviewaussagen des Mentors von Herrn Jäger eingegangen.

unterscheiden. Die beiden Praktikanten begleiten zu Beginn vor allem den Mentor im naturwissenschaftlichen Unterricht. Dort hospitieren sie und leiten in Gruppenarbeitsphasen einzelne Gruppen beim Experimentieren an. Später führen sie ein in Planung und Durchführung selbst verantwortetes Unterrichtsvorhaben durch, wobei sie auf bewährtes Material des Mentors und auf gemeinsame Erfahrungen der Bearbeitung des Themas in einer anderen Klasse aufbauen können.

Die Teilhabe am Berufsalltag wird von der Schulleitung explizit erwartet und von dieser und insbesondere dem Mentor ermöglicht.

Etwa alle vier - sechs Wochen ergeben sich Treffen mit der Schulleitung. Der Schulleiter bezieht die Studierenden im Feld seiner Unterrichtsverpflichtungen auch kurzfristig für das Anbieten besonderer Übungsstunden zur Vorbereitung einer Klassenarbeit ein[151]. Der Schulleiter erkundigt sich bei den Gesprächen nach den Erfahrungen und Wünschen der Studierenden und unterstützt z. B. deren Suche nach einer Klasse der Orientierungsstufe, in der sie ihr Unterrichtsvorhaben im anderen Unterrichtsfach durchführen können.
Nach einer kurzen Phase der Hospitation im lehrerzentrierten Mathematikunterricht einer 5. Klasse beginnen die Studierenden dort mit ihrem Unterrichtsvorhaben. Unter anderem durch planerische Unterstützung von Seiten der Universität ist der Unterricht der Praktikanten im Vergleich zum Unterricht der Lehrerin eher schüler- und handlungsorientiert gestaltet[152]. Als zur Hälfte des zweiten Unterrichtsvorhabens die in dieser Phase beobachtende Klassenlehrerin eine Woche erkrankt, bieten die Studierenden der Schulleitung an, anstelle von bereits eingeplanten Vertretungslehrern ihren Unterricht selbstständig wie geplant fortzusetzen:
„Und die waren natürlich total begeistert, haben gesagt, ja super, wenn ihr mitmachen wollt, kein Problem.“ (P20,930:933).
Ohne dass zu klären ist, ob die Schulleitung die Begrifflichkeit „mitmachen“ tatsächlich benutzte, lässt sich diese Art der Darstellung aus Perspektive von Herrn Jäger so interpretieren, dass er eine normale Verantwortung bzw. Aufgaben, wie in der Gemeinschaft der Lehrer üblich, übernehmen durfte und dies wohl auch als Anerkennung betrachtete. Die Lösung war für beide Seiten vorteilhaft, denn die Schulleitung ersparte Mitgliedern ihres Kollegiums mehrere Stunden Vertretungsunterricht, während die Praktikanten ihr Vorhaben ohne Unterbrechung fortsetzen konnten und in dieser Zeit auch sicher vor der Einmischung der von ihnen wenig geschätzten Lehrerin in ihren Unterricht waren.

Die Teilhabe wird von der Schulleitung konkret unterstützt und auch von einer weiteren Lehrerin ermöglicht.

---

[151] (P20,321:326)
[152] (P20,1165:1167), Praktikumsbericht S.10-19

Während die Beteiligung im Unterricht des Mentors zur Zeit der eigenen Unterrichtsvorhaben stark reduziert wird, wirkt Herr Jäger zum Ausklang des Praktikums dort wieder verstärkt mit. Nach dem Praktikum schätzt Herr Jäger, dass er außer den vielfältigen Beteiligungen in Form von Coteaching rund 20 Stunden weitgehend selbstständig unterrichtete. Dieses Unterrichten erfolgt in der engen arbeitsteiligen Zusammenarbeit mit der Mitpraktikantin von insgesamt 40 bis 50 Stunden. Es wurde gemeinsam geplant, aber im Unterricht agierte meist nur eine Person federführend.[153] Die Unsicherheit von Herrn Jäger bei der Beantwortung der Interviewfrage nach der selbst unterrichteten Stundenzahl deutet darauf hin, dass er viele gute Gelegenheiten der Erprobung im Unterricht erlebte und so für Herrn Jäger die genaue Anzahl keine Rolle spielte.
Die zu Beginn interessante Frage nach einem sicheren oder unsicheren Gefühl, „vor der Klasse zu stehen“ ist im Laufe des Praktikums in Gelassenheit und Selbstbewusstsein übergegangen:
„[…] das Problem am Anfang war halt immer, dass man halt noch so'n bisschen Angst hatte, vor die Klasse zu treten, also das ist jetzt überhaupt kein Problem mehr, also auch wenn jetzt mir jemand 5 Minuten vor Unterricht sagt, unterrichte mal, hab ich da eigentlich auch kein Problem mehr, mich da vor die Klasse zu stellen, auch wenn ich die Klasse nicht kenne, weil irgendwie, weiß ich nicht, da ist irgendwie die Angst verschwunden." (P20,297:301)
Die Angst vor der Klasse zu stehen, ist nach dem Praktikum nicht mehr relevant, sie ist aus der Perspektive von Herrn Jäger über Gewöhnung in der Alltagsroutine verschwunden:
„T: Hast du'ne Idee, diese Angst vor der Klasse zu stehen, wo die hin verschwunden ist oder?
F: Also wahrscheinlich, es passiert einem ja nichts Böses vor der Klasse und weiß ich nicht weswegen.
T: Wie viel Stunden schätzt du denn, dass du so gemacht hast ungefähr?
F: Ah... das ist'ne gute Frage. Also 20 würd ich sagen, ja, weiß nicht, 20 selber unterrichtet, weil mit (Name der Mitpraktikantin) zusammen, kommt ja auch, weiß ich nicht. Vielleicht haben wir so 50 Stunden zusammen gegeben, vielleicht auch weniger, kann auch sein, dass nur 40 waren.“ (P20,310:316)
Herr Jäger betrachtet im Verlauf des Halbjahrespraktikum auf der Basis von zunehmender Sicherheit spezifischere Fragen und Probleme der Planung und Durchführung von Unterricht. Aber das soll in späteren Abschnitten vertieft werden.

Für Herrn Jäger stellt die „gefühlte Sicherheit vor der Klasse“ ein wesentliches Ergebnis intensiver Unterrichtsbeteiligungen dar.

6.2.1.4 Anforderungen der Zusammenarbeit

Aus den in den Interviews geäußerten Vorstellungen und Erlebnissen von Herrn Jäger lassen sich individuelle „Landkarten“ der Anforderungen im Bereich der Zusammenarbeit mit dem Mentor, mit anderen Lehrern, der Schulleitung und seiner Mitpraktikantin rekonstruieren.

---

[153] Die Anzahl der nach den Richtlinien erforderlichen selbstständigen Unterrichtsstunden beträgt bei Studierendenteams insgesamt 20 Stunden, so dass Herr Jäger dieses Soll mit etwa der doppelten Stundenzahl übererfüllte.

Dieser Bereich der Kooperation wird hier für die Darstellung so ergänzt, dass die Organisation der Arbeit nicht nur mit anderen oder zwischen anderen Personen, sondern auch bezogen auf die Selbstorganisation des Praktikanten verstanden wird, d. h. es werden z. B. auch Aussagen zum Umfang und zur Steuerung individueller Belastung mit betrachtet (vgl. Formulierung der Standards Kap. 2.14).
Die Zusammenarbeit mit dem Mentor findet überwiegend im Rahmen von Coteaching statt und wird weiter unten noch ausführlicher dargestellt: Herr Jäger kennzeichnet den Kontakt zum Mentor insgesamt als partnerschaftlich und freundschaftlich, obwohl dessen Rolle als Mentor und Erfahrenheit als Lehrer selbstverständlich einen Unterschied zwischen Studierenden und Mentor bedeuten:
„Also bei uns war es mehr Teamarbeit, aber natürlich war er halt immer noch höher gestellt als wir, aber er hat es nicht spüren lassen (...) also wir hätten ihn duzen dürfen, haben wir aber nicht gemacht, keine Ahnung warum. Also ich glaub das Problem war, dass wir halt aus der UE noch als Herrn (Nachname des Mentors) kannten und was er sagte, ihr dürft (Vorname des Mentors) zu mir sagen (...) also ich hab's zwar versucht, aber es ging einfach nicht. Man ist automatisch wieder zu Herrn (Nachname des Mentors) rüber gefallen. Er hat immer gesagt, also (Vorname des Praktikanten) und (Vorname der Praktikantin), war auch kein Problem." (P19,908:920)

Außer Coteaching gibt es in den ersten Wochen, also in der Einstiegsphase, Situationen, in denen Herr Jäger und die Mitpraktikantin überwiegend als Beobachtende im Unterricht des Mentors hospitieren. Dabei können sie einen Konflikt zwischen dem Mentor und einem Schüler miterleben[154]. Die Interaktion zwischen Mentor und Praktikanten verlief bei diesem Beispiel so, dass der Mentor nach dem Unterricht nach der Sicht der Praktikanten zum Konflikt fragte und seinen Umgang mit der Situation erklärte. Herr Jäger findet es bemerkenswert und positiv, dass der Mentor nach der Entschuldigung durch den Schüler diesen in folgenden Stunden nicht nachtragend behandelte[155].
Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin der Orientierungsstufe kann als distanziert gekennzeichnet werden. Neben dem zur Verfügung stellen ihrer Klasse und einer groben Absprache des Themas finden im Vorfeld des Unterrichtsvorhabens einige Hospitationen statt. Herr Jäger berichtet darüber nur, dass er den Unterrichts- und Führungsstil der Lehrerin nicht gut nachvollziehen kann (Frontalunterricht, der schwächere Schüler benachteilige; kindlicher und zugleich autoritärer Sprachgebrauch) und es wird von Herrn Jäger nichts zu gemeinsamen Gesprächen über den Unterricht der Lehrerin oder der Praktikanten berichtet[156]. In einer offenen Fragebogenantwort ist eine Aussage enthalten, dass das Verhalten dieser Lehrerin im Unterricht der Studierenden, im Unterschied zum Mentor, als Einmischung empfunden wurde[157].
Neben den beiden Lehrkräften, die im Zusammenhang mit seinen beiden Unterrichtsvorhaben stehen, erwähnt Herr Jäger andere Lehrer zwar nicht namentlich,

---

[154] (P20,618:626)
[155] (P20,642:654); inwiefern es sich im genannten Beispiel um einen echten Austausch in Form einer Reflexion der Situation handelt, wird weiter unten noch einmal aufgegriffen und zwar in Kap. 6.7.2.5.
[156] (P20,169:177,417:421)
[157] Fragebogen S. 6

berichtet aber, dass er bei den allgemeinen Gesprächen im Lehrerzimmer am Ende des Praktikums über die Besonderheiten von bestimmten Klassen mitreden konnte[158].

Herr Jäger nimmt den Kontakt zum Mentor als partnerschaftliche Beziehung wahr, in der er sich gerne etwas abschaut. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen ist ihm möglich, wobei er sich aber z.T. gegen starre Formen zu unterrichten und Klassen zu führen abgrenzt.

Im Folgenden werden verstärkt Exkurse zum methodischen Vorgehen bei der Datenauswertung und Falldarstellung eingebunden. Das Vorgehen bei den Einzelfalldarstellungen, wie es in Kapitel 5.2, insbesondere 5.2.5 abstrakt dargestellt wird, soll am Beispiel Anforderungen der Zusammenarbeit im Fall Jäger konkretisiert und dadurch möglichst transparent werden. Zu einem günstigen Leseverständnis möge bitte beachtet werden, dass die inhaltliche Ebene zeitweise verlassen wird oder oft auch methodische und inhaltliche Ebene miteinander verknüpft dargestellt werden.

Hinweise auf handelnde Tätigkeiten sind bei Herrn Jäger in den Interviews bezüglich der Zusammenarbeit mit Lehrkräften für die folgenden Anforderungen kategorisiert worden:
Der Oberkategorie „Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)“[159] wurde ein Zitat[160] zugeordnet und die Rekonstruktion bezogen auf die Wahrnehmung von Herrn Jäger stützt sich außerdem auf drei mit je einem Zitat belegte Unterkategorien[161]. Das Merkmal der übergeordneten Anforderung (Oberkategorie) lässt sich so formulieren, dass eine Zusammenarbeit und ein allgemeiner Austausch mit Lehrern am Schulort stattfinden soll und die Studierenden dabei ihre Position im Lehrerzimmer und Kollegium finden müssen, so dass Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung im Interesse der Arbeitsabstimmung des Lernens der Schüler und des Lernens der Praktikanten genutzt werden können. Ein Hinweis auf diesen zu Beginn des Praktikums erlebten Anforderungsbereich kann die Aussage im Interview sein, dass es bedeutsam sei, die Namen im Kollegium bzw. der Klassenlehrer der jeweiligen Lerngruppen zu kennen[162].
Ein wichtiges Ziel der Darstellung ist, Anforderungen, die im Halbjahrespraktikum von Praktikanten wahrgenommen werden können, in allgemeiner Form zu formulieren (s. Anhang 8.2.3 und 8.2.4) und die Qualitäten der Kategorien am Einzelfall zu verdeutlichen. Bei der Kategorisierung der Interviews wurde zwischen der Wahrnehmung von Anforderungen mit und ohne eigenes Tun in den rekonstruierten Bereichen unterschieden.
Die Oberkategorie „Lehrer: mit ihnen interagieren“ wird nicht bei konkretem Unterrichtsbezug oder im Kontext mit Coteaching vergeben, d. h. demgegenüber abgegrenzt,

---

[158] (P20,888:892)
[159] vgl. Anhang 8.2.3 – Kategorie t7
[160] (P20,159:161)
[161] (P20,161:167,873:884,888:892); s. Graphik Anhang 8.4
[162] (P20,155:157)

um grundsätzliche Aussagen der Zusammenarbeit in der Interpretation z. B. von Einzelheiten des Erwerbs von Unterrichtskompetenzen trennen zu können.

Die Anforderungen bestehen – auch nach Befunden aus anderen Fällen – darin, zu Lehrern eine relativ offene Beziehung aufzubauen, die aber neben Kooperationsbereitschaft gleichwohl individuelle Grenzsetzung und Positionierung erfordert. Sie umfasst auch, Lehrer geeignet um Hospitationsmöglichkeiten zu bitten. Ein pädagogischer und sozialer Austausch findet in Pausen statt und kann sowohl Bereicherung sein als auch Probleme bewältigen helfen. Man sucht die entsprechenden Orte auf (z. B. verschiedene Lehrerzimmer, Lernwerkstatt), macht gemeinsam Pause und unterhält sich nicht selten ohne feste Absichten und Inhalte. Fragt aber auch gezielt Hilfe nach. Studierende müssen (auch räumlich) eine Position im Lehrerzimmer finden (ggf. wegen einer festen Sitzordnung keine triviale Aufgabe) und sich u. a. auch gegenüber Zynismus ihrer „Berufskollegen“ abgrenzen (z. B. werden Schüler als Psychopaten bezeichnet). Anfangs kann es für Praktikanten schwierig sein, überhaupt die Namen der Lehrkräfte zu kennen, um Lehrer mit den eigenen Fächern zu identifizieren und für Hospitationsmöglichkeiten anzusprechen.
Schwierigkeiten den Anforderungen zu entsprechen, liegen mitunter darin, dass es zum einen sicherlich günstig ist, wenn Studierende mit selbstbewusstem Auftreten ihre Interessen vertreten, sie aber zum anderen auch gewachsene Strukturen im Kollegium erkennen und ihre nicht symmetrischen Beziehungen zu den Lehrkräften mitgestalten und sich anpassen müssen. Praktikanten können eine partnerschaftliche Aufnahme erfahren oder in der Zusammenarbeit auch Anweisungen erhalten, z. B. Pausenaufsicht zu führen. In den Zitaten aller untersuchten Fälle finden sich u. a. emotionale Aussagen, Beziehungs- und Abgrenzungswünsche und gedankliche Zugehörigkeitsprüfungen zur Berufsgruppe werden angedeutet. Eine persönliche Beziehungsqualität ist den Praktikanten eher nicht im allgemeinen Kontakt, sondern über konkrete Kooperationen, also z. B. im Mentorenkontakt möglich.

Für den Fall Jäger konkretisiert sich der allgemeine Kontakt zu Lehrern in drei Kategorien. Diese differenzieren den Austausch inhaltlich in die Notwendigkeit seine Position im Lehrerkollegium zu finden (sich vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, organisatorisch absprechen, ggf. am Rande zu stehen als alternative Deutung), bei Konferenzen dabei zu sein (zu beobachten und zu analysieren) sowie von Lehrern zu lernen, diese Entwicklungsmöglichkeiten im Praktikum zu nutzen (Hospitationsmöglichkeiten abzusprechen und fachliche, pädagogische und/oder methodische Hilfe zu erbitten und zu verarbeiten).
Zu den Anforderungskategorien konnte sich Herr Jäger als Beispiel für eine gewonnene Position im Kollegium am Ende des Praktikums wie selbstverständlich in die Kommunikation im Lehrerzimmer einbringen:
„Ist ja, man kriegt ja auch schon einiges mit, wenn man einfach mal im Lehrerzimmer sitzt und worüber die sich unterhalten also, dass wenn jetzt z. B. oh nee, hier die 9 B und ach da, weißt du wieder und so. Ja und am Anfang sitzt man denn halt so und am Ende kann man denn auch mitreden,

so ja ach die, Superklasse, ne, supernett, da hat man ja keine Probleme zu unterrichten und so.“ (P20,888:892)

Die inhaltliche Definition der Kategorie zur betreffenden Anforderung lautet, sich in das Kollegium integrieren, am kollegialen Austausch z. B. im Lehrerzimmer teilnehmen und eine soziale Position finden, um dazu zu gehören und nach eigenen Möglichkeiten mitzuarbeiten (im Lehrerzimmer eine soziale Heimat finden).
Herr Jäger hat eine Veränderung seiner Wahrnehmung während des Praktikums bei der Teilnahme an Lehrerkonferenzen (Anforderungen: dabei sein, beobachten, analysieren) festgestellt:
„[…] also wir hatten am Anfang eine, da wär' ich fast eingeschlafen, weil das war irgendwie, da waren wir grad'ne Woche in der Schule und äh... da haben wir also überhaupt nicht verstanden, worum es überhaupt geht, weil man... wenn man nicht drin ist, versteht man überhaupt nicht, worüber die jetzt reden, also die hab'n Problem und da denkst du, he-he, was ist denn jetzt los hier, aber so nach... also am Ende des... des Halbjahrespraktikums waren wir nochmal auf einer und da... da ging's dann schon wieder, also denn... man hat ja dieses... worum's denn geht, dieses Problem hat man denn auch mitgekriegt und dann hat man gesagt ach so, ja […]“ (P20,873:884)

Die Kennzeichnung der Kategorie beinhaltet, an Konferenzen (zunehmend) verstehend teilnehmen (ggf. auch Redebeiträge zu leisten), um sich über Entwicklungen an der eigenen Schule zu informieren und/oder die Kommunikation der Lehrer (mit Schulleitung und ggf. Elternvertretern) untereinander kennenzulernen. Dabei ist ein Indikator für „tätige Teilnahme“ nicht einfach festzulegen, denn auch reguläre Lehrkräfte leisten nicht unbedingt immer Redebeiträge bei Konferenzen bzw. übernehmen nicht unbedingt bestimmte Aufgaben – allerdings kann meist von aktiver Teilnahme ausgegangen werden, denn sie denken mit, notieren sich Termine etc. Die Unterscheidung zwischen „nur“ wahrnehmen und tätiger Teilnahme soll bei dieser Kategorie daher so erfolgen, dass auch alle Aussagen, die auf Nachdenken und Analysieren hinweisen, als tätige Teilnahme eingeordnet werden. Aussagen wie „ich bin mal dabei gewesen oder habe mal von Konferenzen gehört“ ohne weitere Ausführungen sollen aber unter den entsprechenden Bereich bei den „nur wahrgenommen“ Anforderungen eingeordnet werden (s. Kap. 6.5, vgl. auch Kap. 5.2.1 u. Kap. 6.4).

Dem allgemeinen Lernen von Lehrern wurde bei Herrn Jäger eine eher unspezifische Aussage zum persönlichen Auftreten des Mentors zugeordnet. Der Praktikant nimmt sich ein Beispiel am ruhigen Auftreten des Mentors allgemein und insbesondere im Klassenraum:
„[…] ne ruhige Art hat er und okay so und wenn man's dann übertreibt, dann wird er auch... aber ansonsten so'ne ruhige Art, das find ich sehr gut. Hab ich versucht, auch so zu machen.“ (P20,161:167)
Die Definition der Kategorie umfasst, in Kontakt mit Lehrern gehen, sie nach Gelegenheiten der Hospitation und Beteiligung in ihrem Arbeitsbereich fragen und von (oder mit) ihnen in der Zusammenarbeit lernen, d. h. berufsbezogene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nutzen.

Dabei kann sich über alle untersuchten Praktikanten gesehen der Kontakt zu Lehrern im Einzelfall als durchaus schwierig gestalten, d. h. Studierende können leicht entsprechenden Erfolg beim Kontakt und Nutzen von Lernmöglichkeiten haben oder aber verstärkt nach dafür offenen Lehrkräften suchen und mit Frustrationen dabei Zurecht kommen müssen.

Eine veränderte Wahrnehmung durch das Praktikum lässt sich z. B. mittels Anforderungskategorien zum Bereich Zusammenarbeit von Lehrkräften bzw. zwischen Praktikanten und Lehrkräften erkennen.

Im Halbjahrespraktikum werden Anforderungen im Kontakt mit anderem Schulpersonal als reguläre Lehrkräfte wahrgenommen. Diese sind zum einen Bestandteil der „Schulrealität“ und Handlungszusammenhänge im Praktikum müssten sich in freien Äußerungen zum Praktikum abbilden. Konkrete Fragen in diese Richtung wurden in den Interviews jedoch auch gestellt, um den Einfluss entsprechender Vorgaben in den Richtlinien (z. B. Kennenlernen von Hausmeister und Sekretärin) über alle Interviewpartner zu erfassen. Die entsprechenden Antworten können in manchen Fällen z. B. für Deutungen der Hintergründe herangezogen werden, wenn kein Interesse oder keine Begebenheiten in Bezug auf Schulpersonal benannt wurden.

Bei Herrn Jäger wurden unter der Oberkategorie „Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)“ insgesamt vier Zitate zugeordnet; diese beziehen sich auf zwei unterschiedliche Teilaspekte – also qualitativ-inhaltlich unterschiedene Kategorien in diesem Bereich. Merkmale der Oberkategorie sind inhaltliche Aussagen zu einer Interaktion mit Schulleitung und anderen Personen als Lehrkräften (Hausmeister, Sekretärin, Sozialpädagogen etc.) im Praktikum, die z. B. dem Zweck dient, sich gegenseitig zu informieren, materielle Gegenstände auszutauschen und sich über Aufgaben zu verständigen. Dabei erfolgt das Einordnen mit Handlungsbezug (Tun Kategorie), wenn der Kontakt über „sich einander vorstellen“ hinaus geht (z. B. einen Schlüssel erfragen und erhalten, Unterstützung erfahren, jemanden begleiten und helfen.)
Herr Jäger nutzt einerseits, nach seinen Aussagen im Interview zu urteilen, Kontaktgelegenheiten zum Kennenlernen und besseren Verstehen der Tätigkeiten des Schulpersonals und andererseits findet er sich innerhalb der Hierarchien der Schule zurecht. Als Schulpersonal außer Lehrkräften nimmt er Hausmeister, Sekretärin, Kioskbetreiberinnen und Sozialpädagoginnen wahr. Er schildert u. a. persönliche Erlebnisse mit dem Hausmeister, der Herrn Jäger zu Beginn des Praktikums einmal als scheinbar schulfremde Person kontrollierte und ihm bei mehreren anderen Gelegenheiten den Zugang zu Räumen oder Sachen ermöglichte[163].

[163] (P20,256:271,1055:1060)

Herr Jäger beobachtet auch, dass das Erstellen der Stundenplantafel der Schule durch einen stellvertretenden Schulleiter offenbar viel Konzentration und Problemlösefähigkeiten erfordert und erhält durch Gespräche im Schulleiterbüro in der Pause Einblicke in die vielen Einzelfragen, die an den Schulleiter herangetragen werden[164].
Herr Jäger kann sich an die richtige Person innerhalb der Schulleitung wenden, um anzubieten, sein Unterrichtsvorhaben bei Krankheit der Lehrerin der betreffenden Klasse fortzusetzen[165]. Dies fällt in den Bereich der Anforderung „Schulpersonal: mit Hierarchien zurechtkommen“ mit dem Merkmal „als Praktikant/in (in der Rolle einer angehenden Lehrerin) die unterschiedlichen Befugnisse und (formalen bzw. gewachsenen) Stellungen des Schulpersonals im Blick haben, sich einordnen und sich im Sinne eigener Interessen an die richtigen Personen wenden und diese geeignet ansprechen“.

Herr Jäger pflegt und nutzt – wie in den Richtlinien zum Halbjahrespraktikum gefordert – Kontakte zum Schulpersonal als Teil von Schulrealität.

Anforderungen der Zusammenarbeit mit der Mitpraktikantin werden im Interview von Herrn Jäger selten verbalisiert. Dies kann, weil die Studierenden in der Schule und in Seminaren ganz überwiegend als Team aufgetreten sind (haben z. B. auch den Praktikumsbericht gemeinsam verfasst), so gedeutet werden, dass Herr Jäger in diesem Bereich kaum erwähnenswerte Anforderungen erlebt, weil die Zusammenarbeit sich bereits in anderen Studienzusammenhängen bewährt hatte und auch im Halbjahrespraktikum die Zusammenarbeit problemlos verlief („die war eigentlich super“[166], vgl. oben „Studium und personenbezogener Hintergrund“). Anforderungen der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden bestehen im Allgemeinen z. B. darin, Hospitationen und Unterrichtsvorbereitungen gemeinsam zu machen, zusammen zu reflektieren, Solidarität zu üben und zu erfahren.
Im Fall von Herrn Jäger werden Unterrichtsvorbereitungen abgesprochen und dann arbeitsteilig individuell ausgeführt. Herr Jäger äußert im Interview Verwunderung darüber, dass sie in dem halben Jahr des Praktikums ihre Stundenentwürfe nicht einmal in Ruhe gemeinsam entwickelt hätten, wobei er sich dies dann aber mit mehr Effektivität bei der Arbeitsteilung und individuellen Wünschen, sich nach anstrengenden Schultagen zunächst zu erholen, erklärt. Das Zusammensitzen im Lehrerzimmer nach einem Unterrichtstag habe immer nur grobe Absprachen ergeben, weil jeweils der eine oder die andere möglichst bald nach Hause wollte. Wesentlich sei im Praktikum insgesamt die Verantwortung des Teams für die in Absprache mit dem Mentor übernommenen Aufgaben gewesen:
„Also so grob haben wir's schon immer zusammen gemacht, also nur einer hat's zu Hause halt ausgedruckt und fertig gemacht und so und äh... da wir halt auch, ((...) Name der Praktikantin) und ich immer als Team aufgetreten sind, also es ist uns irgendwie... also wenn was anlag, einer von uns

[164] (P20,204:210)
[165] (s. oben P20,930:933)
[166] (P20,975:976)

war ja immer da, also wenn einer krank war (...) also Herr (Name des Mentors) hat gesagt, also so lange einer von euch da ist, ist ja alles okay. Und wenn wir zusammen unterrichtet haben, war auch kein Problem." (P20,975:998)

Die Zusammenarbeit mit der Mitpraktikantin verlief reibungslos und konnte in der Planung arbeitsteilig vor sich gehen.

Der persönliche Umgang mit Belastungen durch die Arbeit an der Schule bzw. die Organisation des Arbeitsplanes zur Bewältigung der Aufgaben wurde bei Herrn Jäger an drei Zitatstellen rekonstruiert. Als allgemeine Kennzeichnung dieses Teils der Landkarte der Anforderungen wurde „at Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)" gewählt.
Merkmale dieser Oberkategorie sind, die individuelle Beanspruchung in Bezug auf die Arbeit in der Schule aktiv zu steuern. Zum Beispiel die eigene Tätigkeit so zu planen, dass Zeiten sehr hoher psychischer und/oder physischer Belastung möglichst vermieden werden und/oder dass Umfang, Pflichten und Grenzen der Arbeit genauer definiert sind und/oder Zeiten zur Regeneration eingeplant und aktiv genutzt werden.
Indikator für die Zuordnung von Zitaten kann die Beschreibung eigener Verfassung (z. B. K.O. sein), bewusstes Agieren in Bezug auf Belastungen mit positiven Effekten, evtl. auch aktives Abgrenzen gegenüber destruktiven Bemerkungen von Lehrerkollegen sein. Nicht zugeordnet wird ein Belastungserleben ohne darauf bezogen berichtete Handlungen.
Zu den Kategorien des Bereichs liegen zwei Zitate für „Belastungen steuern, d. h. z. B. unterschiedliche Aufgaben koordinieren, gute Unterrichtsvorbereitung zum Erleichtern des Unterrichtens vornehmen" vor.
Dies beinhaltet Handlungen und Maßnahmen, um sich vor zu hoher psychischer (und/oder körperlicher) Belastung zu schützen, z. B. sich bewusst zu sein, dass Einteilung der Kräfte der schulischen Arbeit und der persönlichen Zufriedenheit nützt. Dass es wichtig ist sich abzugrenzen, Aufgaben genauer zu definieren und zeitlich zu entzerren, sich aktiv zu erholen, einen Mittagsschlaf einzuplanen und halten kann dazugehören, ebenso Gespräche mit Familie und Freunden zur Problemverarbeitung gezielt zu suchen kann dazugehören.
Herr Jäger organisiert im Halbjahrespraktikum seine Erwerbsarbeit so, dass er ihr entweder in den frühen Abendstunden oder möglichst an Samstagen und Ferientagen nachgehen kann[167]. Bezüglich des Wunsches von Herrn Jäger nach einer Belastungsprobe im Halbjahrespraktikum, stellt er implizit fest, dass Schulalltag aus Lehrerperspektive für ihn zwar anstrengend, aber gut machbar ist, weil er in der Lage sei, sich im Unterricht gut zu konzentrieren und als Bedingung für gelingenden Unterricht diesen gut vorzubereiten.
„[...] man geht zur Schule hin, man ist todmüde, aber während den 4 Stunden, wo man da jetzt im Unterricht ist und unterrichtet oder nur zuhört, merkt man davon nichts, aber sobald man dann wieder nach Hause kommt, ist man dann (stöhnt) bin ich kaputt. Ja und...
T: Und der Unterschied zwischen selber unterrichten und anwesend sein und mithelfen, gab's da'n Unterschied?

[167] (P20,1418:1428)

F: Nö, also ich find so lange der Unterricht also gut geplant war von uns, war es eigentlich egal, ob ich den Unterricht selber gemacht hab oder nur zugeguckt hab. Das hat nicht wesentlich mehr angestrengt." (P20,493:503)

Das Thema Belastungsfaktoren und Umgang mit ihnen betrachtet Herr Jäger auch unabhängig seiner Handlungen nach dem Halbjahrespraktikum relativ differenziert im Hinblick auf die Beobachtungen an sich selbst und beim Mentor. Herr Jäger erwartet, dass ihm mit zunehmender Routine ein noch besseres Zeitmanagement beim Unterrichten gelingen wird. Zum Beispiel seine Unsicherheit im Zeitmanagement, also inwiefern jeweils zu viel oder zu wenig „Stoff" vorgesehen sei und die Unterrichtszeit gut genutzt werden könne, erscheint ihm so als zukünftig immer besser zu bewältigender Belastungsfaktor[168].
Für Herrn Jäger erscheint es nach dem Praktikum deutlicher, aber durchaus akzeptabel, dass im Lehrerberuf hohe zeitliche Belastungen auf ihn zukommen. Er hatte zuvor mit etwas weniger gerechnet als die hinterher genannten mindestens 50 Zeitstunden pro Woche bei voller Stelle[169]. Im Halbjahrespraktikum erkennt Herr Jäger aber auch vermeidbare Belastungen bei der Arbeit als Lehrkraft, z. B. dass mehr Schüler in einem Fachraum unterrichtet werden als seiner Größe entspricht[170], die vorübergehend hingenommen werden müssen.

Die Belastungen des Berufs konnten von Herrn Jäger kennengelernt und als persönlich handhabbar erfahren werden.

6.2.1.5 Reflexion oder Ratschläge

Von Herrn Jäger wird in den Interviews wenig allgemein über Lerngelegenheiten in Form von Reflexion, erwarteten Ratschlägen oder Tipps gesprochen[171].
Im Vorinterview macht sich Herr Jäger Gedanken zum Schülerkontakt und möchte die Annäherung an die Perspektive der Schüler und Lehrer relativ bewusst betreiben[172]. Dies hat möglicherweise (wie andere Interviews, geführt in den ersten Wochen, vermuten lassen) zu Beginn des Praktikums eine Rolle gespielt, wird jedoch im Nachinterview nicht thematisiert. Ansätze der Reflexion von Lehrer-Schüler-Interaktion, wahrgenommen bei der Hospitation, werden von Herrn Jäger in zwei Fällen in Bezug auf Disziplinprobleme mit Schülern berichtet[173].
Es gibt keine Hinweise, dass sich Herr Jäger vom Praktikum erhofft, Tipps oder Ratschläge zu erhalten, doch erhofft und erwirbt er sich einen Fundus an Material, das er auch bei der späteren Berufsausübung aufgreifen und in angepasster Form verwenden kann. Solche

---

[168] Kategorie: w Belastungen: positiv deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar ansehen (P20,301:309), s. Anhang 8.2.4: Kategorie w1
[169] (P20,116:136)
[170] (P20,74:75)
[171] Dieser Themenbereich wird aber im Nachinterview im Bereich Coteaching und Unterricht relevant, so dass dies an späterer Stelle noch einmal zusammenfassend thematisiert werden soll.
[172] (P19,577:587): Schülerkontakt: Interaktion positiv gestalten; (P19,1084:1090) Schülerkontakt: Nähe/ Distanz, Rollen, Akzeptanz, Interessen ausloten
[173] (P20,572:579,636:642)

Materialien organisiert er sich nicht nur beim Mentor[174], sondern nutzt auch gezielt Quellenhinweise aus dem fachdidaktischen Vorbereitungsseminar und lässt sich Hintergrundmaterial für Unterricht zusenden[175].

Herr Jäger nimmt im Halbjahrespraktikum weder Reflexionsmöglichkeiten noch einfache Ratschläge an, sondern nutzt für sich handlungsnahe Beratung und Material für Unterrichtplanungen vom Mentor.

Herr Jäger äußert insgesamt negative Einschätzungen zu Angeboten der universitären Vorbereitung des Praktikums:

„[…] also zum Ende wurde es besser, am Anfang hab ich mich nur gefragt, was soll der Blödsinn hier […]“ (P20,1185:1187)

Sowohl erziehungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Angebote zur Vorbereitung des Halbjahrespraktikum beurteilt er als „eher schlecht“[176]. Die fachdidaktische Begleitung[177] aber erscheint Herrn Jäger für die Unterrichtsplanung sehr hilfreich. Auch dank der kleinen Gruppe habe sich die Dozentin auf ihn und seine Mitpraktikantin gut einstellen können:

„Also diese Veranstaltung im Semester äh, die war total super, weil halt wir jedes Mal Sachen durchgesprochen, die uns in der Schule passiert sind oder Unterrichtssituationen geplant haben und so, also ich sag mal, das hat mir sehr geholfen, den Unterricht zu planen und so, weil Frau (Name der Dozentin) auch'n bisschen größeren Fundus hatte als wir mit vielen Unterrichtssituationen oder mal'n paar andere Sachen reinzustreuen.“ (P20,1163:1175)

Im Überblick gilt es noch zu klären, inwiefern die Dozenten bzw. der Einfluss der Universität im Fall von Herrn Jäger und ggf. bei anderen Fällen als Schlusslicht bei den erlebten Lernquellen gelten könnten.

Hier ein längeres Zitat von Herrn Jäger zum Nutzen und zu grundsätzlichen Schwierigkeiten erziehungswissenschaftlicher Vorbereitung und Begleitung:

„[…] wenn wir die Themen aus dem ersten Semester im zweiten Semester behandelt hätten, hätten wir's wahrscheinlich auch besser gefunden, aber im ersten Semester fehlte mir halt der Bezug dazu, ne? Weil jetzt war ich in der Schule und konnte mir das auch besser vorstellen, worum es da ging. (…) Also man lernt ja auch aus diesen Situationen, auch weil sie sind ja nicht in der Schule passiert und sie können einem ja in der Schule genauso passieren, also wenn sie jetzt an der (Name der Praktikumsschule anderer Studenten) passieren, können sie in (Name des Stadtteils der Praktikumsschule von Herrn Jäger) genauso passieren und deswegen find ich's eigentlich schon okay, wenn man da drüber spricht, weil da kann jeder seine Meinung zu dem Thema sagen und denn halt auch derjenige, dem das passiert ist oder der das erlebt hat äh... weiß denn auch besser damit umzugehen.“ (P20,1215:1246)

---

[174] (P20,856:860)
[175] (P20,1163:1181)
[176] im Fragebogen auf 4-er Skala „sehr gut“, „gut“, „eher schlecht“, „sehr schlecht“
[177] Beurteilung der fachdidaktischen Begleitung im Fragebogen: „sehr gut“ – offene Antwort zur Art der erfahrenen Hilfe zum Unterrichtsvorhaben: „Planung von Stunden, Analyse von Videos, Berichte von Unterricht wurden mit Verbesserungsvorschlägen angereichert“

Die universitären Seminare vor dem Praktikum erscheinen Herrn Jäger kaum hilfreich, während er die fachdidaktische Begleitung zur Unterrichtsplanung und auch das begleitende erziehungswissenschaftliche Seminar zum Erfahrungsaustausch nützlich findet.

6.2.1.6 Coteaching oder Hospitation

Herr Jäger nutzt Gelegenheiten zum Hospitieren vor allem bei seinem Mentor (Klassenstufe 7 bis 10). Er berichtet z. B. über Beobachtungen zum unterschiedlichen Lernverhalten von Klassen, die er auf ihre Zugehörigkeit zum Gymnasial- oder aber Hauptschulzweig zurückführt[178]. Herr Jäger schlussfolgert aus seinen Beobachtungen, dass Hauptschulklassen schwieriger zu unterrichten seien als Gymnasialklassen. Er verwendet jedoch Formulierungen, die auf Unsicherheit hindeuten und äußert, dass er selbst leider diesbezüglich keine Handlungserfahrungen gesammelt hat:

„[…] es ist schwieriger zu unterrichten, hatte ich so im Gefühl. Also ich hab's nicht selber gemacht, leider […]" (P20,66:72).

Dies deutet auf einen wichtigen Unterschied für den Wert von Erfahrungen für Herrn Jäger hin, je nachdem, ob er in einer Situation nur beobachtet oder aber handelnd beteiligt ist.

Er schildert im Interview außerdem zwei Hospitationssituationen, bei denen er den Umgang des Mentors mit Disziplinschwierigkeiten beobachten konnte (1. Diebstahl eines Messgerätes durch einen Schüler, 2. Beschimpfung des Lehrers beim Rausschicken eines Schülers wegen Störens).

Während des Hospitierens beim Mentor verfolgt Herr Jäger u. a. die Ziele, die Namen der Schüler zu lernen und die Klassen auch vor dem Hintergrund eigener Unterrichtsvorhaben kennenzulernen. Die Studierenden lernen die Schüler auch in der Interaktion mit ihnen kennen, indem sie sie beim Lösen von Aufgaben unterstützen. Das Benutzen der Namen erleichtert nach Ansicht von Herrn Jäger die Klassenführung deutlich.

„[…] also das war am Anfang noch so'n bisschen das Problem, dass man mit den Namen nicht so ganz sicher war, dass man sagte, sag du mal (lacht), also man kam sich auch so'n bisschen doof war, also sag du mal, … das kommt halt besser, also wenn man sagt ja, Mark sag du mal was und also persönlich, wenn man die Schüler persönlich anspricht und das ist glaub ich wichtig und auch'ne Klasse zu führen, wenn man also... wenn man die Namen perfekt beherrscht, dass man dann sagt, okay du äh... Mark bist jetzt mal ruhig und nicht du bist jetzt mal ruhig, weil aha, der kennt meinen Namen sowieso nicht, deswegen kann ich jetzt auch weitermachen.

T: Wie hast du die Namen gelernt dann?

F: Also, wir haben ja erst'n bisschen hospitiert bei... in der Klasse und dann also, dann haben wir das auch gemacht, wenn irgendwelche Aufgaben gestellt sind, dass wir mit rum gegangen sind und so, also mit der Zeit kommt das denn auch." (P20,379:395).

Wie weiter oben bereits benannt, hospitiert Herr Jäger auch kürzere Zeit bei der Lerngruppe bzw. Lehrerin vor seinem Unterrichtsvorhaben in einer 5. Klasse. Dabei beobachtet er, dass

---

[178] (P20,42:58)

sich die Lehrerin nicht um eine Differenzierung von Aufgabenstellungen bzw. die Belange von besonders starken oder schwachen Schülern im Mathematikunterricht kümmert[179].

Für Herrn Jäger sind Hospitationen für den Einstieg nützlich und bieten z. T. interessante Einblicke (hier ohne vertiefende Reflexion), die gegenüber einer direkten Teilhabe aber weniger bedeutungsvoll erscheinen.

Verglichen mit den Aussagen zu Hospitationssituationen (sieben zugeordnete Zitate) berichtet Herr Jäger im Nachinterview insgesamt mehr Erfahrungen zum Bereich Coteaching/Teamteaching (elf zugeordnete Zitate).
Bei Herrn Jäger und seiner Mitpraktikantin besteht im naturwissenschaftlichen Unterricht die besondere Situation, dass der Unterricht des Mentors bzw. der Schule im naturwissenschaftlichen Bereich epochal organisiert ist. Das heißt, in der Praktikumsschule erhalten Klassen in den Stufen sieben bis neun im vierteljährlichen Wechsel entweder Biologie- oder Chemie- oder Physikunterricht oder aber naturwissenschaftlichen Projektunterricht mit jeweils sechs Stunden pro Woche. Aus Schülerperspektive wird durch die hohe Wochenstundenzahl jeweils eine intensive Auseinandersetzung mit fachlichen Schwerpunkten bzw. fachübergreifenden Projekten möglich. Die Möglichkeiten praktisch zu experimentieren, werden zudem durch eine vorgesehene Anzahl von Unterrichtsstunden in Halbgruppen erweitert.
Aus Sicht der Lehrkräfte bzw. Praktikanten wechseln die Lerngruppen gegenüber normal organisiertem Fachunterricht zwar häufiger, doch kann mit diesen durch die sechs Wochenstunden intensiv gearbeitet werden. Die Lehrkräfte unterrichten dieselben Curricula mehrmals pro Schuljahr und können so mehr Routine z. B. beim Einsatz von Experimenten oder beim Eingehen auf typische Verständnisschwierigkeiten entwickeln.
Unter diesen Bedingungen findet ein relativ fließenden Übergang zwischen Hospitation mit vereinzelter Unterstützung von Schülern durch Herrn Jäger und seine Mitpraktikantin hin zu Coteaching statt. Das heißt, der Unterricht findet unter Beteilung von „drei Lehrkräften“ statt, wenn nicht gerade ein Praktikant erkrankt ist. Der Unterricht wird insbesondere anfangs federführend vom Mentor gestaltet und die beiden Studierenden sind z. B. bei der experimentellen Unterstützung und Lernberatung einzelner Schülergruppen beteiligt. Im folgenden ausführlichen Zitat beschreibt Herr Jäger seine Tätigkeiten bzw. Beteiligungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Er prüft u. a. die Versuche, an denen Schüler experimentieren, vor Inbetriebnahme und lenkt Lernprozesse in den Schülergruppen durch Stellen und Beantworten von Fragen:
„[…] also während den Experimenten sind wir halt immer, also hat er geguckt, wir geguckt, also nicht dass wir jetzt einzelne Schüler betreut hätten, sondern einfach, also alle drei rumgegangen und alle drei als Ansprechpartner da gewesen. (…) Wenn also... also wenn sie Probleme haben oder auf... auf Fehler hinweisen und z. B. den Aufbau abnehmen, also das ist ja so, dass... (…) Also es darf erst experimentiert werden, wenn der Lehrer das Okay gegeben hat und das Okay haben (Name der

[179] (P20,417:421)

Mitpraktikantin) und ich dann auch gegeben, wir haben dann eben gesagt, okay nein hier guck mal da, da hast du das so gemacht äh... meistens waren das denn nur so kleine Fehler, diese... also man spannt diese Reagenzglashalter, die spannt man ja bestimmt ein, dass man von oben zudrehen kann und aufdrehen kann. Und manche Schüler hatten's halt so, dass man das nur von unten ran konnte und das muss man ja alles so reinmachen, falls mal was passiert, dass man schnell losdrehen kann. Und so Kleinig... Kleinigkeiten halt. Auf sowas denn hinweisen, denn beim Experimentieren, also wenn Fragen auftauchen äh... die beantworten oder selbst Zwischenfragen stellen, um die Schüler auf irgendeinen Weg zu bringen, wo sie hin sollen oder so." (P20,1070:1087)

Neben gemeinsamen Planungen und Absprachen berichtet Herr Jäger insbesondere auch über seine eher intuitiven Handlungen, um den Unterrichtsablauf zu unterstützen. So fehlte dem Mentor gelegentlich Material[180] z. B. in einer frontalen Erklärungsphase das Anschauungsmaterial in Form von digitalen und analogen Multimetern (Messgeräte für Strom, Spannung etc.). Deren Fehlen erahnte Herr Jäger und besorgte die Geräte ohne Aufforderung rechtzeitig aus einem Nebenraum. Das heißt, er verfügte über gute Orientierung bezüglich des fachlich-methodischen Unterrichtsverlaufs und kannte sich im Sammlungsraum so gut aus, dass er die benötigten Gegenstände schnell finden konnte[181].
Dass es sich beim Assistieren des Mentors durch ihn häufig um ein harmonisches Zusammenspiel und unbewusste Handlungsprozesse handelte, ist Herrn Jäger erst durch die Bemerkung einer im Unterricht anwesenden pädagogischen Assistentin eines Schülers mit Behinderungen aufgefallen:
„[…] am Ende der Stunde meinte denn diese Sozialarbeiterin, sag mal, wie macht ihr das eigentlich. Ich so, wie machen wir was? Ja, habt ihr irgendwelche Zeichen gegeben, die ich nicht gesehen hab oder warum bist du los gelaufen immer im richtigen Moment? Ich sag nö, keine Ahnung, ich dachte das hier isses, holst es mal. Also unglaublich, also immer genau dann los gelaufen und also sie hat es bemerkt und mir war das gar nicht so bewusst geworden […]" (P20,1055:1060).

Die Studierenden erhalten in späteren Phasen des Praktikums auch Angebote bzw. Aufträge des Mentors zur arbeitsteiligen Vorbereitung von Unterrichtsthemen, z. B. zeitnahe Vorbereitung über das Wochenende: Recherchequellen aufarbeiten und Sachtexte für Vorbereitung von Schülerreferaten in Gruppenarbeit erstellen[182]. Die Studierenden werden auch in frontalen Unterrichtsphasen und der Bewertung von Schülerleistungen aktiv.

Für Herrn Jäger und seine Mitpraktikantin gelingt ein fließender Übergang von Hospitation zu Coteaching, begünstigt auch durch die Rahmenbedingung naturwissenschaftlicher Epochenunterricht.

Im Nachinterview von Herrn Jäger sind nur wenige Aussagen zur Reflexion des Unterrichts oder der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit mit dem Mentor und der Mitpraktikantin

[180] (P20,1001:1003)
[181] (P20,1046:1062)
[182] (P20,802:810)

enthalten. Dies deutet entweder auf eine geringe Bedeutung der Gespräche für Herrn Jäger und/oder auf ihre Seltenheit hin. Das Interview mit dem Mentor von Herrn Jäger bestätigt, dass selten ausführliche Auswertungsgespräche zum Unterricht stattfinden (auf Mentorenbefragung wird weiter unten noch genauer eingegangen). Es werden im Rahmen von Co- oder Teamteaching keine besonderen Daten oder Notizen ausgewertet bzw. als Basis für Reflexionsgespräche genutzt.

Allerdings berichtet Herr Jäger über die gemeinsame Bewertung der Schülerreferate im Dreierteam, so dass darüber auch Hintergrundinformation zur Art der handelnden Zusammenarbeit zwischen Praktikanten und Mentor entnommen werden können, die häufig in Unterrichtspausen stattfindet. Für die Erarbeitung der Themen der Referate durch die Schüler hatten die Studierenden, wie oben dargestellt, u. a. Beiträge zur Erstellung von Material geleistet (Coteaching nach gemeinsamen Planungen). Es handelt sich dabei nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Unterrichts oder der Kompetenzen der Lehrenden, sondern um eine praktische Erprobung zum Vorgehen bei der Bewertung von mündlichen Schülerleistungen. Weitere Erfahrungen im Bereich der Beurteilung mündlicher Leistungen zu machen, hat sich Herr Jäger im Vorinterview ausdrücklich gewünscht, so dass er diese Erfahrungen persönlich für bedeutsam und im Nachinterview für berichtenswert hält (s. oben – Wie lösen Lehrkräfte das Problem einer „gerechten Bewertung“ im schnelllebigen Schulalltag?):

„Bei Vorträgen haben wir das so gemacht, also was ich auch sehr gut fand äh... oder was heißt wir, hat Herr (Name des Mentors) das so gemacht, er hat'n Bogen vorgegeben, wonach wir zensieren, also es gab mehrere Gesichtspunkte und diese Gesichtspunkte wurden von 1 bis 6 zensiert.

T: Und wem hat er den gegeben?

F: Mir, (Name der Mitpraktikantin) und sich selber, also zu dritt saßen wir denn da und haben uns die Vorträge angehört und jeder hat... also getrennt voneinander haben wir denn alle unsere Zensuren vergeben, hat denn auf dem Arbeitszettel durch Durchschnitt errechnet und das war denn die Zensur, die der Schüler von uns gekriegt hätte, sagen wir jetzt von mir gekriegt hätte. Denn haben wir uns hinterher in der Pause zusammengesetzt, haben geguckt, was hast du dem Schüler gegeben ja und denn haben wir das, also nicht dass jetzt seine Stimme mehr Gewicht hat, sondern alle drei gleich und denn haben wir daraus die Note entwickelt. Und auch so, wenn also zum Beispiel, wir hatten mal den Fall, dass (Name der Mitpraktikantin) und ich 3, - ich weiß nicht so genau 3,1 gegeben hatten und er hatte 4,5. Und da hat er gesagt, okay dann lag ich wohl daneben, denn war's noch'ne 3,1 und dann hat der Schüler ne drei gekriegt." (P20,665:693)

„[...] also das Ergebnis von diesem Projekt war halt diese Ergebnispräsentation (...) worüber sie gearbeitet haben von diesem Thema und äh... da haben... hat Herr (Name des Mentors) gleich in den ersten zwei Stunden hat er gesagt so und so und das hier, hat diesen Bogen auch verteilt, sind unsere Kriterien nach denen wir bewerten werden im Unterricht, also jeder Schüler hatte diesen Bogen schon und ja... eigentlich hätte er nur gucken müssen, ob in seinem Referat oder Vorbericht diese Sachen auch drinne stehen, die wir da haben, ob's denn gut ist oder schlecht ist, wenn er sagt, also ne andere Sache, sondern dass es drinne steht, aber manche Sachen waren auch überhaupt nicht drinne.

T: Jetzt macht das ja'n Unterschied, ob die Schüler das nun kennen oder nicht, wie würd'st du das denn machen?

F: Äh... ich glaub es ist ganz gut, wenn man den Schülern erklärt, wonach man bewertet, also denn wissen sie, also denn ist es von vornherein transparent, sag ich mal so. Sie wissen, dass es die... dass ich jetzt nicht einfach willkürlich sag, okay das ist 'ne drei, sondern sie wissen, dass es nach diesen Kriterien geht und das ist ganz okay." (P20,698:711)

„[...] also erstaunlicherweise haben wir immer das Gleiche rausgekriegt komischerweise, also es ist mal hinter'm Komma'n bisschen variiert, die Zahl, aber also wir hatten vielleicht von 3,2 bis 3,6 mal Variationen drin, aber größtenteils ist doch das Gleiche raus gekommen." (P20,716:719)

Die Zitatstellen lassen sich zusammenfassend so interpretieren, dass in diesem Handlungsbereich eine gelungene Zusammenarbeit zwischen den beiden Studierenden und dem Mentor vorliegt, wobei dieser auf die Praktikanten abgestimmte Beteiligungsmöglichkeiten angeboten hat. Bei den Aussagen von Herrn Jäger zeigt sich bezogen auf das gemeinsame Unterrichtsprojekt und die Bewertung der Schülerergebnisse ein „Wir-Gefühl", denn er unterscheidet kaum zwischen der Praxis/den Impulsen des Mentors und dem gemeinsamen Vorgehen („wir - Formulierungen" werden „unbewusst" gewählt – z. T. später korrigiert). Eine hohe Partnerschaftlichkeit in der Beteiligung zeigt sich in der wiedergegebenen Situation u. a darin, dass die Stimmen von Studierenden und des Mentors gleichrangig gewichtet in die Bewertungen einfließen. Die Beteiligten gehen davon aus, dass sich einzelne Personen des Teams bei ihren Bewertungen gelegentlich irren können. Herr Jäger lernt nach seinen Aussagen im Coteaching-Setting mehrere Dinge zum methodischen Vorgehen bei der Bewertung mündlicher Leistungen, i. e. über sinnvolle Kriterien verfügen, diese ggf. begründet verändern, sie den Schülern gegenüber transparent machen. Als weitere Erfahrung ist ihm aufgefallen, dass es nicht einfach für die Schüler ist, die Kriterien auch handelnd im Referat und dessen schriftlicher Vorbereitung zu verwerten. Insgesamt kann aus seiner Sicht häufig eine akzeptable Übereinstimmung zwischen seinen Bewertungen und denen der Mitpraktikantin und des Mentors erreicht werden. Die drei Bewertenden haben dabei für jedes Kriterium eine Note gegeben und für die Gesamtnote gemittelt. Die Aussage von Herrn Jäger im Interview „also erstaunlicherweise haben wir immer das Gleiche rausgekriegt komischerweise"[183] kann aufgrund der emotional geprägten Formulierung Hinweis auf ein persönlich wichtiges Erlebnis, eine klärende Erfahrung zu einer eigenen, echten Fragestellung gedeutet werden. Selten sei es vorgekommen, dass zwei Bewertungen eines Schülers nahe beieinander lagen, während eine dritte davon abgewichen sei. Dann sei die abweichende Bewertung vernachlässigt worden. Evtl. war es für das Lernen[184] von Herrn Jäger ein günstiger Faktor, dass nicht nur seine Meinung zur Bewertung der Schülerleistung, sondern die der Mitstudentin mit der eines Mentors konkurrierte.

---

[183] (P20,716:717)

[184] Die Interviewpassagen deuten auch darauf hin, dass Herr Jäger wesentliche zuvor evtl. unbewusste Einsichten erst über die Fragen im Interview verbalisieren und so auch vertiefen konnte. Intensive Einzelgespräche bzw. stärker strukturierende Interviews zu den Erfahrungen im Praktikum könnten ggf. eine gute Idee zur Intensivierung des Lernens in Schulpraktika sein.

Am Beispiel Coteaching und der Benotung von Referaten wird deutlich, dass in der Kooperation und Nachbereitung von Herrn Jäger Reflexionen einen geringeren Stellenwert gegenüber handlungsorientierter Zusammenarbeit einnehmen.

Herr Jäger unterscheidet in den Interviewaussagen von sich aus nicht zwischen Coteaching oder Teamteaching oder dem alleinigen Unterrichten. Dies kann so gedeutet werden, dass für seine Wahrnehmung alle diese Varianten des Agierens im Unterricht umfangreiche und persönlich wertvolle Erfahrungen erlauben[185]. Aus seiner Sicht hat Herr Jäger bei mindestens 20 Unterrichtsstunden die Federführung, bei weiteren 20 Stunden hat er planerisch und bei Gruppenarbeitsphasen unterstützend im Unterricht seiner Mitpraktikantin mitgewirkt und im Unterricht des Mentors war er bei vielen Gelegenheiten auch in Form von Coteaching aktiv (ggf. fließender Übergang zwischen Hospitation, teilnehmender Beobachtung, Assistenz und Coteaching zu dritt). Die Zusammenarbeit der beiden Praktikanten ist im Wesentlichen durch Arbeitsteilung geprägt. Zur Zusammenarbeit im Team mit der Mitpraktikantin (Teamteaching im engeren Sinne, vgl. Kap. 2.2.10) berichtet Herr Jäger, dass vier Stunden beim Unterrichtsvorhaben in Mathematik nicht nur gemeinsam vorbereitet, sondern in der Klasse gemeinsam unterrichtet wurden.

„[…] und in Mathe haben wir auch die größte Zeit nacheinander gemacht, nur ich glaub 4 Stunden oder so haben wir zusammen gegeben. Das war'ne Gruppenarbeitsphase für die Schüler, also haben wir da mal eingeführt und das hat denen auch riesig Spaß gemacht und das haben wir zusammen unterrichtet, standen wir auch beide vorne.

T: Wie war das da, gemeinsam vorne zu stehen?

F: Ja gut, man muss sich halt nur immer einigen, wer wann was sagt, wenn beide auf einmal los reden, hat man'n Problem, aber hat erstaunlicherweise gut geklappt.

T: Hättest du nicht gedacht?

F: Ja, also ohne Absprache. Aber das ist ja immer so... wie... was wir hier eben gesagt haben, wenn... wenn beide wissen genau worum's geht, ist es kein Problem, nur so lange nur einer weiß, der Andere steht mit vorne und weiß nicht worum's geht, dann hat man'n Problem.

T: Und man muss sich vermutlich schon besser kennen. War das'ne Entlastung oder war das egal, zu zweit oder alleine?

F: Och, in der 5. Klasse war's egal, also...

T: Und wie haben die Schüler das gefunden, es war'n bisschen ungewöhnlich, wenn da zwei vorne stehen?

F: Also wir haben immer... was heißt zusammen... also wir haben vielleicht 5 Minuten zusammen vorne...

T: ... zusammen angefangen und dann Gruppen...

F: ... denn Gruppen und dann sind wir zusammen rum gegangen und haben halt geguckt. Für die Schüler war das natürlich super, wenn halt zwei rumlaufen, ist natürlich besser, als wenn nur einer guckt. So mussten sie nicht so lange warten, wenn sie irgendwelche Fragen haben. Waren trotzdem ganz schön am Laufen.

---

[185] (P20,313:316, 1036:1037)

T: Glaubst du, diese Art Zusammenarbeit oder diese Teamerfahrung, das könnte auch was sein, was im Halbjahrespraktikum gelernt werden kann oder... oder ist das in der UE auch?
F: Ja, also in der UE haben wir theoretisch null Teamteaching gemacht.
T: Ach so.
F: Äh... einer stand vorne, hat gesagt, hallo hier bin ich... also hier sind wir, wir fangen jetzt mal an und denn ging's los. Dann haben wir mit 5 Leuten die ganze Klasse betreut, diese zwanzig Arbeitsplätze.
T: Also das kann man auch in der UE da, nur habt ihr's jetzt regelmäßiger ... erfahren.
F: Ja, in der UE hab ich... äh... im Gegensatz dazu aber überhaupt nicht, gar keine Erfahrung gemacht mit... mit Frontalunterricht so richtig, Einzelunterricht, gar keine." (P20,1004:1037)

Herr Jäger berichtet zu den vier mit der Mitpraktikantin gemeinsam unterrichteten Mathematikstunden, dass sie jeweils in der Einführungsphase gemeinsam vorne gestanden haben. Sie haben also dabei die Aufgabenstellungen vorgestellt, die Gruppeneinteilungen und grundsätzliche Fragen der Schüler gemeinsam geklärt. Anschließend erfolgte die Bearbeitung der Aufgabenstellungen in Gruppenarbeit, wobei beide Studierende zur Unterstützung der Schülergruppen in der Klasse „rum gelaufen" seien. „Für die Schüler war das natürlich super (…) so mussten sie nicht so lange warten" (s.o. P20,1004:1037).
Herr Jäger macht im Kontext dieser vier gemeinsamen Unterrichtsstunden mit der Mitpraktikantin auch Aussagen zu möglichen aber „erstaunlicherweise" nicht aufgetretenen Problemen des Teamteaching und zu für ihn entscheidenden Erfahrungen im Halbjahrespraktikum:
Ohne dass zuvor genau festgelegt wurde, „wer wann was sagt", haben sie sich darüber in der Situation einigen können und es habe keine Probleme bei der Führung des Klassengesprächs gegeben. Beide Praktikanten wussten als Voraussetzung für das Gelingen genau, worum es im Unterricht geht. Sie hatten den Unterricht gemeinsam geplant und waren sich über den Ablauf und die Ziele des Unterrichts im Klaren. Es kann angenommen werden, dass auch die in den ersten Monaten des Praktikums erworbene Unterrichtspraxis beim Coteaching dazu beitrug, unter Beachtung des Teampartners vor der Klasse stehend geeignete Formulierungen zur Einleitung zu finden und die Interaktion in und mit der Klasse zu steuern. Herr Jäger sagt, es sei eigentlich bezüglich einer Entlastung „egal" gewesen, ob er in dieser Situation alleine oder zu zweit unterrichtet habe. Später in der Gruppenarbeitsphase seien zwei Studierende aber für die Arbeit mit den Schülergruppen durchaus hilfreich gewesen.
Die auf den ersten Blick etwas widersprüchlichen Aussagen von Herrn Jäger zu seinen Unterrichtserfahrungen im Kontext mit Teamteaching können über seine Selbstaussagen zum Lernen in Bezug auf seine Unterrichtseinheit vor dem Halbjahrespraktikum gedeutet werden. Er empfindet die gelungene Teamerfahrung als wichtiges Merkmal des Halbjahrespraktikums im Unterschied zur früheren Unterrichtseinheit, wobei damals die Schüler auf mehrere von Studierenden betreute Stationen verteilt wurden, aber gemeinsamer

Unterricht nach seinem Verständnis nicht stattgefunden habe („also in der UE haben wir theoretisch null Teamteaching gemacht“[186]).

Für die Interpretation der Erfahrungen im Halbjahrespraktikum lassen sich die kritischen Aussagen von Herrn Jäger zur älteren UE so auf das Halbjahrespraktikum beziehen, dass im Zeitraum des Halbjahrespraktikums wesentliche Erfahrungen auch im Frontalunterricht möglich gewesen sind, wobei die Schüler eben nicht ausschließlich in Gruppen betreut wurden, sondern in Einzelarbeit lernen.[187]

Die Unterrichtserfahrungen im Halbjahrespraktikum erscheinen für Herrn Jäger bedeutsam und realistisch unabhängig davon, ob sie in Situationen von Teamteaching (oder Coteaching) oder individuell erworben wurden[188]. Die Erfahrung, in Frontalunterricht allein bestehen zu können, ist zwar wichtig, doch sind auch bei zwei Praktikanten im Team vor der Klasse ähnliche Erfahrungen möglich. Ein oder zwei Lehrkräfte in den erlebten frontalen Einführungsphasen machten nach Ansicht von Herrn Jäger, im Nachhinein betrachtet, keinen Unterschied, doch haben diese Frontalphasen zu zweit „erstaunlicherweise gut geklappt“. Hier liegt wahrscheinlich ein Beispiel vor, dass sich ältere Vorstellungen von Herrn Jäger (Frontalunterricht: normal ist eine Lehrkraft – bei zwei Lehrkräfte treten häufig Interaktionsprobleme auf) als nicht allgemeingültig bzw. unter bestimmten Bedingungen als nicht zutreffend erwiesen haben und diese erweitert oder ersetzt wurden. Unterrichten im Team erfordert eine gewisse Sensibilität und Vertrautheit der beiden Personen, so dass sie nicht gleichzeitig sprechen bzw. aufeinander achten, „wer wann was sagt“[189]. Wenn beide die Planung und Ziele des Unterrichts kennen und mit tragen, gelingen gemeinsame Frontalphasen, ohne dass alle Details abgesprochen werden müssen. Ob diese Situation für die Schüler ungewöhnlich ist, erscheint Herrn Jäger unerheblich (die Frage wird übergangen[190]), denn die Schüler nahmen mit Freude am Unterricht teil und sie profitierten von der Teambesetzung insbesondere in den Gruppenarbeitsphasen (s.o.[191]).

Das Teamteaching mit der Mitstudentin gelingt „erstaunlich gut“ und bietet auch für die Schüler viele Vorteile.

Die Zusammenarbeit in Form von Coteaching mit dem Mentor bietet für Herrn Jäger diverse Gelegenheiten, Versuchsmaterialien zum naturwissenschaftlichen Unterricht an der Seite des Mentors assistierend und auch selbstständig einzusetzen und als Voraussetzung dafür die Materialien im Sammlungsraum vorzubereiten, d. h. die Gegenstände konkret aus den Schränken zu entnehmen bzw. an ihren jeweiligen Aufbewahrungsorten zunächst zu finden

---

[186] (P20,1030:1030)

[187] „[…] in der UE hab ich... äh... im Gegensatz dazu aber überhaupt nicht, gar keine Erfahrung gemacht mit... mit Frontalunterricht so richtig, Einzelunterricht, gar keine.“ (P20,1036:1037) (Zum Gebrauch des Begriffs „Einzelunterricht“ von Herrn Jäger: Schüler arbeiten in Einzelarbeit oder nehmen am Klassengespräch teil - im Gegensatz zur Sozialform Gruppenarbeit bzw. „Gruppenunterricht“.)

[188] (P20,1004:1037)

[189] (P20,1010:1010)

[190] (P20,1004:1037)

[191] (P20,1004:1037)

und nach Gebrauch die jeweilige Kombination auseinanderzubauen, Einzelteile ggf. zu reinigen und wieder an ihren Platz zu bringen. Für diesen Anforderungsbereich wurde die Kategorie „Unterrichten: Medien: Werkzeuge/Materialien in Fachräumen einsetzen: Experimentiermaterial routiniert handhaben (z. B. Gasflaschen)“ formuliert und bei Herrn Jäger rekonstruiert. Beim Umgang mit Experimentiermaterial stellt sich nach Aussagen von Herrn Jäger im Verlauf des Praktikums mehr und mehr Routine bis hin zur sicheren unterrichtsbezogenen Handhabung ein.

„[…] als ich das erste Mal wieder vor so'ner Gasflasche stand, stand ich da... Herr (Name des Mentors), was muss ich zuerst aufdrehen, damit hier nicht alles in die Luft geht? Weil wenn man's halt ewig nicht gemacht hat, also ich hab's glaub ich einmal gemacht hab vorher und keine Ahnung mehr gehabt. (…) Also Gasflaschen, haben wir weiß ich nicht, das haben wir zehn, zwanzig Mal gemacht mit so'ner Gasflasche gearbeitet. (…) Wie man jetzt'ne Gasflasche bedienen muss, das weiß ich jetzt genau. (…)

T: Konntest du da Sachen selber finden und zusammenbauen in der Schule?

F: Öh... am Anfang schlecht, am Ende wohl besser, also je länger man ist, umso... also umso besser findet man sich in der (Name naturwissenschaftliches Fach)-sammlung zu recht. Also wenn am Anfang Herr (Name des Mentors) gesagt hat, hol man das und das, denn ist man erstmal los gelaufen und war vielleicht'ne Stunde unterwegs, weil erstmal jeden Schrank aufgemacht oder wenn er am Ende gesagt hat, ich brauch mal, ich brauch mal eben das hier, denn ist man los gegangen und man ist schon zielgerichtet auf'en Schrank zugegangen und das auch... das ist'n gutes Gefühl, wenn man... man fühlt sich dann auch so'n bisschen heimisch, wenn man genau weiß, wo was steht […]“ (P20,951:974)

Den Umgang mit Objekten wie Gasflaschen hat Herr Jäger zwar auch im Rahmen der Universität kennengelernt, doch stellt die darin im Schulpraktikum erreichte Sicherheit für ihn einen entscheidenden qualitativen Sprung dar.

Herrn Jäger gelingt es beim Coteaching Routinen zu entwickeln.

Für Herrn Jäger können Wirkungen einzelner Beteiligungsarten auf Kompetenzentwicklungen anhand des Nachinterviews natürlich nicht differenziert rekonstruiert werden. Für den individuellen Lernprozess im Einzelfall beinhaltet das Nachinterview im Vergleich zum Vorinterview zwar Aspekte einer veränderten Wahrnehmung von Anforderungen, doch sind diese ein Ergebnis der integrierten Erfahrungen im Praktikum und lassen sich nicht eindeutig auf Co- oder Teamteaching zurückführen. Da aber bei Herrn Jäger Co- und Teamteaching einen zentralen Stellenwert einnehmen und bestimmte Kompetenzerfahrungen eine Rolle spielen, sollen daraus die folgenden Bereiche zur Prüfung anhand anderer Fälle abgeleitet werden. Bei Herrn Jäger kommen die folgenden Bereiche, die unter den Rahmenbedingungen von Co- bzw. Teamteaching entwickelt werden konnten, infrage. Neben den Interviewaussagen wurden auch Selbstaussagen zur Zunahme von Fähigkeiten aus dem Fragebogen herangezogen.

- Sicherheit vor der Klasse

(„sicher und ohne Angst vor der Klasse zu stehen“) (Unterstützung/geschützte Zone, Angst verschwindet, weil einem nichts passiert *„T: Hast du'ne Idee, diese Angst vor der Klasse zu stehen, wo die hin verschwunden ist oder? F: Also wahrscheinlich, es passiert einem ja nichts Böses vor der Klasse und weiß ich nicht weswegen.“* (P20,310:316)

- Unterrichten: Betreuung von Gruppen beim Experimentieren (auf Fragen eingehen, Lernprozesse lenken, Sicherheitshinweise geben, Experimente vor Inbetriebnahme abnehmen)
- Bewertung von mündlichen Leistungen
- Kompetenzen zur Unterrichtsplanung allgemein
- Unterrichtsplanung mit Anpassung an kognitives Niveau der Schüler, Unterrichtsplanung mit Beschränkung bei Inhaltsauswahl
- Unterricht angemessen reflektieren, Rückmeldungen einholen
- Unterricht des Mentors reflektieren
- Schulablauf aus der Sicht eines Lehrers
- Durch Kontakt zur Schulleitung, Teilnahme an Konferenzen, Zusammensein mit dem Mentor verbunden mit Einblicken über Unterrichtsbeteiligungen hinaus (z. B. Schwierigkeiten beim Erfüllen von Pausenaufsichtspflichten mitbekommen, Mentor im Kollegenkontakt erleben)
- Sicherheit/gewisse Routine bei Einsatz von Experimentiermaterial: Unterricht mit Experimentalanteilen unterstützen, vorbereiten und sicher durchführen

Der Fall Jäger wirft die Frage auf, ob Co-und Teamteaching Erfahrungen auch in anderen Fällen mit Kompetenzentwicklungen in Verbindung gebracht werden können.

Herr Jäger hat in Bezug auf Sicherheitsregeln zum Experimentieren und ihre Beachtung durch die Schüler bestimmte Regeln und ihre Wichtigkeit vom Mentor übernommen[192]. Anhand dieses Beispiels kann auf die interessante Frage eingegangen werden, inwiefern bei der Charakterisierung des Lernens hier eher Nachahmung oder Sozialisation oder Verstehen die Hauptrolle spielen, so dass Herr Jäger sich darüber einen Aspekt des Habitus von Lehrern (hier: Dispositionen für Deutungen und Handlungen in Experimentalsituationen im naturwissenschaftlichen Unterricht, vgl. Kap. 2.7) aneignen konnte. Herr Jäger äußert zum Hintergrund seines Lernens:

„Also so Sachen wie äh... mit dem Reagenzglashalter, was ich gerade erzählt hab, das wusst ich zwar, also das hatten wir an der Uni mal (...) und da hab ich da nicht so drauf geachtet, aber als er (der Mentor, T.Z.) das denn das erste Mal Schülern erklärt hat, war dann... denn war's denn klar.“ (P20,1091:1093)

[192] s. oben Zitat (P20,1070:1087)

Herr Jäger erlebt also, wie der Mentor Schülern eine Sicherheitsregel zum Einspannen von Reagenzgläsern erklärt. Herr Jäger hat von diesem Detail schon einmal an der Universität gehört, ohne es damals als besonders wichtig einzuschätzen. Nun aber durch die Situation, in der der Mentor den Schülern das sichere Einspannen der Reagenzgläser erklärt, sei für Herrn Jäger die Sache „klar" geworden. Herr Jäger glaubt außerdem, dass er bei anderen Gelegenheiten auch etwas unbewusst vom Mentor übernommen habe und dadurch ohne viel Nachdenken gewusst habe, wie etwas im Unterricht zu tun sei bzw. wie er die Schüler anleiten könne.
Die inhaltliche Analyse der Zitatstelle führt dahin, dass das: es war „denn klar" (P20: 1094) für Herrn Jäger wahrscheinlich drei Aspekte beinhaltet: Erstens kann er die inhaltliche Begründung für die Sicherheitsregel schnell verstehen, weil sie ihm zuvor schon begegnet war (Regel: Beim Anbringen der Halterungen ist auf Zugänglichkeit der Schrauben zu achten, so dass sie bei Gefahr gelöst und Proben schnell entnommen werden können[193]). Zweitens erhält die Regel einen neuen Stellenwert bzw. er schenkt ihr im Zusammenhang mit dem Experimentieren der Schüler mehr Beachtung als im Bereich studentischer Praktika in der Universität, denn sie wird durch seine Mitverantwortung für die Sicherheit der Schüler und/oder den Wunsch, den Schülern Grundsätze des Experimentierens nahe zu bringen, begründet. Und drittens wird ihm die Situation des Lehrers in ganzheitlicher Weise klar erscheinen, ohne dass die Interviewaussagen hierzu eine differenzierte Analyse zulassen: Herr Jäger nimmt wahrscheinlich in Bezug auf die Gesprächssituation zwischen Mentor und Schülern viel mehr wahr als nur Benennung und Erklärung einer Regel, z. B. auch wie der Mentor die Aufmerksamkeit der Schüler herstellt, wie er beim Erklären die Position der Schrauben am Stativmaterial zeigt, wie er auf Fragen eingeht, mit welchem Nachdruck er Experimentierfähigkeiten als Ziel seines Unterrichts verfolgt etc.

Herr Jäger bemerkt zu seinem Lernen im Zusammenhang mit Coteaching und dem Unterstützen von Schülern in Experimentierphasen, dass sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse eine Rolle gespielt haben, um bei ihm die Gewissheit zu bewirken, wie in bestimmten Situationen jeweils gehandelt werden muss. Herr Jäger vermutet, dass er manches unbewusst vom Handeln des Mentors übernommen habe, für das dieser wohl selbst keine genaue Begründung hätte geben können.
„[…] aber als er das denn das erste Mal Schülern erklärt hat, war dann... denn war's denn klar und äh... das hat mich selbst so... manche Sachen hat man auch einfach glaub ich so unbewusst übernommen und hat gesagt, das musst du jetzt so und so machen, aber... das wusste der wohl nicht so genau, warum er das gesagt hat." (P20,1093:1096)

Aus den bisherigen Zitatbeispielen und den ausschließlich positiven Äußerungen zu den Erfahrungen im naturwissenschaftlichen Unterricht im Arbeitsbereich des Mentors kann geschlussfolgert werden, dass Herr Jäger tatsächlich Dispositionen für eine angemessene Wahrnehmung der Schüler beim Experimentieren sowie Handlungsmöglichkeiten und Selbstsicherheit zu ihrer Anleitung gewonnen hat (s. auch: nach Abnahme der

[193] vgl. auch (P20,1081:1083)

Schülerversuche durch die Praktikanten sei „nichts passiert (lacht)“[194], s. auch Interview mit dem Mentor).

Zur Frage, ob beim Lernen in diesem Beispiel eher Nachahmung oder Sozialisation oder Verstehen die Hauptrolle einnehmen, kann am Beispiel der Sicherheitsregel zunächst das Verstehen als Hauptaspekt infrage gestellt werden. Die Aussagen von Herrn Jäger weisen darauf hin, dass die Begründung der Regel für ihn zwar bedeutsam ist und er sie auch aufgrund älterer Erfahrungen schnell verstehen kann, doch entsteht ein neues Bewusstsein für die Wichtigkeit der Regel nicht durch das abstrakte Verstehen, sondern den Kontext „Bedeutung für die Unterrichtstätigkeit: Sicherheit der SchülerInnen“. Herr Jäger sagt außerdem, er habe bei ähnlicher Gelegenheit auch Sachen vom Mentor übernommen, ohne dass er oder wahrscheinlich nicht einmal der Mentor selbst den genauen Begründungszusammenhang verstanden hätten. Außerdem umfasst das Verstehen bzw. die kognitive Durchdringung, nach den Interviewaussagen zu urteilen, nicht das Handeln als Lehrkraft in der Interaktion mit den Schülern zur Umsetzung der Sicherheitsregeln.

Wenn also für die Übernahme von Handlungen das Verstehen zwar hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig ist, bleibt die Frage, ob das Lernen durch Nachahmung des Mentors oder durch Sozialisation in seinem Umfeld sinnvoll charakterisiert werden kann. Es kann vermutet werden, dass einfache Nachahmung dem Studierenden weder hinreichend Raum für flexibles Eingehen auf Schüler und experimentelle Situationen noch die für die Umsetzung der Regeln hilfreiche Überzeugungskraft ermöglicht hätte. Am ehesten kann für das Erlernen der Tätigkeiten rund um die Unterstützung der Schüler beim Experimentieren bzw. der Übernahme von Aufgaben des Mentors in diesen Phasen bei Herrn Jäger von Lernen in einem Sozialisationsprozess ausgegangen werden. Herr Jäger kann im Rahmen von Coteaching seine Handlungsfähigkeiten entwickeln, indem er an der Seite des Mentors beobachten und selbst handeln kann. Durch partnerschaftliche Teilhabe mit verantwortungsvollen Aufgaben, z. B. Sicherheitskontrolle der Experimente der Schüler, hat Herr Jäger offenbar praktische Fähigkeiten für die Interaktion mit den Schülern sowie Fähigkeiten und Einstellungen zu Unterrichtssituationen und die Bedeutung von Tätigkeiten angemessen wahrzunehmen, erwerben können.

Es handelt sich um ein Beispiel für eine Aktivität der situierten Teilhabe am beruflichen Handeln, die eine schrittweise Konstruktion von Wissen und Bedeutung sowie den Ausbau eines Handlungsrepertoires in Alltagssituationen fördern kann, so dass Gelerntes nicht träge bleibt, sondern im schulischen Kontext erfolgreich angewendet werden kann (vgl. Oser/Oelkers 2001, S.330; vgl. Kap. 2.3).

In Coteaching und Sozialisationsprozessen kann Herr Jäger sich etwas vom praktisch orientierten Lehrerhabitus und Repertoire seines Mentors aneignen.

[194] (P20,1108:1109)

6.2.1.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung und Nachbereitung)

Für Herrn Jäger wurden Beteiligungen im Unterricht als Kerngeschäft von Lehrkräften auch bereits im vorherigen Kapitel „Co-/Teamteaching“ bearbeitet. Dabei wurden Zitate aus dem Nachinterview herangezogen, bei denen Herr Jäger den Mentor und/oder die Mitpraktikantin als in Situationsbeispielen beteiligt benannt hat und Aspekte der Zusammenarbeit in den Vordergrund rückte. Unter der Überschrift „Unterricht als Arbeitsfeld“ werden darüber hinaus nun alle Aussagen herangezogen werden, die sich mit den in den Vorstellungen von Herrn Jäger rekonstruierten Anforderungen im Bereich von Unterricht (inklusive Vorbereitung und Nachbereitung) beschäftigen. Sowohl Vorinterview als auch Nachinterview werden analysiert, um ggf. eine veränderte Wahrnehmung herausarbeiten zu können.

Herr Jäger und seine Mitpraktikantin unterrichten eine naturwissenschaftliche Unterrichtseinheit in einer 9. Realschulklasse des Mentors weitgehend selbstständig. Durch den epochal organisierten Stundenplan der Schule (s. o.) hatten die Praktikanten durch Hospitation und Coteaching bereits Erfahrungen damit gesammelt, wie der Mentor Unterricht zum gewählten Thema („Batterien“) gestaltet. Den im Wesentlichen eigenverantwortlichen Mathematikunterricht zum Thema „Längen- und Flächen messen und berechnen“ erteilen die beiden Studierenden, wie oben bereits erwähnt, in einer 5. Klasse. Beide Unterrichtseinheiten werden im letzten Drittel des Halbjahrespraktikums durchgeführt. Die Studierenden planen den naturwissenschaftlichen Unterricht mit Unterstützung des Mentors und den Mathematikunterricht mit Hilfe einer Dozentin. Beide Unterrichtsvorhaben enthalten nach den im Praktikumsbericht[195] wiedergegebenen Planungen und Auswertungen neben frontalen Phasen insbesondere auch handlungsorientierte Phasen mit Schülergruppenarbeit sowie z. B. auch Gelegenheiten der Bewertung von Schülerleistungen (Tests, Klassenarbeit, Mappenkontrolle). Herr Jäger und seine Mitstudentin reagieren auf ihren Eindruck vom Lernfortschritt der Schüler und festgestellte Mängel der Planung bzw. Durchführung, indem sie die Feinplanungen der einzelnen Unterrichtsstunden jeweils auf den aktuellen Stand abstimmen. Die Studierenden beurteilen den Kontakt zu den Schülern und die Mitarbeit beider Klassen als sehr positiv und ihre Unterrichtstätigkeit insgesamt als erfolgreich.
Es geht Herrn Jäger evtl. auch um die Anreicherung/Aneignung von PCK[196]. Bei Hospitationen hielt es Herr Jäger im Praktikum nicht für wichtig, andere Fächer kennen zu lernen, weil er zur Vermittlung fachtypischer Inhalte dort nichts lernen könne.
Er sagt, er habe in seinen Fächern „viel Fachliches“ lernen können (im Unterschied zur Meinung einer anderen Studentin im Begleitseminar), nämlich genau das Fachliche, was man an der Schule gebrauchen könne:

---

[195] Summe eigener Unterrichtsstunden des Praktikantenteams nach Praktikumsbericht: 38 Stunden: Naturwissenschaft: 11 Doppelstunden, Mathematik: 16 Stunden (davon 2 Doppelstunden) – stimmt mit Interview überein: 40 bis 50h eigenverantwortliche Stunden mit Vertretungsstunden.

[196] S. Kap. 2.1.2: PCK: Pedagogical Content Knowledge (Shulman 1987, S.8f., S.17)

„[…] ziemlich viel Fachliches gelernt, also es war nicht das Fachliche, was die Uni haben will, aber für mich viel wichtigeres Fachlicheres, also dass ich, was ich hinterher später gebrauchen kann (…) dass ich denen erklären kann, wie'ne Batterie funktioniert, das ist für mich wichtig, für die Schüler wichtig und das gibt mir die Sicherheit, dass ich das weiß, aber das lern ich an der Uni nicht. Und also dadurch hab ich ohne Ende Sachen gelernt, zum Beispiel auch, wie erstell ich'n Arbeitsblatt richtig und all so was.“ (P20,1376:1382).

Der Unterricht hat als Kerngeschäft eine große Bedeutung für das Lernen im Halbjahrespraktikum.

In den Vorstellungen von Herrn Jäger konnte im Voraus die zeitnahe Planung und besonders das kurzfristige Vorbereiten von naturwissenschaftlichen Experimenten (Material zusammenstellen, Versuche ausprobieren) als bedeutsam für den Fachlehreralltag und zentraler Wunsch eigener Erprobung rekonstruiert werden.
„Und jetzt so, dass man halt, also die Pause durch experimentiert und guckt, ob es wirklich klappt (…) oder ob man was verändern muss an dem Versuchsaufbau […]“ (P19,686:691)

Auch das Aufräumen bzw. der Rückbau von Experimenten[197] erscheint Herrn Jäger als eine regelmäßige und notwendige Tätigkeit. Im Vorinterview deutet sich für Herrn Jäger bei der fiktiven Gestaltung einer Woche im Halbjahrespraktikum an, dass er am liebsten vom einen auf den anderen Tag vorbereiten würde. Den Mentor möchte er ggf. erst eine Stunde vor der Umsetzung eigener Unterrichtsideen noch um eine Rückmeldung bitten[198].
Ihm selbst fällt dann aber auf, dass es nützlich wäre, zur Nutzung der Hinweise des Mentors, das Entwickeln und Weiterentwickeln eigener Ideen, die Ausarbeitung von Arbeitsblättern etc. doch einen Zeitraum von mindestens zwei Tagen zur Verfügung zu haben.

Der von Herrn Jäger vermutete hohe Aufwand der Vor- und Nachbereitung für den naturwissenschaftlichen Unterricht mit experimentellen Anteilen hat sich aus seiner Sicht nach dem Praktikum als völlig zutreffend herausgestellt. Neben eigenen Erfahrungen berichtet Herr Jäger über die Wahrnehmung des Mentors, der es deswegen kaum geschafft habe, Pausenaufsicht zu führen:
„[…] er hätte jede Woche zwei Mal müssen, aber er hat es vielleicht drei, vier Mal im halben Jahr geschafft, weil einfach die Zeit es nicht zulässt, weil mit den Instrumenten aufbauen, abbauen, dann wieder rüber fahren in den Raum.“ (P20,96:102)
Die Organisation von Versuchsmaterial zwischendurch in den Pausen wird von Herrn Jäger auch an anderer Stelle des Interviews in der Form formuliert, dass er denkt, sich mit dieser Notwendigkeit arrangieren zu können, wobei etwas Neid gegenüber Lehrern anderer Fächer in der Aussage mitschwingt: „[…] man schafft es einfach gar nicht, ins Lehrerzimmer zu gehen, während als Deutschlehrer zack Sachen in die Tasche […]“ (P20,149:152)

---

[197] (P19,1145:1146)
[198] (P19,1128:1139)

Das Vor- und Nachbereiten von Unterricht erfordert aus der Perspektive von Herrn Jäger nach dem Praktikum einen erheblichen Zeitaufwand.

„Also, so wie das Bild in der Öffentlichkeit ist (...) ja die unterrichten ja nur ihre 26 bis 30 Stunden in der Woche und dann ist gut, also so ist das nicht. Das... da kommt ja noch genug anderer Kram dazu von was weiß ich... Hausaufgaben, Arbeitsblätter erstellen über irgendwelche Sachen planen." (P20,121:125)

„Also ich würd sagen die gleiche Zahl, wenn nicht sogar noch mehr, nachmittags noch mal. (...) 50, 60 Stunden würd ich sagen ja.
T: War dir das vorher, vor dem Praktikum klar?
F: Dass es so viel ist nicht, nee." (P20,132:136)

Herr Jäger berichtet im Nachinterview an mehreren Stellen über Anforderungen der Planung und Nachbereitung von Unterricht, denen er im Praktikum handelnd nachgekommen ist. Bei der Vorbereitung hat er fachliche Kenntnisse im Hinblick auf das Ausarbeiten und Erklären schulrelevanter Inhalte sowie Hintergrundwissen zum Beantworten von Schülerfragen durch Denken und Recherchieren erweitern müssen[199].

„[...] hat mich gefragt, warum äh... minus mal minus plus ergeben würde. Warum das so ist und also ... keine Ahnung ... und sie hat gesagt ja, gut, ich kann mir das merken, dass minus mal minus plus ist, aber ich würde gern wissen, warum das so ist. Das hat sie viel mehr interessiert, (...). Deswegen es ist also auch immer so äh... also, als wir uns in Mathe vorbereitet haben, auch immer warum das jetzt so ist, da hab ich auch schon mal geguckt, dass ich jetzt auch weiß, falls mich mal jemand fragt, warum das so ist." (P20,341:355)

Geplant wird, wie zuvor bei Co-/Teamteaching beschrieben, im Team mit der Mitstudentin, d. h. nach Absprachen werden Stundenteile und Materialien arbeitsteilig erstellt[200]. Herr Jäger misst der Unterrichtsplanung für gelingendes und den Kräftehaushalt schonendes Unterrichten eine hohe Bedeutung zu:

„[...] so lange der Unterricht also gut geplant war von uns, war es eigentlich egal, ob ich den Unterricht selber gemacht hab oder nur zugeguckt hab. Das hat nicht wesentlich mehr angestrengt." (P20,501:503)

Herr Jäger sagt von sich, dass er nicht nur durch Gespräche, sondern durch die Einbindung im Praktikum beurteilen kann, wie viel Organisationsaufwand für den Unterricht ein Lehrer nachmittags zu leisten habe:

„[...] kontinuierlich an der Schule ist, also bei einem Lehrer ist und denn sieht, was der nachmittags macht, weil der halt auch mit einem so selber drüber spricht und man selber mit eingebunden wird in das Arbeiten und nachmittags selber zu Hause sitzt und seine Zeit vor'm PC verbringt und überlegt, wie könnte man das jetzt machen." (P20,784:788)

Herr Jäger muss für die Vorbereitung von Unterricht geeignete Materialien auswählen und optimieren oder anfertigen z. B. indem er Schulbücher prüft, im Internet recherchiert und auf

---

[199] (P20,802:840)
[200] (P20,976:990)

dieser Basis Sachtexte und Aufgabenstellungen für seine Schüler selbst formuliert[201]. Nach der Erfahrung von Herrn Jäger mit der zeitnahen Unterrichtsplanung können Arbeitsblätter von Kollegen oder aus Büchern/Ordern in der Regel nicht direkt übernommen werden, sondern müssen wie ältere eigene Arbeitsblätter auch, ständig überarbeitet und für die Lerngruppen optimiert werden. Schwierigkeiten im Unterrichtsablauf oder beim Lernen der Schüler brachte Herr Jäger im Nachhinein mit einer nicht optimalen Gestaltung von Arbeitsblättern in Verbindung:

„[…] man saß da vorher einen Tag und hat sich genau überlegt oder auch zu zweit überlegt, wie man's macht und man hat... und dann hat man dieses Arbeitsblatt und sagt Superteil und dann guckt man sich das 3 Tage später an und sagt, ja kein Wunder, dass es nicht geklappt hat, weil denn hat man die Reaktionen von den Schülern gekriegt und weiß, was nicht funktioniert hat, das ist... da kann man noch so gut planen wie man will, das klappt dann trotzdem nicht." (P20,862:871)

Nach Selbstaussage hat Herr Jäger im Halbjahrespraktikum gelernt, ein Arbeitsblatt richtig zu erstellen[202]. Herrn Jägers Aussagen zu den Planungen lassen sich insgesamt mit eher traditionellen Vorstellungen von Unterricht und Unterrichtsplanung in Verbindung bringen (Material für Schüler erstellen, so dass sie eingegrenzte Ziele Schritt für Schritt erreichen), doch wird Herr Jäger vom Mentor mit Teilaufgaben (Informationen für Gruppenarbeit/Schülerreferate bereit stellen) auch in einen eher projektorientierten Unterricht eingebunden[203].

Herr Jäger stellt im Praktikum fest, dass die Anforderungen bei der Unterrichtsvorbereitung zeitlich hoch und inhaltlich-unterrichtsspezifisch sehr anspruchsvoll sind.

Für Anforderungen im Zusammenhang mit dem Unterrichten wurden bei Herrn Jäger sowohl im Vorinterview als auch im Nachinterview im Vergleich mit anderen Bereichen besonders viele Zitate zugeordnet. Dabei ist es eine inhaltlich bedeutsame Interpretationsfrage, inwiefern die zahlreichen Äußerungen im Vorinterview von Herrn Jäger zur Anforderung „Wissen: besitzen und vermitteln ist vorrangige (sehr wichtige) Aufgabe"[204] zum Bereich Unterrichten gezählt werden sollten und wie sich diese Vorstellungen im Nachinterview ggf. entwickelt haben und anordnen lassen.

Zu Unterrichtssituationen gestalten und sichern[205] kam aus der Wahrnehmungsperspektive nach dem Praktikum eine Kategorie hinzu – nämlich: „Unterrichten: Classroom-Management[206]. Zur Frage nach Bestand oder Wandlung der Vorstellungen zur

---

[201] (P20,802:840)
[202] (P20,1382:1383)
[203] (P20,698:699)
[204] (Merkmal/ Definition: Unterrichtsstoff vermitteln ist eine vorrangige Aufgabe, die es insbesondere auch notwendig macht, über das Wissen selbst zu verfügen. (Ziel: Schüler sollen Wissen erwerben.))
[205] (Merkmal: Das praktische und emotionale Miteinander sowie das Einbringen von Inhalten und Materialien in der Klasse so zu gestalten und zu steuern, dass Kommunikation und Arbeitsatmosphäre erfolgreiche Lernprozesse wahrscheinlich machen.)
[206] (Merkmal: Zur sozialen, räumlichen und zeitlichen Lenkung des Geschehens im Klassenraum aktiv werden, um eine strukturierte und emotional förderliche Lernumgebung im Rahmen von Schule zu organisieren –

„Wissensvermittlung“ nach dem Praktikum lässt sich die These aufstellen, dass dieser Bereich vor dem Praktikum eher abstrakte und unscharfe Vorstellungen beinhaltet und nachher eher Handlungserfahrungen darüber berichtet werden. Das heißt, welche Wege Lehrkräfte bzw. Herr Jäger selbst zur Erarbeitung von Wissen durch die Schüler begehen, ist nach dem Praktikum deutlicher geworden und müsste daher in den Bereich „Unterrichten“[207] eingeordnet werden.

Im Vorinterview trifft Herr Jäger zum Beispiel die folgende Aussage zur Notwendigkeit der Wissensvermittlung:

„[…] was ich gerne besuchen würde, wären Veranstaltungen, wo mehr Wert gelegt wird, wie ich em, Wissen, dass ich durch Veranstaltungen erlernt habe, den Schülern weiter vermitteln kann.“ (P19,303:305)

„Und denn also überhaupt mal gucken, was gemacht wird und wie es gemacht wird in (Name des Unterrichtsfaches).“ (P19,806:807)

Während er im Nachinterview in Bezug auf seine Tätigkeiten zum Einbringen von Inhalten in Unterricht und Lernprozesse insbesondere Erklären mit engem Bezug zum Verstandenwerden durch die Lernenden betont:

„Also, die 9. Klasse hat natürlich auch, also die haben natürlich auch gerne, wenn sie experimentiert haben (…). Nur es war für die kein Problem, wenn ich zu dem Experiment, das wir gemacht haben, jetzt die Erklärung und so gemacht habe, das nachzuvollziehen und das haben sie auch also aufgenommen alle und haben auch mitgemacht.“ (P20,60:64)

Diese Aussage enthält zwar noch den Gedanken der Wissensweitergabe, indem Schüler Erklärungen nachvollziehen, doch ist dies eingebunden in einen Kontext der Unterrichtsgestaltung mit Schüleraktivitäten in Form von Experimentieren und Beteiligen am Klassengespräch. In der zugeordneten Kategorie wurde bei ihrer Benennung also nicht der Vermittlungsaspekt betont, sondern das Einbringen von Fachinhalten und Unterstützen von Lernprozessen[208].

Im Bereich Unterrichten mit Hinweisen auf Handlungserfahrungen wurde wegen der vielfältigen und differenzierten Aussagen der Gruppe der 12 eingehender untersuchten Studierendeninterviews vier sich weiter verzweigende Kategorien gebildet. Bei Herrn Jäger konnten bei allen vier Oberkategorien je drei oder vier Zitate zugeordnet werden.

1. Strukturen erzeugen (Classroom-Management) – z. B.:

„[…] wenn man die Schüler persönlich anspricht und das ist glaub ich wichtig und auch'ne Klasse zu führen, wenn man also... wenn man die Namen perfekt beherrscht, dass man dann sagt, okay du äh... Mark bist jetzt mal ruhig und nicht du bist jetzt mal ruhig, weil aha, der kennt meinen Namen sowieso nicht, deswegen kann ich jetzt auch weitermachen.“ (P20,382:386)

---

speziell „Ruhige Unterrichtssituation schaffen (vor Wissensvermittlung) (schwierige Situationen meistern, Kontrolle behalten)“ (aus der Beobachtung beim Mentor).

[207] (Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Merkmal: Fachinhalte einbringen, verständlich darstellen, Aufgaben stellen, Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen, Lernen konkret und relativ individuell anleiten, Fragen herausarbeiten, Ergebnisse verdeutlichen, festigen und Eigenaktivität der SchülerInnen anregen)

[208] (Kategorie: Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Fachbegriffe, Alltagsbegriffe, Inhalte, Versuchsergebnisse (er-)klären.)

2. inhaltliches Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Fachbegriffe, Alltagsbegriffe, Inhalte, Versuchsergebnisse (er-)klären[209].
3. Medien adäquat einsetzen[210]
4. eigene Person bewusst einsetzen – z. B.:
„[…] die hat das immer hin gekriegt, mit der Stimme äh... zu dirigieren (…) wenn ich vor der Klasse stand, war's auch ruhig […]“ (P20,179:188)

Herr Jäger nimmt die Anforderungen des Unterrichtens als zentral und zudem selbst handelnd wahr.

Herr Jäger hat im Halbjahrespraktikum die Anforderung „Binnendifferenzierung im Unterricht einzusetzen“ im Prinzip erkannt und formuliert den Erwerb der noch diffusen Fähigkeiten dazu als eine für ihn wichtige offene Frage nach dem Halbjahrespraktikum:
„[…] ich wüsste immer noch nicht, wie ich damit umgehen soll, dieses... dieses Binnendifferenzierte, ne?“ (P20,407:413).
Herr Jäger glaubt aber, dass weder in den Didaktiken seiner Fächer noch in den Erziehungswissenschaften eine Veranstaltung angeboten wird, die ihm Lernen zum Thema „Binnendifferenzierung“ ermöglichen könnte. Als Auswege kann er sich vorstellen, ein Buch zum Thema zu kaufen, um daraus zu lernen oder bei einer in Bezug auf Binnendifferenzierung versierten Lehrkraft zu hospitieren bzw. in die Lehre zu gehen[211]. Die Notwendigkeit im Unterricht zu differenzieren hat Herr Jäger sowohl im eigenen Unterricht als auch bei der Hospitation bei einer Lehrerin erlebt. Das Problem wird von Herrn Jäger zum einen als praktisches Problem im Sinne von Zeitmanagement der Lehrkraft, aber zum anderen auch in seiner Bedeutung schwächeren und stärkeren Schülern ausreichende Chancen im Unterricht zu bieten, gesehen. Es habe stärkere Schüler gegeben, die weit vor der vorgesehen Zeit fertig waren „und es gab halt welche, die haben das alles noch nicht verstanden, denen musste man das denn noch mal extra erklären und im Hintergrund war denn schon der Rest am „Rummosern“[212]. Herr Jäger beurteilt den mit der Mitpraktikantin gemeinsam gestalteten Unterricht in dieser Hinsicht selbstkritisch, sieht aber insbesondere auch den bei der Hospitation erlebten Unterricht als kritikwürdig und nicht im Einklang mit seiner im Folgenden zitierten Einstellung an:
„Also ich seh's als Lehrer auch so die Funktion, dass ich den Schülern noch helfen muss, ich muss denen doch zumindest die Chance geben, wieder ranzukommen und nicht einfach okay, der ist jetzt weg und nicht in der 5. Klasse.“ (P20,433:435)

„Binnendifferenzierung im Unterricht“ stellt ein Beispiel einer wahrgenommenen Anforderung dar, die von Herrn Jäger noch nicht bewältigt werden konnte.

---

[209] (z. B. s. oben (P20,61:64)
[210] (P20,372:376)
[211] (P20,407:481)
[212] (P20,415:416)

Unterrichtstätigkeit spielt nach der hohen Anzahl der Zitate und den Selbstaussagen zum Lernen zu urteilen als Bereich der Wahrnehmung und des Handelns von Herrn Jäger eine bedeutsame Rolle, doch berichtet Herr Jäger nur vergleichsweise wenig über die Reflexion zur Unterrichtstätigkeit. Bei Hospitationen in den ersten Wochen konnten Herr Jäger und seine Mitpraktikantin jedoch über ein Disziplinproblem und den Lösungsweg des Mentors mit diesem sprechen[213]. (Hospitieren: Ansätze/Anlässe der gemeinsamen Reflexion von fremdem Unterricht (Mentor) nutzen. Merkmal: Beobachtungen im von anderen erteilten Unterricht gemeinsam mit dem Mentor oder Mitstudierenden besprechen und einordnen.) Aussagen über die gemeinsamen Reflexionen im Bereich Coteaching sind im Interview nicht enthalten. Weil vertiefte Reflexionen in den Interviewäußerungen von Herrn Jäger kaum eine Rolle spielen, kann angenommen werden, dass viel mehr praktische Anregungen z. B. in Form von Ordnern mit Arbeitsblättern[214], gemeinsamer Vorbereitung von Experimenten und mehr generelles Lob als kritische Rückmeldungen Gegenstand der Gespräche waren. Im Folgenden wird diese Charakterisierung auch aus der Perspektive des Mentors gestützt.

Lernen in Bezug auf die eigene Unterrichtstätigkeit wird bei Herrn Jäger kaum zum Gegenstand der Reflexion.

Die weiter oben darstellten Beteiligung der Studierenden zur gemeinsamen Benotung von Schülerreferaten kann ggf. auch als Feld, in dem die Studierenden sich im Kontext Unterricht Erproben konnten, aufgefasst werden. Allerdings bleibt nach Datenlage unklar, ob der Mentor diese Beteiligungsmöglichkeiten aufgrund des Wunsches von Herrn Jäger (kennenlernen, wie Lehrkräfte mündliche Noten geben) eröffnet hat oder dies durch die Ideen des Mentors für den Unterricht und die Beteiligung der Studierenden eher zufällig geschah[215].

Der Mentor gab den beiden von ihm betreuten Studierenden Gesichtspunkte zur Zensierung von Vorträgen, die auch den Schülern bekannt waren, in schriftlicher Form. Im Unterricht hielten mehrere Schüler Referate, die inhaltlich auf der Basis von Material vorbereitet waren, welches die Praktikanten zusammengestellt hatten. Nachdem zunächst einzeln nach den Gesichtspunkten zensiert wurde, wurden die Noten im Anschluss an den Unterricht zu dritt abgestimmt. Obwohl sich der Mentor mit den Inhalten, die in den Schülervorträgen erwartet werden konnten, besser auskannte, wurden die Noten gleichberechtigt im Team ermittelt. Aus diesem sich real für die Schüler auswirkenden Verfahren zog Herr Jäger das Fazit, dass

[213] (P20,618:626)
[214] (P20,857:860)
[215] Der Mentor verteilte Kriterien zum Vortragen von Referaten in schriftlicher Form an die Schüler. Die Kriterien waren wahrscheinlich älteren Datums, weil der Mentor diese sonst wohl auch mit den Studierenden gemeinsam erarbeitet hätte.

sich Benotungen durch verschiedene Personen wider Erwarten kaum unterscheiden (s. auch vorheriges Kapitel)[216].

Durch konkrete Einbindung kann Herr Jäger wunschgemäß die Benotung mündlicher Schülerleistungen im Kontext Unterricht als Erkundungsfeld nutzen.

Nach dem Halbjahrespraktikum wurden in den Aussagen von Herrn Jäger etwas weniger Anforderungen rekonstruiert, die von ihm (ohne Handlungsbezug) in enger Verbindung mit der Persönlichkeit gesehen werden (vorher sieben Zitate gegenüber vier Zitaten nachher). Es handelt sich um die Oberkategorie zu Einstellungen, Eigenschaften oder allgemeinen Fähigkeiten, die Praktikanten als Persönlichkeitsmerkmale oder Charaktereigenschaften beschreiben und ggf. auch gesellschaftlich, von Schülern und Lehrern als bedeutsam oder auch notwendig angesehen werden. Es ist vom persönlichen So-Sein und weniger von Handlungskompetenzen die Rede (Schlüsselwörter: streng sein, geduldig, zuverlässig, kreativ sein usw.).
Da die unten genannten Eigenschaften sich i. d. R. über Wahrnehmungen aus der Erinnerung der Schülersicht auf Lehrer im Unterricht, Hospitation und eigenen Unterricht im Praktikum ergeben, geht es meist um Eigenschaften, denen von den Studierenden eine hohe Bedeutung für den Bereich Unterricht zugemessen wird. (Einfluss der 0. Ausbildungsphase, s. Kap. 2 .1.1).
Für Herrn Jäger erscheint der Bereich Orientierung/Fähigkeiten in Bezug auf den „Schulablauf“ nach dem Praktikum sehr bedeutsam – evtl. weil dies vor dem Praktikum (mit Schülersicht auf Lehrer) kaum im Blick war (stark vertreten waren z. B. Zitate zu: Wissensvermittlung im Bereich Unterricht und Eigenschaften als Lehrer). Allerdings geht es beim „Schulablauf“ nicht um Eigenschaften.

Nach Vorbildern von Herrn Jäger aus seiner eigenen Schulzeit sollten Lehrer Autorität besitzen und streng sein, sich dafür Distanz wahrend und nicht kumpelhaft oder lässig verhalten (also Autorität ausstrahlen[217]).
Für ihn als Praktikanten und den Mentor resultiert aus Sicht von Herrn Jäger die Anforderung im Streben nach Autorität konkret darin, sich gegenseitig gut abzusprechen, so dass die Richtung der Handlung und Zusammenarbeit nicht vor der Klasse unklar bzw. noch auszuhandeln wäre und dadurch Autorität verloren gehe[218]. Ein dazu passendes Anliegen des Mentors war die Autorität der Praktikanten zu stärken durch angemessenes Eingreifen, verantwortungsvolle Aufgaben überlassen, die Praktikanten in geeigneter Weise den Schülern gegenüber vorstellen.

---

[216] (P20,716:719)
[217] (P19,111:116), s. a. oben Kap. 6 .2.1.2
[218] (P19,625:626)

Engagiert (überzeugt von eigenen Ideen) und ehrgeizig sein, Unterricht zu verbessern/etwas Neues auszuprobieren ist eine weitere Eigenschaft, die Herr Jäger vor dem Praktikum andeutet:

„[…] wenn man bisschen Ehrgeiz hat, kann man da noch weiter versuchen es zu verbessern, denke ich mal. Also, ich sage mal, wenn man von der Idee überzeugt ist, oder sagt, das könnte funktionieren und so reingeht in den Unterricht […]" (P19,464:466)

Außerdem sollten Lehrer nach Ansicht von Herrn Jäger bezüglich des Gelingens des eigenen Unterrichts selbstkritisch sein und auch berechtigte Kritik annehmen können[219].

Herr Jäger nennt als einzige notwendige Bedingung, um den Lehrerberuf zu erlernen, als Persönlichkeitsmerkmal oder Eigenschaft „Freude am Umgang mit Menschen, insbesondere Jugendlichen, haben":

„[…] jeder kann so lange es, es muss ihm halt Spaß machen, anderen Leuten Wissen zu vermitteln. Und da in der Schule muss man sich halt auch mit Jugendlichen umgeben und wenn man das nicht möchte das ist halt, gut da kann man, gut Erwachsenenpädagogik machen, oder so. Also, ich glaube im Prinzip kann es jeder lernen." (P19,436:439)

Da in den Interviewaussagen von Herrn Jäger kein Wunsch nach Strategien oder Kompetenzen zum Konfliktmanagement genannt wurden, wurde auch das Umgehen mit Konflikten und Disziplinproblemen dem Bereich der Eigenschaften zugeordnet (in „Extremsituationen" richtig reagieren[220]). Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Diszipliniertes Verhalten erwarten und ggf. einfordern. Herr Jäger denkt von sich selbst, die passenden Worte zu finden, wenn Schüler gute Mitarbeit im Unterricht von Praktikanten auf die leichte Schulter nehmen *„das lässt sich dann ganz schnell bereinigen."* (P19,1242:1255)

Herr Jäger hat im Praktikum selbst keine schwierigen Disziplinprobleme erleben bzw. bewältigen können/müssen: *„Bei mir ist eigentlich so nichts... nichts Kniffliges vorgekommen, also ganz normaler Unterricht."* (P20,655:658)

Herr Jäger zeigt sich weder besonders enttäuscht noch besonders erleichtert, dass bei ihm keine schwerwiegenden Konflikte mit Schülern vorgekommen seien. Als Deutung bietet sich an, dass aus Sicht von Herrn Jäger Disziplinprobleme bei der insgesamt intensiven Erfahrung mit Unterricht hätten vorkommen können, dies aber (zufällig) nicht der Fall war. Als entscheidend wird von Herrn Jäger wahrgenommen, dass es ihm gelang, ganz normalen Unterricht zu organisieren (als Fähigkeit „Unterrichten können" mit „sicher fühlen vor der Klasse").

Er hat Konfliktsituationen beim Mentor in mindestens zwei gravierenden Fällen miterleben können und die Handlungen des Mentors überwiegend als geeignet erlebt, als dieser Entschuldigungen eingefordert hat und (als wichtige Eigenschaft) nicht nachtragend war[221].

Nach dem Praktikum hält es Herr Jäger für wichtig, dass Lehrer sich fair verhalten, d. h. allen Schülern Chancen zur sinnvollen Mitarbeit geben und ggf. einzelnen Schülern helfen,

---

[219] (P19,533:541)
[220] im Vorinterview (P19,424:428)
[221] (P20,642:654)

den Anschluss an die übrige Klasse nicht zu verlieren. In einer Klasse sollen möglichst alle die Chance erhalten, die Ziele zu erreichen.

„Also ich seh's als Lehrer auch so die Funktion, dass ich den Schülern noch helfen muss, ich muss denen doch zumindest die Chance geben, wieder ranzukommen und nicht einfach okay, der ist jetzt weg […]" (P20,427:435)

Die Formulierungen „ich seh's als Lehrer…" und „ich muss" deuten auf einen hohen Grad der Identifikation hin.

Hintergrund des Problembewusstseins waren Anlässe im Praktikum, die sowohl im Rahmen der Hospitation als auch beim eigenen Unterrichtsvorhaben in der 5. Klasse eine mangelnde Eignung der Angebote für alle Schüler ergaben. Zugleich erhielt Herr Jäger durch die eigene Unterrichtserfahrung offenbar ein Gefühl für die Schwierigkeit, dem Problem angemessen zu begegnen. Für Lösungen z. B. unterschiedliches Lerntempo zu berücksichtigen, wird von Herrn Jäger Binnendifferenzierung genannt.

Für Herrn Jäger wurden nach dem Halbjahrespraktikum drei Zitate der Oberkategorie „Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln zugeordnet, die einen Zusammenhang mit eigener Tätigkeit beinhaltet.

Vergleicht man die Summe der Zitate im Nachinterview zum Bereich Lehrereigenschaften insgesamt (ohne und mit Praktikantenhandlungen in Verbindung stehende Zuordnungen) mit den Zuordnungen im Vorinterview, so ist sie jeweils gleich (Anzahl: 7). Eine These, dass Lehrereigenschaften in der Wahrnehmung von Studierenden nach dem Praktikum oft eine geringere Rolle als zuvor spielen, trifft im Fall von Herrn Jäger nicht zu (vgl. Kap. 6.8.3.4.3). Es drängt sich die Frage auf, inwiefern ein qualitativer Unterschied zwischen den in Handlungszusammenhängen bei der eigenen Person erlebten Lehrereigenschaften und den vor dem Praktikum z. T. über die eigene Schulzeit erinnerten Bildern davon, wie Lehrer sein sollten, beschrieben werden kann.

Nach dem Praktikum bezeichnet Herr Jäger eine für sich „ruhige Art" beim Umgang mit Schülern zu besitzen als wesentlich, wie er sie auch beim Mentor erleben konnte[222]. Aktive Erfahrungen in der Rolle als Lehrer stehen für Herrn Jäger weniger im Zusammenhang mit bestimmten Eigenschaften der Person (z. B. streng sein) und mehr mit einem selbstsicheren[223], konzentrierten und zur eigenen Person authentischen Auftreten vor der Klasse[224].

Im Laufe der eigenen Interpretation vermindert sich für Herrn Jäger der Stellenwert allgemeiner Eigenschaften. Er macht Erfahrungen der Identifikation mit der Lehrerrolle und eigener Selbstähnlichkeit beim Unterrichten.

[222] (P20,161:167)
[223] (P20,297:301)
[224] (P20,506:510)

6.2.1.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsfeld

Neben der Teilnahme an Konferenzen[225] thematisiert Herr Jäger im Vorinterview als mögliche Aufgaben außerhalb des Unterrichts die gemeinsame Gestaltung von Schulgebäude oder Pausenhof durch Lehrkräfte und Schüler[226] – wird nach dem Halbjahrespraktikum nicht noch einmal angesprochen – das Mitfahren auf Klassenfahrten[227] sowie Elternabende[228]. Im Nachinterview wiederholt Herr Jäger die notwendige Konferenzteilnahme[229] und berichtet, dass direkt zu Beginn des Praktikums die Möglichkeit bestanden habe, bei einer Klassenfahrt mitzufahren. Herr Jäger wollte allerdings zu diesem frühen Zeitpunkt nicht mitfahren (dies hätte eine Abkehr von seinen eigentlichen Wünschen und Fragen bedeutet „Kann ich unterrichten – welche Planungen funktionieren?“). Herr Jäger plante ein halbes Jahr nach Ende des Praktikums auf eine Klassenfahrt der Klasse mitzufahren, in der er sein Unterrichtsvorhaben in Mathematik durchführte[230]. Von Herrn Jäger im Vorinterview auch geäußerte Beteiligungsmöglichkeiten am Schulleben durch Pausengestaltung mit Sportangeboten[231] oder Führen einer Pausenaufsicht[232] wurden nicht umgesetzt. AGs anbieten/durchführen wurde im Vorinterview ebenfalls als mögliche Beteiligung von Herrn Jäger gesehen, aber nicht umgesetzt[233].
Neu genannt wurde im Nachinterview als Anforderung an Lehrer Klassenlehrerfunktion und -aufgaben zu übernehmen[234], wobei als wichtige Aufgabe dabei auch Reden mit den Eltern genannt wird. Herr Jäger findet an anderer Stelle ein Gespräch mit dem Mentor berichtenswert, dass ein diesem bekannter Klassenlehrer zum vereinfachten Erlernen der Namen seiner Schüler die Fachlehrer mit einer Fotomappe ausgestattet hatte[235]. Klassenlehrer stehen also in der Wahrnehmung von Herrn Jäger im Kontakt mit den Fachlehrern ihrer Klasse.

Vertretungsstunden zu geben als Aufgabe von Lehrkräften außerhalb des normalen Unterrichts wurde von Herrn Jäger im Vorinterview nicht thematisiert.
Im Praktikum sammelte er praktische Erfahrungen dazu. Die Studierenden boten der Schulleitung, als sie von der etwa einwöchigen Erkrankung der Klassenlehrerin erfuhren, von sich aus an, in der 5. Klasse Vertretungsstunden zu übernehmen[236] (sie setzten ihr Unterrichtsvorhaben fort und boten darüber hinaus Spiele an), Anforderungen: Vertretungsstunden machen (ins kalte Wasser springen, bzw. mit gewisser Sicherheit in bekannten Lerngruppen). Um ihr Angebot zu machen, mussten sie mit den Hierarchien

---

[225] (P19,746:749)
[226] (P19,215:222)
[227] (P19,709:713)
[228] (P19,754:754)
[229] (P20,199:201)
[230] Fragebogen S.11
[231] (P19,866:867)
[232] (P19,893:895)
[233] (P19,1167:1168)
[234] (P20,125:126)
[235] (P20,395:400)
[236] (P20,930:935)

zurechtkommen, d. h. die richtige Person innerhalb des Schulleitungsteams ansprechen, um den bereits erstellten Vertretungsplan abzuändern.
„Und die waren natürlich total begeistert, haben gesagt, ja super, wenn ihr mitmachen wollt, kein Problem. Dürft ihr machen. (...) Ja, da konnten wir so Mathe weiter machen und ...“ (P20,930:935)

Zu Erfahrungen zum Schülerkontakt außerhalb des regulären Unterrichts berichtet Herr Jäger nach dem Halbjahrespraktikum, dass er gemeinsam mit der Mitpraktikantin in einer Klasse des Schulleiters besondere Förderstunden in Mathematik angeboten hat. Dabei hat er festgestellt, dass die Schüler daran nur bei dem konkreten Anlass der Vorbereitung einer Klassenarbeit teilgenommen haben.
„[...] 10. Klasse und er hat uns gefragt, ob wir da Nachhilfe geben könnten, haben wir gesagt, ja klar, kein Problem und dann hatten die... das war dann irgendwie auf'n Freitag... Freitag 5., 6. Stunde oder so und dann haben wir denn bei denen 2 Stunden Nachhilfe gegeben. Und dann haben sie die Arbeit geschrieben und beim nächsten Mal waren wir wieder da, aber es war kein Schüler mehr da.“ (P20,322:333)

Herr Jäger berichtet über den Kontakt mit Schülern außerhalb des Unterrichts (Anforderung: Schülerkontakt: sich für die Person eines Schülers interessieren, von sich erzählen (Gespräche führen, Vertrauensverhältnis entwickeln)[237]). Er schildert den Schülerkontakt als gelungen und konnte die Interessen und Hobbies der Schüler insgesamt gut nachvollziehen:
„[...] in der 9. Klasse, die wollten gern mal'ne Bombe bauen, das war immer sowas in (Name naturwissenschaftliches Fach). Denn äh... ja, was sie als Beruf machen wollen später, haben sich darüber unterhalten oder so, weil die machten... die haben gerade so Besichtigungen gemacht bei Beck's, bei Mercedes Benz und so und da ich auch schon bei Beck's war, haben wir uns da ein bisschen darüber unterhalten.“ (P20,84:91)

Die Aussagen von Herrn Jäger zu Kontakten mit Personal im Bereich der Organisation und Verwaltung von Schule, also Schulleitung sowie den Beschäftigten im Sekretariat und in der Haustechnik weisen auf Offenheit seitens der Schule und für Herrn Jäger relevante Einblicke hin[238].
Herr Jäger benennt sowohl im Fragebogen[239] als auch im Interview die besondere Bedeutung des Halbjahrespraktikums für ihn im Unterschied zur älteren Praktikumsform (Unterrichtseinheit) für das Kennenlernen des gesamten schulischen Ablaufs ergänzend zu seinem Lernen in den Bereichen Unterrichten und Unterrichtsvorbereitung:
„[...] wenn ich nur'ne Unterrichtseinheit hätte oder zwei Unterrichtseinheiten gehabt hätte, dann hätte ich ja vom Schulablauf an sich gar nichts mitgekriegt [...]“ (P20,796:803).
Es handelt sich für Herrn Jäger offenbar um eine Lernchance von hohem Wert, die er vor dem Halbjahrespraktikum nicht erwartet hatte.

---

[237] (P20,82:84)
[238] (P20,204:210;256:271)
[239] (Fragebogen Herr Jäger - Seite 17 - freie Antwort: außerdem habe ich gelernt: „Den Schulablauf aus der Sicht eines Lehrers, einer Lehrerin! Halte ich für einen sehr wichtigen Punkt!“)

„Und sonst der Vorteil halt... also man weiß man halt auch, wo man... wenn man ins Halbjahrespraktikum muss, dann weiß man auch, wie der ganze Schulalltag abläuft, ne? Also Gesamtkonferenz und all so was, denn an wen man sich wenden muss, wenn man was für Probleme hat.“ (P20,871:874)

Für Herrn Jäger konnte z. B. rekonstruiert werden, dass er die Anforderungen „auf Konferenzen dabei sein, beobachten und analysieren“[240] sowie „Position im Lehrerkollegium finden (sich … vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, organisatorisch absprechen)“[241] mit eigenen Handlungsbezügen wahrgenommen hat.

Durch den Fall von Herrn Jäger erscheint es geboten, das Thema Kennenlernen des Bereichs schulischer Organisation bzw. der Zusammenarbeit im Schulalltag außerhalb des Unterrichts mit den unterschiedlichen Berufsgruppen aus Perspektive von Lehrkräften weiter zu beleuchten. Denn es können aus dem Einzelfall Fragen abgeleitet werden:

Was macht die Qualität der hier individuell kaum erwarteten, aber als wertvoll erlebten Einblicke aus? Können Praktikanten ihre Kompetenzen in diesem Bereich entwickeln? Wird für Praktikanten im Halbjahrespraktikum in diesem Bereich (wie in den Richtlinien vorgesehen) ein realistisches Kennenlernen des zukünftigen Berufsfelds möglich? Eignen sich „Schulablauf“ und Konferenzen als mögliche Beispiele konkreter Kompetenzentwicklung, die an Situationswahrnehmungen festgemacht werden können?

Das Arbeitsfeld Schule bringt über Unterricht hinaus praktische Anforderungen und Orientierungsaufgaben mit sich.

6.2.1.9 Bilanz und Ergänzendes

An mehreren Stellen des Nachinterviews gibt Herr Jäger sehr positive Gesamtbewertungen zu seinem Halbjahrespraktikum insbesondere auch im Vergleich mit der älteren Praktikumsform „Unterrichtseinheit“ ab.

„[…] dass das Halbjahrespraktikum also meiner Meinung nach viel, viel besser ist als das die UE halt, ne, dass man bei der UE halt nichts mit kriegt […]“ (P20,1334:1335)

„Ich find's rundum gelungen, dieses Halbjahrespraktikum.“ (P20,1357:1359)

Als wichtigste Bereiche persönlich genutzter Chancen erscheinen von Herrn Jäger nach den Selbstaussagen gegen Ende des Interviews zu urteilen:

Fachinhalte für Schüler zeitnah vorbereiten und erklären können[242], Selbstsicherheit beim Unterrichten bzw. „vor den Schülern“ sowie Orientierung im Bereich Schulablauf und Lehreralltag[243] besitzen. Herr Jäger sieht die Erfahrungen im Halbjahrespraktikum an der Schule als eine sinnvolle und sogar mit Spaß verbundene Abwechslung im Studium an, die ihm im weiteren Studium motiviere. Diese Aussage korrespondiert zur Anforderung „Lehrerpersönlichkeit/-eigenschaften: Freude am Umgang mit Menschen haben (Mit SchülerInnen und überhaupt gerne mit Menschen umgehen, sich für sie grundsätzlich

[240] (P20,873:884)
[241] (P20,888:892)
[242] (P20,1376:1387)
[243] (P20,780:785)

interessieren, weil dies Kern der Lehrerarbeit ist. Spaß daran haben, Jugendlichen Wissen zu vermitteln)[244], wobei Herr Jäger diese Eigenschaft als Voraussetzung für das Erlernen bzw. Ergreifen des Lehrerberufs betrachtet.

„[…] zum Beispiel auch, wie erstell ich'n Arbeitsblatt richtig und all sowas und das ist sind halt Sachen, die du an der Uni überhaupt nicht mitkriegst, solche Sachen und deswegen würd ich sagen, der Lerneffekt dieses Semester war viel höher und vor allen Dingen war's'n Lerneffekt, der auch noch Spaß gemacht hat nebenbei, das ist auch sehr wichtig. An der Uni sitzt man ja teilweise und sagt sich (...?) muss jetzt sein, aber ich will's nicht." (P20,1376:1387)

Aus Sicht von Herrn Jäger wird eine mögliche Studienverlängerung durch das Halbjahrespraktikum mit den eingelösten Lernchancen aufgewogen:

„[…] also die Sicherheit vor den Schülern und so und den Schulablauf, das kriegt man ja auch, kriegst ja nirgends anderswo mit ne, hast ja keine Chance das zu lernen.
T: Glaubst du auch, dass das für das Studium motiviert, was du da...
F: Ja,
T: ... jetzt'n Stück sicherer bist.
F: Vor allen Dingen erstens das und zweitens mal wieder'n bisschen Abwechslung haben, also nur 8 Semester durchstudieren, ich glaub, das hätt ich nicht durchgehalten, jetzt hab ich wieder Motivation, jetzt hab ich mal'n halbes Jahr was Anderes erlebt.
T: Brauchst du'n Semester länger jetzt?
F: Ja, wahrscheinlich, geh ich von aus also hab ich auch eingeplant. Weiß ich nicht genau, aber mal sehen. Oder'n bisschen mehr machen pro Semester, aber ich glaub (lacht)." (P20,1395:1406)

Selbst bei der möglicher Folge einer Studienverlängerung bilanziert Herr Jäger das Halbjahrespraktikum als für ihn in jedem Fall ertragreich.

Gegen Ende des Praktikums gehen Herr Jäger, die Mitpraktikantin und der Mentor gemeinsam essen und tauschen sich ausgiebig über das Praktikum und insbesondere die Sicht des Mentors zu den Lehrerqualitäten der Studierenden aus. Herr Jäger empfindet sich dabei vom Mentor als treffend und gut beurteilt[245].

Zur erziehungswissenschaftlichen Auswertungsveranstaltung sind in der Pilotphase des Halbjahrespraktikums zeitweise Mentoren der Studierenden eingeladen und beteiligen sich u. a. mit Statements zu den von ihnen betreuten Studierenden. Herr Jäger erfährt bei dieser Situation erneut ein positives Feedback.

Zum Abschied in der Praktikumsschule berichtet Herr Jäger davon, dass sich die gute Arbeit der Studierenden im Praktikum offenbar bis zur Schulleitung herumgesprochen habe. Der Schulleiter dankt den Studierenden[246] und macht sogar deutlich, dass die Studierenden in der Schule später als Referendare bzw. Lehrkräfte willkommen seien. Der Schulleiter sagt jede

---

[244] (P19,436:438)
[245] (P20,1291:1328)
[246] Die ähnlich positive Sicht der Mitpraktikantin Herrn Jägers zur erlebten Anerkennung (u. a. in Form eines überreichten Blumenstraußes) wird im Übrigen an anderer Stelle in einem Kurzaufsatz dargestellt: Ziemer, /Schwedes /Hoeltje (2001))

Hilfe beim Ausstellen von Bescheinungen und Ermöglichen weiterer Unterrichtserfahrungen zu:

„[…] wir sollten uns mal'n bisschen beeilen, dass wir fertig werden, also sozusagen eingekauft. Also das war natürlich auch nett, dass er bestätigt hatte am Ende, dass das Halbjahrespraktikum, dass er gesagt hat super, noch mal schönen Dank, und also war sowieso, also die haben gesagt, wenn irgendwelche Probleme sind oder so, sollen wir sofort herkommen." (P20,1291:1328)

Neben der weiter oben erwähnten Möglichkeit sich nach dem Praktikum noch an einer Klassenfahrt zu beteiligen, beabsichtigt Herr Jäger nach dem Praktikum aus persönlichem Interesse am Mentor und selbst unterrichteten Schülern den Kontakt durch einen Besuch fortzusetzen. Herr Jäger hatte gerade für den Tag des Nachinterviews einen Besuch in der Praktikumsschule ins Auge gefasst, jedoch in der Umgebung „Universität" den Schulferienbeginn vergessen.

„Heute Morgen wollt ich eigentlich hin, weil ich Herrn (Name des Mentors) noch welche Unterlagen bringen wollte, aber dann hat mir jetzt da jemand erklärt, dass Schulferien sind im Moment. (…) Das wär lustig gewesen, juhu. Na ja, muss mal sehen, also irgendwie ich will da auf jeden Fall noch mal wieder hin zu Herrn (Name des Mentors), noch mal zu der Klasse, die wir unterrichtet haben, noch mal gucken, wie es bei denen aussieht." (P20,1324:1328)

Herr Jäger wird zum Ausklang des Praktikums durch den Mentor und die Schulleitung wertgeschätzt.

Die Bilanz von Herrn Jäger erscheint auch nach dem von ihm ausgefüllten Fragebogen[247] als alles in allem sehr positiv.

6.2.1.10 Themen und offene Fragen im Fall Herr Jäger

Als wahrscheinlich günstig für das Lernen im Halbjahrespraktikum im Fall Jäger erscheinen im Überblick die folgenden Punkte, die auch im Vergleich mit anderen Fällen noch weiter vertieft und gewichtet werden sollen.

- Identifikation mit Zielen und Ausgestaltung des Praktikums (Selbstbestimmung, Engagement, Kombination aus pädagogischen und fachlichen Zielen, erreichbare Vorbilder)
- Enge Kooperation mit Mentoren und Mitstudierenden – (Charakter von

[247] Fragebogen (S.6): Wünsche sind – im Ganzen gesehen- eingetroffen.
Angenehmste Erfahrungen: „Selbstsicherheit beim Unterrichten erlangt bzw. beim „vor einer Klasse stehen"
Ausflug zum Schwimmen mit 5. Klasse -> Vertrauen der Lehrer"
(wird nicht im Interview erwähnt, Zusatzinformation hier zu Aktivitäten mit Schülern und Anerkennung durch Lehrkräfte – also kein Widerspruch zwischen Interview und Fragebogen)
„Als Teil der Schule bzw. des Kollegiums anerkannt zu werden"
Enttäuschungen:
„Enttäuschung gab es nicht, teilweise nur etwas unglücklich, wenn unsere Mathementorin sich in den Unterricht einmischte"
Herr Jäger gibt auf S.15 an, sein Studium fortsetzen und das Referendariat machen zu wollen. Im Studium möchte er den Schwerpunkt möglichst zu mehr fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Veranstaltungen und weniger auf fachliche Veranstaltungen legen.

Coteaching/Teamteaching auch aus Perspektive eines Mentors (was bringt mehr?)) Prozess des Übergangs von peripheren (Betreuung von Gruppenarbeit) zu zentralen Beteiligungen

- Baldiger Einstieg in unterrichtspraktisches Handeln
- Erfahrungen in der Sekundarstufe I
- Stellenwert abstrakter Lehrereigenschaften geht zurück
- Vertretungsstunden
- Viel Präsenz in der Schule
- Belastungen des Berufs kennengelernt – (Eigene Erfahrung – nicht Erzählung dritter)
- Aktivitäten/Lernzuwachs im Bereich Unterricht genauer identifizieren (Veränderungen charakterisieren)
- Lernzuwachs zur Organisation der Arbeit in der Schule („Schulablauf“)?
- Art der Beteiligung bei Bewertung von Schülerleistungen (Tests, Klassenarbeit, Mappenkontrolle)
- Bedeutung der Anerkennung durch Mentor und Schulleitung

6.2.2 Fall zwei, Frau König

6.2.2.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule

Frau König ist 24 Jahre alt und befindet sich nach einem Ortswechsel und dem Wechsel in ihren Lehramtsstudiengang zum Zeitpunkt des Praktikums bereits im 6. Studiensemester. Sie hat ihre Zwischenprüfung erfolgreich abgelegt. Die Studentin besitzt Erfahrungen mit der Betreuung von Jugendlichen, wobei sie während des Halbjahrespraktikums als Nachtbereitschaft in einer Wohneinrichtung arbeitet. Außer dieser Erwerbsarbeit mit durchschnittlich zehn Stunden pro Woche nachzugehen, studiert Frau König neben dem Praktikum und zugehörigen Begleitseminaren zusätzliche Universitätsseminare im Umfang von ca. weiteren zehn Stunden pro Woche[248].

Die Praktikantin beschreibt sich selbst in der Oberstufe als engagierte Schülerin (sie habe z. B. in der Schülervertretung mitgearbeitet, tolle Lehrer gehabt, gerne mit Mitschülern und Lehrern zusammen gearbeitet und sie habe z. B. im Rahmen von Schülerjobs intensiven Kontakt zum Hausmeister gehabt[249]). Sie sei gerne in die Grundschule und im Anschluss daran auf eigenen Wunsch aufs Gymnasium gegangen, wobei sie in der 7. und 8. Klasse einen „Durchhänger“ mit relativ schlechten Noten gehabt habe[250]. Frau König studiert mit dem Schwerpunkt Lehramt der Sekundarstufe II (mit Sek. I Erweiterung) Kunst und ein Fach im Bereich Sprachen sowie die zugehörigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile[251]. Sie absolvierte ihr Praktikum zunächst an einem Gymnasium

---

[248] (P1,1412:1415)
[249] (P1,854:873;956:953)
[250] (P2,183:186)
[251] Die Ausbildung im Bundesland Bremen ist nicht schulartenspezifisch. Sek. I umfasst die Klassenstufen 5 bis 10 (i. d. R. erweitert um die nach unten angrenzende Stufe: also hier Primarstufe mit Klassenstufen 1 bis 4). Sek. II umfasst die Klassenstufen 11 bis 13 (i. d. R. erweitert um Sek. I). Es werden genau zwei Unterrichtsfächer studiert und Ziel des Studiums ist das 1. Staatsexamen.

(zu dem sie zugeteilt wurde) und wechselte dann nach etwa der halben Praktikumszeit (zehn Schulwochen) an ein Schulzentrum der Sek. I, zu dem Kontakt durch einen Dozenten bestand. Zur Kontaktaufnahme mit der Schulleitung des Gymnasiums berichtet Frau König, dass die Schulsekretärin ein telefonisches Gespräch sehr erschwert habe.

Der Umstand, dass das erste Interview mit Frau König, im Unterschied zu Herrn Jäger, nicht vor der Schulpraxis, sondern fünf Wochen nach Beginn des Praktikums geführt wurde, bewirkt, dass darin nicht nur allgemeine Wünsche und Vorstellungen sowie eine erste Kontaktaufnahme, sondern außerdem Erfahrungen des Einstiegs ins Praktikum genutzt werden können.

Am ersten Praktikumstag habe sich der Schulleiter trotz des schließlich im Vorfeld des Halbjahrespraktikums doch ermöglichten Telefonats über die Anwesenheit von Frau König und ihrer Mitpraktikantin überrascht gezeigt. In der zweiten Woche habe eine Konferenz stattgefunden, auf der das Kollegium über die neuen Praktikantinnen informiert worden sei, wobei die Praktikantinnen zur Konferenz aber nicht eingeladen gewesen seien[252]. Frau König klagt im Interview insbesondere auch über Schwierigkeiten, Lehrkräfte für Hospitationsmöglichkeiten zu finden und berichtet, dass schließlich eine engagierte jüngere Lehrerin ihr eine regelmäßige Teilhabe mit eigenem Unterrichtsvorhaben im Kunstunterricht der Oberstufe ermöglicht. Die gegenüber Praktikanten somit eingeschränkte Offenheit der ersten Schule wird weiter unten noch genauer aufgegriffen. Von Seiten eines Lehrers der zweiten Schule wird hingegen signalisiert, dass die Praktikantinnen dort jederzeit willkommen seien[253].

Frau König hält im ersten Interview ein Schulpraktikum mit einem Praxistag pro Woche für ausreichend und somit das Halbjahrespraktikum für zu umfangreich[254]. Frau König nimmt, wie das folgende Zitat belegt, am Halbjahrespraktikum nur teil, weil es in ihrer Studienordnung vorgeschrieben ist. Sie entscheidet sich aus Gründen der gegenseitigen Unterstützung dafür, das Praktikum mit einer Studienkollegin im Team zu absolvieren, mit der sie bereits mehrfach zusammen gearbeitet hat.

„[…] man eben sich als studentische Teams anmelden kann und wir halt gedacht, wenn wir jetzt das schon machen müssen, das Praktikum, dann wollen wir wenigstens nicht alleine leiden müssen oder mit jemandem zusammen kommen, mit dem man vielleicht gar nicht arbeiten kann und wir wussten halt, da wir seit Anfang an miteinander studieren, dass wir miteinander arbeiten können." (P2,818:828)

An der ersten Praktikumsschule sind auch weitere Halbjahrespraktikanten (mit naturwissenschaftlichen Fächern) eingesetzt, wobei Frau König zu diesen aber keinen Kontakt aufnimmt.

Frau König hat Kunst und eine Sprache als Unterrichtsfächer, sie verbringt die erste Hälfte des Praktikums an einem Gymnasium und wechselt für die zweite Hälfte an ein Schulzentrum der Sek. I.

---

[252] (P1,1247:1255)
[253] (P1,107:124)
[254] (P1,918:919)

6.2.2.2 Persönliche Wünsche

Frau König möchte im Praktikum ihren Berufswunsch prüfen, d. h. für sich, kennenlernen, inwiefern sie von Schülern als Lehrerin akzeptiert wird und im Unterricht selbstsicher auftreten kann, aber z. B. auch kennenlernen, wie Gespräche mit Eltern oder eine Konferenz aus Lehrerperspektive ablaufen.

„Ich möcht einfach Möglichkeiten kennenlernen, wie man mit den Schülern umgehen kann und wie man mit der Lehrersituation umgeht, also einerseits Lehrer eben im Klassenzimmer, dann Lehrer im Lehrerzimmer, Lehrer vor den Eltern würd mich auch sehr interessieren, mich würd auch interessieren, wie so'ne Schulkonferenz abläuft, […]“ (P1,1242:1247)

Dabei hat sie nach fünf Wochen Praktikum bereits einzelne positive Erlebnisse bei der Arbeit mit Schülern machen können, während sie im Kollegium des Gymnasiums den Kontakt zu ihren zukünftigen Berufskollegen kritisch beurteilt:

„[…] also davor hatt ich einfach Bamme,l wie ich mit den Schülern klar kommen werde und inzwischen... oder überhaupt also, ob es mich durcheinander bringen wird, ob ich denk, ob ich feststell, dass ich mir das gar nicht mehr vorstellen kann, Lehrer zu werden, also einfach durch diese Unterrichtssituation mit den Schülern und das ist eigentlich... diese Zeiten haben sich jetzt eigentlich mehr ... erledigt sozusagen, also äh... ich kann mir das inzwischen immer besser vorstellen, auch wirklich dann mit Schülern zu arbeiten später, während hingegen das Lehrerkollegium 'ne ganz andere Sache ist (lacht).“ (P1,75:84)

Frau König wünscht sich Akzeptanz vor der Klasse, praktische Handlungsmöglichkeiten und Lehrerperspektiven kennenzulernen und zwar im Klassenraum, bei der Kommunikation mit Kollegen und Eltern sowie in Konferenzen.

Für Frau König ist es wichtig, im Praktikum selbst Erfahrungen sammeln zu können, durch die sie ihre Fähigkeiten „mit den Schülern auch richtig umzugehen“ und ihre Vermittlungsfähigkeiten ausbauen könne[255]. Nach Ansicht von Frau König können nur Erfahrungen der Interaktion mit Schülern im Unterricht eine sinnvolle Basis für die Auseinandersetzung mit in „Theorien und Thesen von irgendwelchen anerkannten Kunstpädagogen“ angesprochenen Problemen bieten, die z. B. gleich im 1. Semester thematisiert bzw. Studierenden „um die Ohren geknallt“ würden[256].

Wissen „besitzen“ und vermitteln betrachtet Frau König als wichtige Aufgabe, doch hat sich ihre Sicht im Vergleich zur eigenen Schulzeit insofern geändert, dass sie nicht mehr denkt, Lehrer müssten über ein „riesen Wissen“ verfügen bzw. komplett allgemein gebildet sein. Da das in der Universität angebotene Fachwissen sehr spezifisch sei, müsse man *„anfangen zu lernen, (…) wie komm ich an Quellen ran (…) man wird dann eher in der direkten Vorbereitung auf'en Unterricht'n Großteil des Wissens auch wirklich sich aneignen.“* (P1,1017:1029).

Frau König sieht zur Wissensvermittlung einen „klassischen“, im Wesentlichen aus Lehrermonologen bestehenden Frontalunterricht als ungeeignet und nicht ihren

[255] (P1,1010:1018)
[256] (P1,1010:1018)

Vorstellungen entsprechend an: *„diese Reinpaukerei und danach wieder schnell vergessen, das ist eigentlich nicht das, was ich mir unter Schule vorstelle.“* (P1,210:217).
Frau König möchte also wahrscheinlich im Praktikum Erfahrungen mit der Gestaltung von anderem als traditionellem Frontalunterricht machen.

Frau König möchte im Halbjahrespraktikum Fähigkeiten erlernen, mit Schülern richtig umzugehen, Wissen zu vermitteln und sich dieses selbst bei der Unterrichtsvorbereitung anzueignen.

Nach dem Kennenlernen eines Oberstufenkurses, in dem sie im Team mit der Mitpraktikantin ihr Unterrichtsvorhaben in Kunst durchführen kann, erwartet Frau König, dass sich in dieser im „positiven wie negativen“ Sinne sehr „diskussionsfreudigen“ Lerngruppe für sie interessante Erfahrungen in der Lehrerinnenrolle ergeben werden, wobei auch Improvisationsvermögen gefordert sei. Sie möchte den Unterricht in der Art planen, dass er offen für neue Ideen und Fragen der Schüler werde.
„[…] wir rechnen bestimmt mit der Hälfte nicht, was dann sonst noch kommt an Fragen und da muss man halt gucken, wie wir uns da schlagen.“ (P1,592:606).
Frau König ist also im Wesentlichen optimistisch und auch ein bisschen unsicher, was Ungang mit den erwünschten offenen Situationen im Kunstunterricht angeht.
Das folgende Zitat deutet darauf hin, dass sich Frau König nach fünf Wochen in einer Phase des Rollenwechsels von der Schüler- zur Lehrerrolle befindet, denn sie drückt im Interview ihr Gefühl zur neuen Rolle aus, entgegen ihrer gewohnten Rolle nicht mehr nur beraten zu werden, sondern selbst die Schüler fachlich und/oder methodisch beraten zu können.
„[…] also ich fühl mich immer noch sehr als Schüler, also als Lernender und äh... wobei ich jetzt gemerkt hab, dass es einfach schon Sachen gibt äh... wo ich denen dann doch helfen kann oder sagen kann, achte doch mal darauf oder was ist denn mit dem und dem, also das sind einfach Sachen, die man sich bis jetzt nicht zugetraut hat vielleicht auch oder nicht damit konfrontiert war, sondern weil man einfach gewohnt ist, dass seine... dass die eigenen Sachen von anderen begutachtet werden.“ (P1,1037:1047)
Im Vorinterview charakterisiert Frau König Lehrer aus der eigenen Schulzeit, so dass darüber auch ihre Einstellungen zur Art der angestrebten Berufsausübung deutlich sowie ihr mögliches Motiv, das Fach Kunst zu studieren, erkennbar werden. Frau König berichtet im negativen Sinne von Lehrkräften, die altes Unterrichtsmaterial wie Klassenarbeiten Jahr für Jahr einsetzen und distanziert sich davon:
„Aber das ist nicht das, was ich mir drunter vorstell, weil die Kinder und Jugendlichen verändern sich ja, […]“ (P1,257:267)
Wohingegen es ihr Kunstlehrer vorbildlich verstanden habe, sogar bei Abwehrhaltungen zum Fach Impulse so zu setzen, dass die Schüler Kreativität entwickelten und sehr ansprechende Produkte erarbeitet hätten:

„[…] es gab'n Kunstlehrer, der mich da fasziniert hat, weil der wirklich den Klassenkasper dazu gebracht hat äh... in'ner Art und Weise, dass der plötzlich irgendwelche Portraits gemalt hat oder einfach gearbeitet hat und die tollsten Sachen dabei raus kamen oder einfach die Leute, die vorher null Bock haben, er hat sie einfach alle gekriegt, er hat, irgendwann hat er sie so weit gehabt, dass das Reibungspunkte gab und dann haben die angefangen, was zu machen. Und das hat mich halt fasziniert." (P1,865:873)

Frau König ist sich allerdings seit ihrer Entscheidung für den Wechsel ins Lehramtsstudium relativ sicher, dass sie den Lehrerberuf ergreifen möchte und begründet dies folgendermaßen:

„[…] wahrscheinlich dadurch, dass ich mich auch in Schülermitverwaltung und so weiter... dass ich mich da schon gerne irgendwie engagiert hab und auch mit den Leuten gerne was... was mit den Leuten gerne gearbeitet hab, mit Lehrern und Schülern, also Mitschülern sozusagen. Und äh... ich deswegen auch da dachte, also einmal weil ich tolle Lehrer hatte, die mir dann eigentlich'n Vorbild waren und ich dachte, wenn, also dann müssen... dann möcht ich so'n Lehrer werden wie der und weil ich eben die Negativbeispiele hatte und dachte, so will ich eben nie werden." (P1,854:863)

Der persönliche Erkundungswunsch lässt sich im Fall von Frau König so interpretieren, dass das Ausräumen von grundsätzlichen Zweifeln nach den ersten fünf Wochen des Praktikums bereits in den Hintergrund rückt, denn sie traut zum einen ihren Wahrnehmungen/guten Erfahrungen als Oberstufenschülerin in der Kooperation mit Schülern und Lehrern, obwohl sie selbst weiß, dass die Perspektive damals eine andere war, und zum anderen hat sie in den ersten Wochen bereits wahrgenommen, wie sie sich in der Lehrerrolle fühlt bzw. dass sie durch die Schüler überwiegend akzeptiert wird:

„[…] hätt ich jetzt wahrscheinlich auch gemerkt, wenn das absolut nichts für mich wär, weil man doch natürlich in'ner anderen äh... Position steht wie ein Schüler, man... man steht vorne und man... man ist nicht mehr der Schüler und kriegt'ne ganz andere Sichtweise von den Sachen." (P1,894:898)

Wenn aber eine allgemeine Akzeptanz in der Rolle kaum noch fraglich ist, können ihre Aussagen zu ihrem Vorbild und zu ersten Versuchen, Schülern Impulse für ihren Arbeitsprozess zu geben, so gedeutet werden, dass Frau König im weiteren Verlauf des Praktikums erproben möchte, inwiefern sie bereits im Einklang mit den eigenen Ansprüchen „an gute Lehrkräfte", z. B. Kreativität frei setzen, „sie dazu zu bringen, eigene Ideen so nun wirklich selber zu denken und das zu fördern" (P1,900:905) handeln kann. Außerdem sollten Spaß am Umgang mit Schülern, sowie ein vorsichtiger und verantwortungsbewusster Umgang mit Menschen und „dass man sich engagiert", mit Kollegen kooperiere und sich am Schulleben beteilige eng verbunden mit dem Lehrerberuf sein, der „nicht nur einfach irgend'n Job " sei[257].

Nach Ansicht von Frau König soll auch eine gewisse Nähe zwischen Lehrern und Schülern bestehen, denn man verbringe viel Zeit miteinander: *„Der Lehrer ist nicht jemand, der so auf 'en hohen Sockel steht […]"* (P2,352:353)

Frau König äußert den Wunsch, eigene Vorbilder und Überzeugungen wie Kreativität frei zu setzen und ein hohes Engagement einzubringen beim Unterrichten zu berücksichtigen.

[257] (P1,900:905;356:360;821:827)

Die Praktikantin sagt, sie führt fast jeden Tag eine Art Tagebuch, insbesondere zur Schüler-Lehrer-Interaktion, legt aber Wert darauf, dass sie dies aus eigenem Bedürfnis und nicht aufgrund der Praktikumsrichtlinien tue bzw. um den Vorschriften des Senators für Bildung und Wissenschaft zu genügen[258]. Wie ein Praxistagebuch geführt werden könne, sei in ihren Seminaren nie besprochen worden, doch lassen ihre Aussagen darauf schließen, dass Frau König für ihr Lernen sinnvolle Aufzeichnungen in ihrem Tagebuch anfertigt, das, nach ihrer Aufzählung zu urteilen, auch als eine vielfältige Sammlung zu Erfahrungen und Lernen im Praktikum dienen könnte, ähnlich einer Art Portfolio:

„[…] also ich schreib auch eigentlich die Inhalte mit von den Stunden oder wie der Lehrer daran geht, welche Aufgabenstellungen er nimmt, nicht immer, aber meistens und dann eben solche Anekdoten, das kommt eigentlich alles rein, ist bunt gemischt in dem Buch und so Arbeitsblätter, Stundenpläne... alles drin." (P1,1220:1227)

„Auch die Gespräche mit unserer Mentorin, da waren manchmal Sachen dabei, die einem so hängen bleiben oder die man einfach nicht vergessen will, weil das ist'n guter Ansatz, dann schreib ich's mir halt auf." (P1,1234:1237)

Frau König interessiert sich über Unterricht hinaus fürs Kennenlernen von Arbeitsgemeinschaften (Angebot bei Theater bzw. Bühnenbild-AG hineinzuschnuppern) und kann sich vorstellen, auf eine Klassenfahrt mitzufahren, allerdings nicht bei der ersten Praktikumsschule[259]. Als an der ersten Praktikumsschule nicht praktikabel sieht sie das Kennenlernen der Schulleitungsaufgaben im Sinne der Richtlinien an und hält Erkundungen beim Hausmeister aufgrund der vorhandenen Erfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit für überflüssig[260]. Die Einschätzung von Frau König, dass die im Halbjahrespraktikum geforderte wöchentliche Präsenz an den Schulen, wie oben bereits angesprochen, ohnehin zu umfassend ist[261], kann auf den Wunsch hindeuten, ihre Präsenzzeit geringer als vorgesehen zu gestalten.

Die Richtlinien des Praktikums und seine Organisation werden von Frau König zwar distanziert betrachtet, doch spreche nichts gegen eine selbstbestimmte Ausgestaltung.

Frau König kann sich vorstellen, fachfremde Hospitationsmöglichkeiten bei einem „sehr engagierten" Lehrer zu nutzen, ohne dass sie ihre Fächerwahl für überprüfenswert erachtet.

„[…] es gab einen sehr engagierten Lehrer, der hat uns auch überall hin mitgenommen, auch fachfremd Geschichte und Englisch dann, das war uns auch egal, Hauptsache wir können hospitieren äh... der war sehr engagiert und die meisten Lehrer, die wir sonst gesehen haben äh... das war so der abschreckende Unterricht wie früher, also wenn man drin sitzt und einschläft und der Lehrer redet." (P2,1016:1022)

---

[258] (P1,626:635)
[259] (P1,1361:1372)
[260] (P1,924:948)
[261] (P1,918:919)

Frau König ist sich sicher, nicht Lehrerin an einer Hauptschule werden zu wollen, weil sie die Jugendlichen, die sie im Rahmen ihrer Erwerbsarbeit neben dem Studium betreut (meist Hauptschüler) nicht für eine attraktive Zielgruppe hält. Sie möchte später, wahrscheinlich in einem anderen Bundesland als Bremen, an einem Gymnasium in den Klassenstufen fünf bis dreizehn unterrichten oder evtl. auch Realschulklassen[262].

Für Frau König gibt es keine offenen Fragen im Hinblick auf ihre Fächerwahl und Schülerzielgruppen, doch ergeben sich für sie auch in nicht studierten Fächern interessante Hospitationsmöglichkeiten.

Die im Vorinterview von Frau König geäußerten Vorstellungen betreffen nicht Anforderungen im Bereich der Bewertung von Leistungen, nicht Binnendifferenzierung, nicht Entwickeln oder Öffnen von Schule. Aufgaben im Bereich Erziehen werden im Vorinterview von Frau König nur an einer Stelle berührt.

Manche Anforderungen wie z. B. das Bewerten von Schülerleistungen spielen in den Wünschen von Frau König keine Rolle.

Die im Vorinterview, das fünf Wochen nach Praktikumsbeginn in den Herbstferien geführt wurde, von Frau König geäußerten Einstellungen und ersten Erfahrungen lassen sich mit der Charakteristik allgemeiner Zugänge zu Praktika nach Egloff (2004, vgl. Theoriekap. 1) vergleichen.
Obwohl Frau König, wie oben beschrieben, eigentlich einen Praxistag pro Woche für ein Schulpraktikum ausreichend findet, sie sich zum Halbjahrespraktikum nur angemeldet hat, weil es ihre Studienordnung verlangt und das Kontakte Knüpfen an ihrer ersten Praktikumsschule von Beginn an schwierig erscheint, zieht sich Frau König nicht zurück (keine Verweigerung), sondern möchte das Praktikum zu ihrem Nutzen (u. a. Wunsch: Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern) ausgestalten. Ihre Reaktion auf die Gestaltungszumutung könnte mit dem Begriff „Pragmatismus“ und insbesondere mit dem Begriff „Kreativität“ umschrieben werden. Zum Beispiel geht Frau König auch ohne Unterstützung der Schulleitung immer wieder auf Lehrer des Kollegiums zu, um nach Hospitationsmöglichkeiten zu fragen und findet eine Mentorin in ihrem einen Unterrichtsfach, hospitiert auch in nicht studierten Fächern bei „engagierten“ Lehrern, verabredet vorausschauend, die zweite Hälfte des Praktikums an einer anderen Schule zu absolvieren und schreibt aus eigenem Antrieb ein Lerntagebuch. Frau König bleibt etwas unter dem vorgesehenen Zeitumfang für das Praktikum und ist dadurch auch in der Lage, im Studium an mehreren Seminaren teilzunehmen und ihrer Erwerbsarbeit nachzugehen.

[262] (P1,1318:1340)

Für den Fall von Frau König erscheinen als Deutungsmuster weder „Studium“ (exemplarisches Ausprobieren, Reflexionsprozesse) noch „Beruf“ (Erwerb beruflicher Kompetenzen) für die persönlichen Zielstellungen im Praktikum besonders charakteristisch. Das dritte Deutungsmuster „Biographie“ (Berufswunschprüfung, Identitätsbildungsprozesse) kann die Wünsche von Frau König schon eher kennzeichnen, denn sie möchte erfahren, inwiefern sie als Lehrerin akzeptiert wird und eigenen Vorbildern und Vorstellungen bereits entsprechen kann. Allerdings sieht Frau König seit ihrem Wechsel zum Lehramtsstudium und auf Basis ihrer Erfahrungen als engagierte Schülerin ihren Berufswunsch kaum als fraglich an. Insbesondere kommt auch das Deutungsmuster „Lebenswelt“ für Frau König infrage, weil sie während des Praktikums relativ unabhängig von den formalen Richtlinien individuelle Wünsche „handelnd oder quasi-berufstätig“ verfolgen möchte.

Frau König gestaltet das Praktikum als Teil der eigenen Lebenswelt, macht Erfahrungen im Beruf und entwickelt Identität und eigenes Handeln mit Orientierung auf Vorbilder.

6.2.2.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung

Frau König und ihre Mitpraktikantin haben von Seiten der Schulleitung (erster Schulleiter und Stellvertretung) an der ersten Schule weder zu ihrem Einstieg noch während des Praktikums Offenheit und Unterstützung wahrgenommen.

„Also die Schulleitung, der Schulleiter hat uns ja auch nicht vorgestellt, also wir waren dann plötzlich in dem Lehrerzimmer […]“ (P2,896:912)

„Er hat uns am ersten Tag da an seinem Termin eigentlich auch vergessen, hat gemeint, wer sind Sie denn, was wollen Sie denn? Wir so, hä, wir fangen heute an und dann hat er uns irgendwie 'ne halbe Stunde was über die Schulgeschichte erzählt und das ehrwürdige Gebäude und das war's dann aber eigentlich. Natürlich jederzeit, wenn wir Fragen haben und er erklärt uns den Stundenplan, also er übernimmt so'ne Obermentorrolle für uns im Moment, aber wir haben keinen Einblick in das, was er selber tut.“ (P1,378:390)

Die Praktikantin berichtet, dass sie während des Praktikums sowohl mit dem Schulleiter als auch mit der stellvertretenden Schulleiterin über das Problem mangelnder Bereitschaft der Lehrkräfte, Hospitationen in ihren Klassen bzw. Kursen zu ermöglichen gesprochen habe (Anforderung: sich gegenüber Schulleitung angemessen verhalten (Abstimmungen vornehmen wollen)). Daraufhin habe der Schulleiter einen spontanen Versuch gestartet, eine Hospitationsgelegenheit im sprachlichen Unterrichtsfach zu vermitteln, wobei dieser Versuch aber scheitert, weil die angesprochene Lehrerin dies schlicht ablehnt[263]. Die stellvertretende Schulleiterin habe, nach Aussagen von Frau König, geäußert, kaum glauben zu können, dass sich die Lehrer der Schule so wenig offen gegenüber den Studierenden verhalten, zum anderen aber auch um Verständnis für das Verhalten wegen der hohen Arbeitsbelastung der Lehrer gebeten. Das folgende Zitat eignet sich auch zur Illustration der Probleme bei der Einführung des Praktikums, wobei manche Kollegien wegen fehlender Entlastungsstunden dem neuen Praktikum ablehnend gegenüber standen und die Lage von

[263] (P2,941:987)

Praktikanten wegen des neuen Modells (Ziele, Art der Betreuung etc. wenig bekannt) mit der von Versuchskaninchen verglichen wurde:

„[…] die stellvertretende Schulleiterin hat uns getroffen und gefragt wie's läuft, der haben wir das halt dann auch gesagt, ja positiv wie negativ, also unsere Mentorin ganz toll, die Kunstlehrer und die jungen Lehrer auch super, aber alles andere ist … echt, wir fühlen uns echt wie die letzten Idioten und haben ihr das erklärt. Und sie meinte dann eben, ja, aber die hätten halt so viel um die Ohren und das müsst man verstehen und sie könnt sich das ja gar nicht vorstellen, dass die so reagieren würden, weil äh... klar, man hätte das Ganze nicht gewollt, die ganze Praktikumsgeschichte und wir hätten die ja wohl auch nicht gewollt und äh... aber man hätte schon ausgemacht, dass wir, die wir jetzt so drin hängen, so unglücklicherweise als Versuchskaninchen, dass man uns kollegial behandeln würde, das hätte man eigentlich beschlossen." (P1,305:322)

In der ersten Praktikumsschule, dem Gymnasium, ermöglicht die Schulleitung den Praktikantinnen keine Einblicke in die eigenen Aufgabenbereiche und lädt die Studierenden nicht zu Konferenzen ein, so dass Frau König sagt, sie habe ihr Wissen darüber gegenüber ihrer eigenen Schulzeit nicht erweitern können. Der Schulleiter des Gymnasiums unterstütze auch das Anliegen der Studierenden nicht, künstlerische Schülerarbeiten, die im Unterricht der Praktikantinnen erarbeitet werden, außerhalb des normalen Klassenraums, z. B. in der Aula, ausstellen zu dürfen[264].

Für den Zugang der Praktikantinnen zu Lehrerzimmer und normalen Klassenräumen erhalten Frau König und ihre Mitpraktikantin zu Beginn des Praktikums einen Schlüssel, wohingegen sie erst einmal keinen Schlüssel zu den Kunstfachräumen erhalten und sich die Mentorin deswegen für sie einsetzt:

„[…] aber unsere Mentorin hat sich da stark für uns eingesetzt, dass wir den (Schlüssel für Kunstfachräume, T.Z.) kriegen, weil sie nicht will, dass wir vor verschlossenen Türen rum stehen und warten müssen und deswegen kriegen wir wohl nach den Ferien noch'n Schlüssel." (P1,980:994)

In der zweiten Praktikumsschule sei eine Konferenzteilnahme im Prinzip möglich gewesen, doch habe sie leider den Termin wegen anderer Verpflichtungen nicht wahrnehmen können[265].

Von Seiten der Schulleitung der ersten Schule wird sehr wenig Offenheit und Unterstützung für die Teilhabe am Schulleben wahrgenommen.

Bitten um Hospitationsmöglichkeit bei einer hohen Frustrationstoleranz ist eine Anforderung, der sich Frau König und ihre Mitpraktikantin in den ersten Wochen stellen. Die Art der Offenheit und Unterstützung der Lehrkräfte des Gymnasiums bildet sich in Interviewaussagen ab, in denen Frau König die Angebote in Bezug auf die Qualität der Teilhabe einschließlich ihres Gefühls der Anerkennung oder Missachtung ihrer Person und ihrer Zugehörigkeit betrachtet. Außer ihrer Mentorin kennen die Studentinnen nach drei Wochen Praktikumszeit nur zwei weitere Lehrkräfte, die sehr offen für Hospitationswünsche

---

[264] (P2,993:998)
[265] (P2,890:912)

sind. Die beiden Praktikantinnen dürfen zwar auch andere Lehrkräfte für einzelne Stunden begleiten, dort seien sie aber gegenüber den Schülern nur als Gäste erwähnt worden und mussten sich in eine Ecke setzen, wobei Hospitationen z. T. nur für eine Stunde erwünscht gewesen seien:

„[…] dann saßen wir mal 'ne Stunde beim Deutsch-LK drin und dann haben wir danach den Lehrer gefragt, ob wir wiederkommen können und hospitieren können und dann kam dann die Antwort ja ungern, aber ich kann Sie ja nicht hindern. Und dann steht man echt da und denkt sich so klasse und wir sind im Lehrerzimmer schon äh... auf die Lehrer zugegangen und haben gesagt, Entschuldigung wir haben mal ein Attentat auf Sie vor. Könnten wir vielleicht bei Ihnen, weil wir uns eigentlich schon entschuldigen mussten, dass wir überhaupt da sind." (P1,234:251)

Frau König äußert den aus ihrer Perspektive sicheren Eindruck, dass sie von manchen Lehrern absichtlich nicht gegrüßt bzw. ignoriert wird[266]. Frau König stellt einen Zusammenhang zwischen der Offenheit der Lehrkräfte und der Art ihrer Unterrichtsgestaltung her:

„[…] es gab einen sehr engagierten Lehrer, der hat uns auch überall hin mitgenommen, auch fachfremd (...), das war uns auch egal, Hauptsache wir können hospitieren äh... der war sehr engagiert und die meisten Lehrer, die wir sonst gesehen haben äh... das war so der abschreckende Unterricht wie früher, also wenn man drin sitzt und einschläft und der Lehrer redet." (P2,1016:1022)

Bei einem der beiden neben der Mentorin als offen erlebten Lehrern, empfindet die Praktikantin es als Ausnahme gegenüber mehreren anderen Erfahrungen sehr positiv, dass er gegenüber den Schülern die Anwesenheit der Praktikantinnen erklärt, sie ihre Namen an die Tafel schreiben und auf Fragen der Schüler eingehen.

„[…] da haben wir uns doch wieder menschlich gefühlt (lacht)" (P1,1197:1218).

Frau König berichtet auch, dass sie zu dieser besonderen Wertschätzung ihrer Person durch Lehrer und Schüler einen Tagebucheintrag anfertigte.

Aus Sicht von Frau König sind günstige Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten an der ersten Praktikumsschule im Wesentlichen in einem Kunstkurs der Mentorin und im kombinierten Aufenthalts- und Sammlungsraum der Kunstlehrerinnen gegeben. Hospitationsmöglichkeiten ergeben sich in einem Kunstleistungskurs und in Klassen des Gymnasiums der Sekundarstufe I in Kunst, Englisch, Geschichte und Deutsch[267].

Im Lehrerzimmer stellt sich für Frau König der Anforderung im Kollegium eine Position zu finden, das heißt z. B. sich vorzustellen, Austausch zu pflegen, Organisatorisches abzusprechen, sich zu integrieren und ggf. am Rande zu stehen. Sie findet aber nur eine für sie akzeptable Nische im Kunstlehrerzimmer bzw. weicht in Pausenzeiten auch in das Schülerkaffee der Schule aus:

„[…] ich bin ganz froh, dass die Kunstlehrer haben so'ne Art eigenes Lehrerzimmer mit Materialraum verbunden und da halten wir uns die meiste Zeit auf, weil das oben nicht erträglich ist. Also da stehen 12 Plätze leer und dann setzt man sich irgendwo hin und dann kommt dann ein Lehrer und sagt Entschuldigung, können Sie mal rutschen […]" (P1,292:297)

„[…] am Anfang äh... da waren wir noch schon sehr, sehr eingeschüchtert oder schüchtern oder wie auch immer, da saßen wir eigentlich hauptsächlich in der Schülercafete. Also erstens war es ganz

---

[266] (P1,270:290)
[267] (P2,329:335) (P1,1453:1456)

okay zusammen mit den Schülern und es war auch nett, die Schüler, die man beim Unterricht gesehen hat, dann auch mal in der Pause beobachten zu können äh... aber eigentlich auch, weil wir keinen Bock auf's Lehrerzimmer hatten (lacht) und da hat auch die Schule... stellvertretende Schulleiterin, die auch dann gemeint ja, wir wären so wenig präsent im Lehrerzimmer und äh... dann haben wir halt gesagt na ja, aber wir wissen nicht mal, auf welchen Stuhl wir uns jetzt setzen dürfen..“ (P1,1390:1423)

Eine geringe Offenheit für die Praktikantinnen im Kollegium der ersten Schule bringt besondere Anforderungen z. B. in Bezug auf das Hospitieren und den Aufenthalt im Lehrerzimmer mit sich. Frau König begegnet diesen auch durch Ausweichen ins Schülercafé.

Zum Kollegium bzw. zu Kontakten mit anderen Lehrern als dem Mentor an der zweiten Praktikumsschule gibt es im Nachinterview von Frau König fast keine Aussagen. Dies kann zusammen mit der von ihr erwähnten geringeren zeitlichen Präsenz an der Schule bei höherer Beteiligung mit Unterrichtsvorhaben als in den Richtlinien vorgesehen so gedeutet werden[268], dass die Praktikantin in der zweiten Schule (Sek. I Zentrum) fast nur in der Klasse, die hauptsächlich vom Mentor unterrichtet wurde, aktiv war und von der zweiten Schule im Vergleich zur ersten Praktikumsschule kaum Kontakte zu anderen Lehrern des Kollegiums oder zur Schulleitung hatte.

„[...] wobei wir natürlich vom Unterricht her also wirklich mehr gemacht haben, wie wir hätten machen müssen, aber vom Sonstigen, was verlangt wurde laut der Richtlinien, haben wir halt nicht so viel gemacht und äh... was aber auch teilweise lächerlich gewesen wär, wenn wir versucht hätten, weil die in unserer Schule sowieso abblocken, also das war doch so'n Zwiespalt, dann muss man noch arbeiten und das ist halt schon'n ziemlicher Grundstress da und...“ (P2,1841:1848)

Die bisher genannten Aspekte zur durch Frau König wahrgenommen Offenheit für die Teilhabe an den beiden Schulen[269] können so zusammengefasst werden, dass am ersten Ort „Gymnasium“ die Haltung der Schulleitung als problematisch (weil ambivalent) wahrgenommen wird (im Prinzip gesprächsbereit und interessiert, bietet aber keine Unterstützung oder Einblicke) und beim Kollegium, abgesehen von der Mentorin und zwei positiven Ausnahmen, eine „klar ablehnende“ Haltung in Bezug auf eine Integration[270]. An der zweiten Praktikumsschule (Sekundarstufe I mit allen drei Schularten) sieht Frau König die Aufnahme durch das Kollegium als „eher positiv“ an[271], wobei sie die Erfahrungsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts durch Kontakte zu anderen Lehrern und zur Schulleitung aber kaum nutzt. Mit anderen Worten nimmt sie diese Anforderungen nicht wahr bzw. weicht ihnen, aus Zeitgründen und weil sie das Praktikum als Teil ihrer selbst zu gestaltenden Lebenswelt interpretiert, aus.

---

[268] (P2,1837:1844)
[269] Fragebogen S.8: Integration in das Lehrer-Kollegium: 1. Schule: sehr schlecht, 2. Schule: eher schlecht – beurteilt anhand der vierer Skala: sehr gut, gut, eher schlecht und sehr schlecht.
[270] (Fragebogen 26, S.4)
[271] (Fragebogen 26, S.4)

Das Kollegium und die Schulleitung der zweiten Schule bieten mehr Integrationsmöglichkeiten, doch werden diese aufgrund von Erwerbsarbeit und dem Schwerpunkt der Unterrichtsbeteiligung von Frau König nicht genutzt.

Frau König erwartet durch die Zusammenarbeit mit ihrer Mitpraktikantin in Form von Teamteaching keine besonderen Probleme, da sie seit Studienbeginn häufig zusammen gearbeitet hatten. In den ersten Praktikumswochen führen beide gemeinsam konkret eine Doppelstunde in Kunst zum Thema „Bauhaus“ durch, wobei sich die Mentorin auf Wunsch der Studierenden ganz im Hintergrund hält. Der Unterricht besteht vor allem aus einer Phase, in der die Schüler Texte/Arbeitsblätter bearbeiten und einer Ergebniszusammenführung im gemeinsam geleiteten Klassengespräch. Nach Aussagen von Frau König empfindet sie das Teamteaching zur Zeit des Vorinterviews für sich als „ganz angenehm“ und auch für die Lockerheit der Gesprächsatmosphäre zuträglich, weil sie sich gegenseitig und den Schülern „die Bälle zuspielen“ können. Frau König kann sich aber vorstellen, dass sie nach der vor dem Hintergrund ihrer anfangs großen Aufgeregtheit beim Unterrichten sinnvollen gegenseitigen Unterstützung mit mehr Unterrichtserfahrung lieber alleine unterrichten würde[272].

Die bisherige Unterstützung durch die Mentorin wird von Frau König positiv gesehen, denn sie entspricht dem Wunsch der Studierenden, indem sie sich bei deren Erprobungen aus dem Unterrichtsgeschehen heraushält, ggf. als Rettungsring fungiert und hinterher mit ihnen über ihr Lehrverhalten spricht.

„Also sie hat uns ganz frei gestellt, also wir haben bei ihr also Teile gemacht, also wir haben jetzt mal ne Stunde und dann'ne halbe Stunde gemacht und äh... aber schon Teile getrennt, also klare Trennung von... von Unterrichtsinhalten äh... und sie hat uns völlig frei gestellt, ob sie uns unterstützen soll und ob sie sich komplett raushalten soll und wir wollten, dass sie sich... also wir wollten's alleine ausprobieren. Und ich denk klar, wenn's völlig untergegangen wär und wenn's völlig schief gegangen wär, hätte sie sich irgendwann eingeschaltet, wahrscheinlich wie der Fahrlehrer, der auf die Notbremse drückt. Aber äh... wir haben gesagt, in erster Linie soll sie sich raushalten und das hat sie gemacht und hat dann danach mit uns darüber gesprochen, zum Beispiel das waren aber weniger inhaltliche Sachen, sondern mehr dass wir dadurch, wie wir da standen äh... Schüler, die ganz vorne rechts außen saßen, kaum beachtet haben, weil die völlig aus unserem Blickwinkel draußen waren und also auch so Körperstellungssachen... Körpersprache mehr eigentlich.“ (P1,1116:1132)

Frau König erwartet keine Schwierigkeiten beim Teamteaching und wünscht sich die Mentorin im Unterricht in der Rolle der Fahrlehrerin, die ggf. auf die Notbremse tritt.

[272] (P1,1090:1113)

Frau König äußert, obwohl, wie oben bereits angesprochen, bei ihr nur wenig Unsicherheit besteht, ihren Berufswunsch im Umgang mit Schülern prüfen zu wollen. Bereits zum Zeitpunkt des ersten Interviews (fünf Wochen Schulpraxis) stellt sie aus der Lehrerperspektive eine gegenüber Schülern andere Sichtweise auf Unterrichtssituationen fest und insbesondere auch, dass ihr der Umgang mit den Schülern, das Vermitteln von Wissen und Anregen zum Verfolgen eigener Ideen „sehr viel Spaß macht“[273] (Lehrerrolle: Rollenidentifikation - sich beim Handeln (vor der Klasse) authentisch fühlen (auch konzentriert sein)). Im Nachinterview berichtet Frau König von Rückmeldungen der Schüler, die auch ihr Selbstbewusstsein und ihre Wirkung als Lehrerin aus Schülersicht betreffen und die handelnd eingelöste Anforderung zu Unterrichten und dabei die eigene Person bewusst einzusetzen, beinhaltet (Sicher (und ohne Angst) vor der Klasse stehen (selbstbewusst und dadurch wirksam auftreten)):

„Da kam nur... also bei den Kleineren kam halt dann... ja, dass sie sich das gut vorstellen können, dass... dass ich Lehrerin bin und äh... dass sie die Art mögen, wie ich mit ihnen umgegangen bin zum Beispiel, das stand glaub ich drauf auf'en Feedbackzetteln und bei den 13-ern, die haben uns auch als Feedback gegeben äh... dass... dass ich halt am Anfang oder wir beide ja in dem Fall, weil wir ja auch zusammen unterrichtet haben, also (Name der Mitpraktikantin) und ich, haben schon... sehr unsicher waren halt noch und wohl viel rumgekichert hätten, was mir gar nicht aufgefallen ist, aber anscheinend haben wir das getan und äh... dass wir natürlich dann irgendwie das... sie haben uns sozusagen gelobt und haben gemeint, ihr seid dann immer sicherer geworden, weil wir am Anfang auch eben vergessen haben, die Schüler, die so in der Peripherie sitzen irgendwie mit einzubeziehen, sagen wir einmal so, auf die erstmal guckt, dass wir halt immer souveräner geworden wären und ja, dass sie das halt gut gefunden hätten. Wir haben sozusagen mit ihnen gearbeitet und auf alles ein... oder halt auf die eingegangen wären.“ (P2,239:242)

Dabei vergleicht die Praktikantin den Umgangsstil der Oberstufenschüler gegenüber den Praktikantinnen mit demjenigen der Siebt- und Acht-Klässler stellt fest, dass sich die jüngeren Schüler ihnen gegenüber ähnlich verhalten wie bei anderen Lehrkräften. Im Unterschied dazu erwarteten die Oberstufenschüler, nach Auffassung von Frau König, durch den geringen Altersunterschied (hier fünf Jahre) und das Bewusstsein dafür, dass die Praktikantinnen erst in der Mitte des Studium sind, dass diese im Gegensatz zu anderen Lehrern etwas besonders „Frisches“ oder „Orginelles“ mitbringen, aber das Fachliche noch nicht richtig beherrschen. Dies führe mitunter zu einer bemutternden Art gegenüber den Studierenden („so wir sind dann auch ganz lieb, wenn ihr uns unterrichtet“[274]).

„[…] die Kleinen mein ich jetzt schon wieder die S., 7., 8. Klasse äh... die... die fragen uns wie die Lehrer, also unsere Mentorin hat mich da auch gut eingeführt, hat auch gesagt die studieren das, die können das.“ (P1,1444:1456)

Gefühlte Selbstsicherheit stellt ein erstes Ergebnis des Agierens in der Lehrerinnenrolle für Frau König dar.

[273] (P1,893:905)
[274] (P1,1444:1456)

6.2.2.4 Anforderungen der Zusammenarbeit

Wie oben angesprochen, gestaltet sich die Kontaktaufnahme zu Lehrkräften und Schulleitung für Frau König zunächst schwierig. Auf der Wahrnehmungsebene sind dabei den Anforderungen, die durch die Oberkategorie „Lehrer: sich mit ihnen austauschen/Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen“ gebündelt werden, elf Zitate zugeordnet worden (neun im ersten Interview und zwei im Nachinterview). Inhaltlich sind die von Frau König erlebten Anforderungen im ersten Interview dadurch geprägt, dass sie sich im Lehrerzimmer eine Position erwerben und sich innerhalb der Rangordnung und Sitzordnung einordnen muss (Anforderung: Lehrer: Lehrerzimmer: Position: Rangordnung erspüren, Position/Anerkennung erwerben[275]). Sie muss mit der Kommunikation im Lehrerzimmer zurechtkommen, wobei ein distanziertes Verhältnis der Lehrkräfte untereinander wahrgenommen wird (Siezen) und die Kommunikation, an der sie Anteil nehmen könnte, nicht selten Klagen über einzelne Schüler und Klassen beinhaltet oder Randthemen aus dem privaten Bereich betrifft (Thema z. B. Putzfrauen) [w Lehrer: Kommunikation: im Lehrerzimmer Klagen, private Randthemen anhören müssen (z. B. Klagen über Schulleitung mitbekommen)][276]. Zu Beginn des Praktikums stellt sich außerdem die Anforderung, eine Mentorin zu finden, guten Kontakt zu ihr herzustellen bzw. Interaktions-/Beziehungsmöglichkeiten zu prüfen (w Lehrer: Kontakt als Praktikant/in: Mentor/in: kennenlernen (Interaktions-/ Beziehungsmöglichkeiten prüfen)][277]).

Nach dem Halbjahrespraktikum kann aus Perspektive von Frau König Teamteaching eine lohnende Form der Zusammenarbeit nicht nur zwischen Studierenden, sondern auch zwischen regulären Lehrkräften sein, wobei enge Formen der Zusammenarbeit bereits im Vorinterview eine Rolle spielten [w Lehrer: Kommunikation: Teamteaching: als Form der Zusammenarbeit nutzen (können, wollen)][278].

Auf der Handlungsebene sind dabei den Anforderungen, die durch die tätigkeitsbezogene Oberkategorie „Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)“ gebündelt werden, insgesamt zehn Zitate zugeordnet worden (sechs im ersten Interview und vier im Nachinterview).

Sowohl im Vorinterview als auch im Nachinterview spielen die Anforderungen der Abgrenzung gegenüber destruktiven Haltungen sowie die konstruktive Interaktion mit Lehrern (Entwicklungsmöglichkeiten nutzen, bitten um Hospitationsmöglichkeiten) eine zentrale Rolle. Die Abgrenzung gegenüber destruktiven Haltungen wie Zynismus erscheint für Frau König nicht nur im Zusammenhang mit manchen Gesprächen im Lehrerzimmer, sondern auch im Kontakt mit dem Schulleiter geboten. Zum Beispiel geht Frau König auf die Wortwahl des Schulleiters zu einem Pflichtkurs in der Oberstufe ein, die deutlich macht, dass für diesen nicht mögliche Chancen der Schüler im Vordergrund stehen, sondern den

---

[275] (P1,292:297)
[276] (P1,1428:1441)
[277] (P1,1524:1530)
[278] (P2,452:458;481:488), (P1,360:363)

durch die Regelung möglichen Fachunterricht über die verwendete Analogie der Tierverwertung (Abdecker) als eine letzte, unbeliebte oder gar grausame Station betrachtet.
„Kunst abgewählt haben und dann eben in der Oberstufe nochmal'n halbes Jahr Pflichtkunst machen müssen, das war ja kein LK. (..) Ja, das nennt sich Auflagenkurs. (...) Wird dann von dem Schulleiter liebevoll Abdeckerkurs genannt, na ja... (...) Abdeckerkurs, das war so der Witz des Schulleiters, den ich nicht so witzig fand." (P2,320:330)

Für die Zusammenarbeit und die Kommunikation im Kollegium der ersten Schule ist auch Abgrenzungsfähigkeit gefragt.

Im Halbjahrespraktikum werden von Frau König auch Anforderungen im Kontakt mit anderem Schulpersonal als reguläre Lehrkräfte wahrgenommen, die in erster Linie auf die von ihr z. T. kritisch betrachteten Praktikumsrichtlinien zurückzuführen sind. Frau König nimmt gemeinsam mit ihrer Mitpraktikantin eine Befragung der Sekretärin zu ihren Aufgaben vor und sie stellt auch Kontakt zum Hausmeister her. Im Nachinterview werden zur Befragung der Sekretärin[279] keine Details ausgeführt außer, dass die Sekretärin irritiert reagiert habe und sie und andere Personen an der ersten Schule sich gegenüber Praktikantinnen im Allgemeinen unfreundlich verhalten habe. Frau König beschreibt einen sachbezogenen Kontakt zum Hausmeister (z. B. Unterstützung erwirken: um Schlüssel bitten), lehnt aber einen Kontakt wie in den Richtlinien angedacht in Form von Begleiten entrüstet als realitätsfremd ab („der Hausmeister, der würde uns'nen Vogel zeigen"[280]).

Frau König erfährt normale Kontakte mit dem Schulpersonal, doch lehnt sie besondere Erkundungen wie in den Richtlinien gefordert ab.

Zum Thema Belastungen im Lehrerberuf bzw. im Praktikum können bei Frau König bei fünf Interviewstellen Anforderungen rekonstruiert werden. Zu Beginn des Praktikums geht sie davon aus, dass sie nie Hauptschullehrerin werden möchte, da dies ein „knochenharter Job" sei[281]. Die Anforderung besteht also darin, Belastungen als gegeben zu betrachten und in diesem Fall bestimmte Bereiche, nämlich Hauptschulklassen, meiden zu wollen. Den Wunsch bezieht Frau König zum einen auf ihren studierten Stufenschwerpunkt (Sek. II) und auch auf ihren Nebenjob, durch den sie Erfahrungen mit Hauptschülern macht und sich lieber andere Schüler in ihrem Unterricht wünscht. Im Nachinterview zeichnet sich in ihrer Sicht (nachdem sie keine reinen Hauptschulklassen als Arbeitsfeld kennenlernte) die Anforderung „Belastungen positiv zu deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar ansehen" ab[282]. Dabei resultiert dies zum einen aus der Fremd- und zum anderen aus der

[279] (P2,851:863)
[280] (P2,841:844)
[281] (P1,1294:1328)
[282] (P2,81:84;105:117), (P1,344:346)

Selbstbeobachtung. Sie begleitet einen Lehrer über einen ganzen Schultag und reflektiert im Interview darüber, dass sie das Hospitieren als sehr anstrengend erlebte, wobei das Unterrichten und noch zusätzliche Leiten einer Arbeitsgemeinschaft am Nachmittag dann aus Lehrersicht noch anstrengender sein müsse. Gleichzeitig verknüpft Frau König ihre Einschätzung mit einer durchdachten Unterrichtsvorbereitung des Lehrers und damit, dass er sich mit „viel Energie" für die Arbeitsgemeinschaft einsetze. Unterschiedliche und insbesondere auch positive Deutungen von Belastungen erscheinen ihr damit möglich und auch ein anstrengender Unterrichtsalltag erscheint ihr gestaltbar. Hohes Engagement und gute Vorbereitung des Unterrichts erscheinen Frau König somit eher nicht als zusätzlich belastend, sondern viel mehr als Schlüssel für eine persönlich positive Bilanz im anstrengenden Schulalltag[283] (Belastungen: positiv deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar ansehen).

Für das eigene Steuern von Belastungen nennt Frau König im Nachinterview, dass sie versucht habe, ihre Erwerbsarbeit mit ihren aktiven Unterrichtsbeteiligungen im Praktikum zu koordinieren, d. h. nach Schichtdiensten im Rahmen ihres Jobs empfand sie es zwar nicht als Problem „nur" zu hospitieren, doch um selbst zu unterrichten, wählte sie nach Möglichkeit andere Termine aus[284].

Die wahrgenommene Anforderung in Bezug auf die eigene Person „Belastungen: positiv deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar ansehen" wurde im Nachinterview zwei Mal relevant. Frau König kann sich an ihrer zweiten Praktikumsschule an die Lautstärke in ihrer Lerngruppe (sechste Klasse, darunter auch Hauptschüler) gewöhnen und interpretiert die mögliche Belastung durch Unruhe bzw. Bewegungsdrang positiv als lebendig und spontan[285]. Frau König hat ihr Erleben im Zusammenhang mit ihren Verhaltensmöglichkeiten bei Unruhe in der Klasse und Streit zwischen Schülern auch dadurch verändern können, dass sie durch ein Gespräch mit ihrem Mentor geklärt habe, dass sie selbst berechtigt ist, bei Problemen aktiv einzugreifen[286].

Frau König gelingt eine positive Interpretation und ein aktiver Umgang mit Belastungen, auch in der Abstimmung zwischen dem Praktikum und ihrer Erwerbsarbeit.

6.2.2.5 Reflexion oder Ratschläge

Reflexionen mit Handlungsbezug wurden in den Interviews von Frau König an fünf Zitatstellen kodiert. Wahrgenommene Anforderungen sind dabei, das eigene Lehrverhalten zu analysieren und Kritik des Mentors/der Mentorin zum eigenen Unterricht annehmen zu können[287]. Wie weiter oben bereits angesprochen, werden Rückmeldungen zum Lehrerverhalten (z. B. Körperhaltung, Position im Raum, Wahrnehmung aller Schüler) mit der Mentorin an der ersten Schule thematisiert und Frau König kümmert sich auch um Rückmeldungen, z. B. Gespräche, Feed-Back-Zettel der Schüler (z. B. zunehmend

[283] (P1,341:346)
[284] (P2,1446:1450)
[285] (P2,81:84)
[286] (P2,105:117)
[287] (P1,1129:1132), (P2,655:658;663:672;715:720;238:257)

selbstsicheres Auftreten), wobei unklar bleibt, wie systematisch sie diese Rückmeldungen weiter besprochen oder in schriftlicher Form verarbeitet hat. Frau König berichtet von den Gesprächen über den selbstgestalteten Unterricht, dass die Gespräche mit einer eigenen Einschätzung begannen:

„[…] mit unseren Gefühlen, ja und was wir so denken halt und äh... gut und dann haben wir halt beide irgendwann gesagt na ja, da müsst ihr halt noch'n bisschen mehr drauf achten und das war gut, also auf alle Fälle natürlich auch positive Sachen dann sagen […]“ (P2,715:720)

Zur Beratung durch den Mentor sagt Frau König *„die war aber auch sehr kritisch, von daher war es nicht immer leicht, sich das anzuhören eigentlich (lacht)“* (P2,655:658), führt dann aber weiter aus, dass sie negative wie positive Kritik des Mentors insgesamt gut annehmen kann, da er seine Kritik in Beziehung zu ihrem Lernstand als Praktikantinnen setze:

„[…] er hat einfach gesagt ja, das müsst ihr einfach noch lernen, ihr seid ganz am Anfang, woher sollt ihr's auch wissen, also er hat nicht irgendwie gesagt du kannst nicht, geh heim, so ganz im Gegenteil und dann das nächste Mal hat er dann dafür aber auch echt gelobt, hat dann irgendwie gemeint nach dem Motto, dass die Unterrichtsstunde jetzt wirklich'n Beispiel für die hohe Kunst des Unterrichtens wär, das ist uns natürlich runter gelaufen wie (lacht) Honig (lacht). Ja, also, nee, er hat einfach gesagt, dass man halt auf das und das noch achten muss und so.“ (P2,663:672)

Frau Königs Aussagen zu den Rückmeldungen durch Schüler der Oberstufe erscheinen besonders konkret:

„[…] sie haben uns sozusagen gelobt und haben gemeint, ihr seid dann immer sicherer geworden, weil wir am Anfang auch eben vergessen haben, die Schüler, die so in der Peripherie sitzen irgendwie mit einzubeziehen, sagen wir einmal so, auf die erstmal guckt, dass wir halt immer souveräner geworden wären und ja, dass sie das halt gut gefunden hätten. Wir haben sozusagen mit ihnen gearbeitet und auf alles ein... oder halt auf die eingegangen wären und nicht mehr so albern, sondern einfach sich... ja, dass wir uns als Lehrende auch mehr zugetraut haben halt, dass haben die halt auch gemerkt, dadurch haben die uns auch mehr zugetraut, klar.“ (P2,238:257)

Berichtete Situationen zur Reflexion im Praktikum stehen in den Interviews von Frau König also im Zusammenhang mit Unterricht und Lehrverhalten und betreffen nicht allgemein berufliche Perspektiven (Berufswunschprüfung) oder einen individuellen Perspektivwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle. Die Nachbereitungsgespräche haben, nach den Zitaten zu urteilen, eher den Charakter von Lob, Tadel und praktischen Hinweisen als einen reflexiven Charakter etwa zur Auseinandersetzung mit individuellen Vorstellungen oder zum Durchdenken der erlebten Situationen und alternativer Handlungs- oder Planungsmöglichkeiten.

Im Interview bezieht sich Frau König an einer Stelle auf ihre eigene Schulzeit und Pubertät, wobei sie die Offenheit des Mentors, in der 6. Klasse zwischenmenschliche und individuelle Probleme, die jeder durchmache, zu thematisieren gut gefunden habe[288]. Von Gesprächen oder gar Reflexionen mit Mentoren oder Dozenten, die etwa Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit vertiefen und mit neuen Perspektiven bezogen auf die Lehrerrolle verknüpfen, wird nicht berichtet.

---

[288] (P2,405:415)

Zahlreiche Gespräche mit der Mentorin bzw. dem Mentor und Gespräche mit Schülern bieten Rückmeldungen und Tipps zum Lehrverhalten und zur Unterrichtsgestaltung von Frau König.

Dozenten bzw. die universitäre Begleitung des Praktikums haben nach Frau König bei ihrer „Reflexion" kaum eine Rolle gespielt. Frau König erscheint es z. B. auch wenig hilfreich, wenn ein Dozent im Begleitseminar grundsätzliche Fragen der Organisation des Studiums reflektieren bzw. diskutieren wollte:

„[…] ja, was halt beim Dozenten dazu kam, dass er halt generell so universitäre unterrichtliche Sachen gern diskutiert, also wie überhaupt das Studium organisiert ist und so weiter und so fort und das sind halt Fragen, für die man einfach keinen Nerv hat in dem Moment, ja." (P2,1525:1553)

In einem Unterrichtsfach habe es zwar ein Angebot des Dozenten für einen Besuch bzw. ein Gespräch an der Schule gegeben, jedoch sei das Praktikum ausgelaufen, ohne dass sich die Praktikantinnen oder der Dozent um das Zustandekommen eines solchen Termins ernsthaft bemüht hätten[289]. Es erscheint zudem, dass Frau König in der ersten obligatorischen Phase des Halbjahrespraktikums (später im Wesentlichen behobene) organisatorische Mängel bei der Lehrveranstaltungsplanung zu spüren bekam: Dozentenwechsel in Erziehungswissenschaften und in einem Unterrichtsfach zwischen Vorbereitung und Begleitung und auch ein zwar formal zugelassenes, aber nicht inhaltlich geeignetes Angebot im zweiten Unterrichtsfach. Die beschriebenen Mängel spiegeln sich in einer uneinheitlichen Bewertung der drei Veranstaltungen der Vorbereitung im Fragebogen (S.9ff.) mit „sehr schlecht", „eher schlecht" und „sehr gut" wieder. Zur Bewertung der beiden Begleitveranstaltungen im Fragebogen verwendet Frau König die Skalenwerte „gut" und „eher schlecht".

Ingesamt findet es Frau König im Nachhinein schade, dass ihr Gespräche (u. a. im Freundeskreis) über Erfahrungen im Praktikum manchmal als lästiges Übel erschienen und Chancen einer gemeinsamen Reflexion mit Kommilitonen und Dozenten nicht mehr genutzt worden seien[290]. Frau König denkt außerdem, dass Erfahrungen aus dem Halbjahrespraktikum in späteren Seminaren des Hauptstudiums nicht mehr zur Sprache kommen, weil diese „abgegessen" – also nicht mehr aktuell seien[291].

Die Lehrveranstaltungen zum Halbjahrespraktikum sieht Frau König als nicht optimal, u. a. in Bezug auf Reflexionsmöglichkeiten an.

---

[289] (P2,1490:1518)

[290] (P2,1490:1518)

[291] (P2,1761:1766) (Anmerkung: Sind Dozenten/universitäre Seminare Schlusslicht bei den Lernquellen? Zusammenhänge zwischen Zufriedenheit mit universitärer Begleitung/Vorbereitung und Kompetenzentwicklung/-erfahrungsmöglichkeiten in Fragebögen prüfen)

Eine Reflexion von Frau König mit ihrer Mitpraktikantin erscheint nach Selbstaussagen wenig fundiert, denn sie kommt ohne Fragestellungen, Bebachtungsaufträge oder einen durchdachten Gesprächsablauf aus[292]. Für den Begriff Reflektieren wählt die Praktikantin selbst mehrmals den Ausdruck „miteinander reden", der die Art des Austausches wohl auch stimmiger kennzeichnet:

„Ja, ja wir sehen uns oft und wir reden eigentlich immer darüber, also immer wenn wir uns sehen nach der Schule meistens setzen wir uns irgendwo hin und reden'ne halbe Stunde." (P1,1193:1196)

Frau König führt häufig Gespräche, ohne tiefere Reflexionsansprüche mit der Mitstudentin zu aktuellen Erfahrungen.

6.2.2.6 Coteaching oder Hospitation

Die praktischen Unterrichtsbeteiligungen finden bei Frau König ganz überwiegend in der Form von Team- und/oder Coteaching statt; Erfahrungen durch Vertretungsstunden macht die Praktikantin keine[293]. Sowohl an der ersten als auch an der zweiten Praktikumsschule findet der Unterricht mit der Mitpraktikantin und mit Beteiligung oder Anwesenheit der Mentorin/des Mentors statt. Aus der Perspektive von Frau König ergibt sich ein fließender Übergang zwischen Hospitation und Coteaching, wobei die Studierenden z. B. das Stellen von Aufgaben und einzelne Unterrichtsphasen von zehn bis fünfzehn Minuten und Betreuen der Schüler bei Gruppenarbeitsphasen übernehmen. Die Studierenden müssen also im Unterricht phasenweise Regie bei der Klassenführung und beim Einbringen von Inhalten übernehmen und dafür zuvor auch einzelne Teile vorbereiten. Die Beteiligung findet offenbar fließend und ohne Brüche statt und aus der Perspektive von Frau König erscheint die Kooperation zum Einstieg gelungen, wobei sie zwischen den Formen von Co- und Teamteaching für die erinnerten Situationen meint, nicht klar unterscheiden zu können.

„Auch mit der Mentorin, ja, beides, also wir haben oft auch, also Teamteaching war auch... man kann es nicht richtig unterscheiden, also es war nicht so, dass sie'ne Stunde, ich'ne Stunde, sondern das war immer so, dass ich mal'ne Aufgabe erklärt hab, dann hat sie'ne Aufgabe erklärt, dann haben wir vielleicht zu zweit'ne Aufgabe erklärt, dann war es so'ne Art Arbeitsphase, wo dann jeder rumgelaufen ist und eben mit einzelnen gesprochen hat […]" (P2,491:497)

Als hilfreich für die Beteiligung der Studierenden nennt Frau König die Art, wie die Mentorin sie gegenüber den Schülern vorgestellt habe, indem die Mentorin die fachliche Kompetenz und Zuständigkeit der Studierenden bei Fragen der Schüler betont[294]. Aus der Perspektive von Frau König beinhaltet das gemeinsame Unterrichten einen weiteren Vorteil im Verhältnis zur Mentorin, nämlich dass sich die Praktikantinnen in Bezug auf ihre Fähigkeiten zu unterrichten so kaum auf dem Prüfstand fühlen, wie es sich bei der Übergabe und Übernahme der Verantwortung für ganze Unterrichtsstunden und die Passivität der Mentorin sonst ergeben hätte.

---

[292] (P2,747:771) zur Kategorie: Teamteaching: Reflexion von gemeinsamen Unterricht: mit Mitpraktikantin machen (evtl. durch Mentorenkritik intensivieren)
[293] (Fragebogen S.16)
[294] (P1,1034:1037)

„[…] die Lehrerin hat uns dann eingeführt ja so als Assistenten am Anfang muss ich sagen, also... oder hat dann auch immer zu den Schülern gesagt, frag nicht mich, hier haben wir zwei Fachkräfte (…) es war eigentlich auch ganz angenehm, also dass sie uns nicht so auf den Prüfstand gestellt hat, sondern einfach uns so mit rein genommen hat in ihr Unterrichten, sie wird... was auch gut ist, wenn man dann eben... wenn der Lehrer da noch unterrichtet, bevor man seine eigene UE macht, aber schon dort hospitiert, dass man dann so zwischendrin so kleine Aufgaben bekommt, also in das Unterrichtsgeschehen mit eingebunden wird sozusagen, ist sehr gut, sei es durch'ne kleine Aufgabe und sei es nur durch irgendwie'n Brainstorming an der Tafel mitzuschreiben." (P2,685:710)

Dass Frau König auch Führungsaufgaben bei der Beteiligung in Form von Coteaching handelnd wahrgenommen hat, spiegelt sich bereits im Interview zu Beginn des Praktikums im folgenden Zitat wider:

„[…] er hat auch tierisch gestört, weil das so laut war und dann hat er einfach halt'ne Zurechtweisung gekriegt und die hat dann wohl gesessen. Und das war dann auch, dass wir das gemacht haben, einfach um jetzt auch'n bisschen Respekt zu erhalten von den Schülern und das ist glaub ich schon auch wichtig." (P1,1170:1178)

(Führung: Leitungsanspruch formulieren, Regeln setzen und durchsetzen (Respekt/ Autorität))

Es gibt einen baldigen Übergang von Hospitation in aktive Beteiligungen, z. B. Inhalte einzubringen und Führungsaufgaben im Rahmen von Co- und Teamteaching wahrzunehmen.

Zur Kooperation mit dem Mentor an der zweiten Praktikumsschule beschreibt Frau König Situationen, wie sie den Mentor in ihrem Unterricht ausdrücklich um Unterstützung bat, um den Schülern an einem für diese verständlichen Beispiel die Formulierung „jemandem Mut machen" nahe zu bringen. Im weiteren Verlauf des Praktikums sei es ihr dann auch gut gelungen, schülergemäße Beispiele einzubringen:

„[…] hab nach Worten gerungen und die saßen alle da und hatten'n Fragezeichen im Gesicht und haben sich bemüht, zuzuhören und man merkte halt, sie verstehen's einfach nicht, es kommt nicht an und dann hab ich den (Vorname des Mentors) angeguckt und hab ich gesagt, hast du noch'ne Idee, wie ich das formulieren kann (...) also um die länger man die kennt, um so mehr ja auch dann zwischendrin einem was erzählen, also später war es dann so da hatten wir nochmal'ne Situation, wo ich irgendwie'n Beispiel bringen wollte und genau davor hatte mir eine Schülerin eben'ne Geschichte erzählt und die hat wunderbar reingepasst und dann hab ich die quasi ohne Namen zu nennen, dann halt erzählt." (P2,554:577)

Das Gefühl von Frau König zur Annahme der Hilfe durch den Mentor erscheint positiv geprägt. Sie betrachtet Mentoren im Unterschied zum Vorinterview nicht mehr nur als Rettungsanker in absoluten Notfällen, sondern sich selbst als Lernende. Aus ihrer Perspektive ist Hilfe für das Lernen der Schüler und das eigene Lernen willkommen und auch ohne Autoritätsverlust oder Wahrnehmung von Versagen möglich, da sie selbst auch gewohnt gewesen sei im Unterricht des Mentors einen aktiven und ggf. unterstützenden Part einzunehmen.

„[…] also ich war einfach nur froh, weil ich halt das eigentlich schon wichtig fand, dass sie's irgendwie noch verstehen, was wir meinen und da wir aber einfach nicht weiter gekommen sind und

da ich mich als Lernende betrachte und nicht als fertigen Lehrer, war ich einfach froh, als ich dann... deswegen haben wir ihn auch Hilfe suchend angeguckt (…) dadurch dass wir oft eben auch gemischt haben, also auch wenn er unterrichtet hat, dann sind wir dann auch mit rumgegangen und haben dann sozusagen dem einzelnen Schüler nochmal erklärt, was er da für Aufgaben stellt und so weiter, dadurch war das mehr so'ne Ergänzung, wobei wir in dem Fall waren wir dann auch wirklich k. o. einfach, es waren nur noch die letzten 10 Minuten und das wär der Schluss von dem Thema gewesen, dann wollte er eben noch ein Spiel machen mit denen und dann haben wir sozusagen die Regie abgegeben und haben dann beim nächsten Mal wieder, also weil wir einfach... ich war fertig (lacht), ich war jetzt einfach k. o. und die nächste Stunde witziger Weise war genau das Gegenteil, es lief einfach." (P2,614:635)

Dieses Zitat ist neben der Entlastung der Praktikantin durch den Mentor und den Nutzen der gegenseitigen Unterstützung auch ein Hinweis auf Erfolgserlebnisse von Frau König beim Unterrichten (nicht unbedingt Selbstwirksamkeit, weil ursächlicher Zusammenhang aus ihrer Perspektive unbestimmt bleibt: „witziger Weise"). Nach der Stunde, bei der sich die Studentin im Prinzip überfordert fühlte und die Unterstützung des Mentors gerne annahm, wurde die nächste Stunde als leichte Tätigkeit und voller Erfolg angesehen.

Die Unterstützung des Mentors wird gelegentlich in Anspruch genommen und als entlastend und fürs eigene Lernen hilfreich angesehen.

Weiter oben wurde bereits etwas auf Rahmen und Inhalt der Gespräche mit den Mentoren eingegangen, wobei die Rückmeldungen z. T. als sinnvolle Hinweise zum Lehrerverhalten und auch als Lob und z. T. als Tadel verstanden wurden, der aber konstruktiv gedeutet werden konnte (s. oben: Lerngelegenheiten: Reflexion/Ratschläge). Anlässe der gemeinsamen Reflexion vom Unterrichtshandeln der Mentoren konnten in Frau Königs Praktikum offenbar nicht genutzt werden. Frau König erlebte die Äußerungen der Mentoren bezogen auf das Unterrichtshandeln dieser als Versuche der Rechtfertigung (also kein offener Austausch über Einschätzungen und Alternativen). Die Mentorin habe sich sowieso oft gerechtfertigt. Der Mentor habe den Praktikantinnen z. B. einmal „erklärt", warum ihm der Geduldsfaden gerissen sei und er seine Schüler recht heftig angeschrieen habe[295].

Das Unterrichtshandeln der Mentorin bzw. des Mentors ist Gegenstand von Rechtfertigungen.

Die Nachbesprechungen des gemeinsamen Unterrichts mit dem Mentor erbringen allerdings auch für Frau König interessante Hintergrundinformationen zu den Schülern, die ihr Lernschwierigkeiten und Verhaltensweisen zu verstehen helfen. Die Aussagen von Frau König legen nahe, dass der Mentor die Studierenden nicht systematisch über bestimmte Schüler informiert, sondern je nach Besonderheiten der besprochenen Stunden und die durch

[295] (P2,782:798)

die Studierenden geäußerten Erfahrungen Informationen zum besseren Verständnis des Lernens einstreut.

„[…] also manche Kinder, wo äh... ich erstaunt war, als mir der Lehrer später gesagt hat nach so'n paar Unterrichtsstunden, dass die zum Beispiel für die Sonderschule eigentlich eingestuft ist oder so und bei manchen Kindern hat sich dadurch auch manches erklärt, dass zum Beispiel der eine eben, dass der... der war immer sehr langsam im Reden und immer so'n bisschen genuschelt ne, na, ne und dann hat er meinte er noch, ja er kriegt halt Retalin, also dieses ADS abschwächende Tablettenzeugs und dass er dadurch eben sehr träge wird einfach und sehr langsam. (…) hat er mir dann später mal eingeflochten, wenn ich ja doch irgendwie'n Kind halt angesprochen hab und gemeint hat, der war heut aber auch so und so oder da hatt ich meine Probleme mit oder wie auch immer, dann hat er vielleicht irgendwann mal gesagt, so... oder wenn ich jemanden oder auch'ne Schülerin gelobt hab zum Beispiel und gesagt hat, sie dann ja echt... so die war ja so fit heute und er dann meinte und er dann meinte ja... und die ist für die Sonderschule eigentlich eingestuft.“ (P2,1138:1171)

Im Bereich der Förderung des Lernens einzelner Schüler sieht Frau König auch weitere Vorteile, durch den Unterricht der Studierenden in Form von Co- und Teamteaching die Schüler spontan zu unterstützen. Sie seien in den Planungen der Aufgaben zwar nicht auf einzelne Schüler eingegangen, doch haben sie einzelne Schüler während des Unterrichts individuell unterstützt.

„[…] also so weit wir's konnten, haben wir das auch... also nicht jetzt extra Aufgaben umzustellen, aber halt wo wir wussten, dass die vielleicht'n bisschen mit der Aufgabenstellung, dass sie die nicht sofort verstehen oder so, da sind wir halt nochmal gezielt hingegangen.“ (P2,1177:1192)

Individuelles Lernen und Verhalten der Schüler geraten im Austausch mit dem Mentor und der Zusammenarbeit im Unterricht in den Blick.

Obwohl die Zusammenarbeit zwischen Frau König und der Mitpraktikantin nach Aussagen in den Interviews und im Fragebogen sehr eng war und in der Regel gut funktionierte, werden konkrete Anforderungen der Zusammenarbeit insgesamt selten und wenn bei Schwierigkeiten rekonstruierbar. Im Nachinterview gibt es zwei Zitatstellen einer Auseinandersetzung mit der Mitpraktikantin im gemeinsamen Unterricht, die das Verhältnis der beiden untereinander während des Praktikums wahrscheinlich etwas belastete[296].

Die Anforderung, sich im Unterricht gegenseitig zu unterstützen bzw. die Regie mit Gespür für die Situation wechselseitig zu übernehmen und Unstimmigkeiten ggf. hinterher zu klären, wird relevant als Frau König ihre Partnerin beim Erklären einer Aufgabe im Kunstunterricht unterstützen will:

„T: Und ihr beide untereinander, wie war das mit der Reflexion?

S: Äh... war auch gut (Stimme wirkt nicht so begeistert wie vorher, Bemerkung im Transkript), also dieses zu zweit Unterrichten war an einer Stelle mal nicht einfach äh... da hab ich gedacht, also (Name der Mitstudentin) war eigentlich dran'ne Aufgabe zu erklären und äh... sie hat ganz lange gestockt, weil sie überlegt hat und ich dacht, sie hat was vergessen und fang halt an zu ergänzen und fall ihr aber quasi ins Wort und da war sie halt stinke sauer und... und dann war halt äh... so'n

[296] (P2,721:725;818:828)

bisschen Knatsch irgendwie, so während der UE, das ist natürlich'n bisschen schlecht, weil ich dann auch so, oh Mist, ihr wart ja noch gar nicht... ich war noch gar nicht fertig und ich sag oh äh... ach so ja, Entschuldigung und dann halt während die dann in der Aufgabe waren, haben wir dann versucht, vorne am Pult so tut mir leid, aber war keine Absicht und das war dann halt einmal sozusagen, wo äh... wo ich auch nicht wusste oder wo wir beide nicht wussten, wann... wann tu ich den anderen überhaupt unterstützen, wenn er hängt oder so oder lass ich ihn einfach auch mal hängen und wenn er mich dann wirklich auch anguckt und sagt kannst du mir mal helfen, dass man dann erst drauf eingeht, das ist alles schwieriger, wenn man zu zweit arbeitet, aber das hat sich dann auch eingespielt, (...) ja, es muss sich halt einspielen eigentlich, mal gucken, wie man miteinander klar kommt und reflektiert haben wir uns ja auch eigentlich, also wir haben uns ja eh die ganze Zeit gesehen und haben die ganze Zeit drüber geredet und uns halt auch gegenseitig gefragt, wie war's denn und so." (P2,721:751)

Als eine Schwierigkeit beim Teamteaching erscheint somit, dass Frau König beim Teamteaching nicht auf ein klares Signal der Mitstudentin zum Wunsch unterstützt zu werden gewartet hat bzw. es zu solchen Fällen (noch) keine Absprachen gab. Es erwies sich dann als ungünstig, dass beide während des Unterrichts ihr Missverständnis klären wollten. Studierende könnten im Halbjahrespraktikum von Beratung/Coaching zu Teamteaching/Teamarbeit und gemeinsamer Reflexion profitieren, denn die Art der Zusammenarbeit erscheint auch für Frau König als grundsätzlich anders und offenbar auch anspruchsvoller im Vergleich zu der im Studium:

„[...] wir wussten halt, da wir seit Anfang an miteinander studieren, dass wir miteinander arbeiten können, auch wenn's jetzt mal'ne ganz andere Art war und wir uns da auch nur zusammengerauft haben sozusagen." (P2,818:828)

Beim Teamteaching treten auch Konflikte zwischen den Studierenden auf.

Die gemeinsamen Unterrichtsvorhaben werden durch die Studierenden gemeinsam vorbereitet, wobei im Fach Kunst, nicht aber im anderen Fach, auch auf Ideen und Materialien des vorbereitenden Universitätsseminars zurückgegriffen werden kann. Im Bezug auf planerische Details und das Gesamtkonzept des Unterrichts ist die Zusammenarbeit aus Perspektive von Frau König mit der Mitpraktikantin sehr eng, wobei einzelne Arbeitsschritte dann arbeitsteilig erledigt werden. Die Arbeitsteilung beträfe aber nur „Formalitäten" im Sinne der Organisation von Unterrichtsmaterialien, während die Leitideen des Unterrichts sowie nötige Anpassungen an die Gegebenheiten vor Ort und oft neue Ideen bei der Unterrichtsdurchführung immer gemeinsam geplant werden.

„[...] also wir haben eigentlich alles gemeinsam entwickelt und haben dann nur noch irgendwelche Formalitäten aufgeteilt meistens, so und du schneidest die Blätter zurecht und ich mach die Karten und ich bring die Gipsbinden mit und also eher solche Sachen." (P2,801:815)

Zur Ausgestaltung der Beratungen mit den Mentoren zur Planung der Unterrichtsvorhaben sind in den Interviews keine Aussagen enthalten.

Unterrichtsvorhaben und einzelne Stunden werden von den beiden Praktikantinnen in enger Zusammenarbeit konzipiert, eine Arbeitsteilung erfolgt nur beim Organisieren von Material.

Frau König sieht im Zusammenhang mit Teamteaching mit der Mitpraktikantin Chancen für den konstruktiven Umgang mit Schülern (z. B. bei Verweigerungshaltungen), so dass der in der Kommunikation zwischen Lehrkräften zum Ausdruck gebrachten Frustration vorgebeugt werden könne (s. o.). Das zeitweise Einnehmen einer Beobachterposition beim Teamteaching ermöglicht es ihrer Ansicht nach auch, alternative Ansatzpunkte für eine konstruktive Interaktion mit den Schülern zu entdecken, so dass sich erlebte Probleme nicht in Form von „Rumgelästere“ unter Lehrkräften, sondern über neue Impulse im Umgang mit den Schülern ausdrücken können:

„Ja, man kann sich ganz anders austauschen auch über die Schüler, ohne dass es gleich'n dummes Rumgelästere ist, wie ich's im Lehrerzimmer mitgekriegt hab, also immer nur, ja dein Schüler, der nämlich, den kenn ich auch und so, der macht immer das und das oder... und einfach neue Impulse zu kriegen, andere Sichtweisen, da hab ich schon gemerkt, dadurch, dass wir zu zweit unterrichtet haben, also der eine war immer so'n bisschen Beobachter und hat dann gesagt hm, das war vielleicht das und das und da könnten wir vielleicht noch mehr an dem und dem anknüpfen.“ (P2,466:475)

Die mit Handeln verknüpfte Anforderung „Lehrer: Konferenzen: dabei sein, beobachten, analysieren“ kommt z. B. in den Interviews von Frau König nicht vor. Sie nahm an Konferenzen nicht teil.

Teamteaching wird als Chance z. B. für die Unterrichtsgestaltung erlebt. Frau König bekommt Impulse für den Umgang mit Schülern.

Im ersten Interview ist es für Frau König eine offene Frage, ob sie zu einem späteren Zeitpunkt statt Teamteaching, das sie zum Einstieg im Praktikum als Entlastung und Bereicherung des Klassengespräches ansieht (s. o.), lieber alleine unterrichten möchte[297].
Diese offene Frage spielt im Nachinterview und auch im Fragebogen[298] für sie aber keine Rolle mehr, denn z. B. ihre Sicherheit im Umgang mit den Schülern erscheint ihr auch ohne ausführliche Gelegenheit „ganz alleine zu unterrichten“ gegeben.
Auch im Einklang mit Vorbildern handeln zu können, erlebt Frau König im Rahmen von Team- und Coteaching, wobei es im Team vermutlich auch leichter ist, Erfolge zu haben.

---

[297] (P1,1100:1113)

[298] Sehr viele Selbstaussagen im Fragebogen gehen bei Frau König in Richtung Zunahme von Fähigkeiten – bei allen 43 Items außer den folgenden 7 (Fragebogen vgl. Anhang 8.3).
Hier wird von Frau König keine Fähigkeitszunahme erlebt:
Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten
Ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen
Erziehungswissenschaftliche Texte auf ihren Nutzen für die Praxis hin zu überprüfen
Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren
Schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können
Schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren
Gespräche mit Eltern/ Schulleitung/ Hausmeister konstruktiv zu führen

Co-/Teamteaching werden von Frau König nicht im Widerspruch zu selbstständigen Erprobungsmöglichkeiten gesehen.

6.2.2.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung/Nachbereitung)

Frau König und ihre Mitpraktikantin haben neben dem Einbezug im Rahmen von Coteaching, wie in den Richtlinien vorgesehen, im Team zwei mindestens zehnstündige Unterrichtsvorhaben in eigener Verantwortung durchgeführt (nach Antwort von Frau König je Fach ca. 16 Unterrichtsstunden[299]. Beim Unterrichtsvorhaben in einem Grundkurs (13. Jahrgang) der ersten Praktikumsschule habe Frau König die Planungsideen und Themenvorschläge aus einem im fachdidaktischen Seminar der universitären Vorbereitung erarbeiteten Reader nutzen können. Das Seminar sei von einer Professorin und einer Lehrerin gemeinsam veranstaltet worden und die im Reader enthaltenen Vorschläge für Unterrichtseinheiten bzw. Konzepte seien im Seminar diskutiert, z. T. erprobt und auch mit Handlungsalternativen für eine flexible Umsetzung angereichert worden[300].
Im ersten Interview findet es Frau König aufgrund des Seminars im Fach Kunst z. B. besonders wichtig, bei den Schülern eine „gewisse Anfangsirritation“ bzw. „Faszination“ beim Themeneinstieg auszulösen[301]. Frau König sieht im Übrigen kaum Gegensätze zwischen den Zielen der Lehrpläne[302] und den von ihr favorisierten konzeptionellen, projektorientierten oder auch reformpädagogischen Ansätzen der Unterrichtsgestaltung. Neben Einschränkungen durch die Ausstattung der Schulen und zeitweise mangelndes Interesse der Schüler, die eine am fachdidaktischen Seminar beteiligte Lehrerin, insbesondere nach den Einstiegserfahrungen von Frau König im Praktikum zu Recht problematisiert habe[303], sei das Umsetzen pädagogischer Überzeugungen in erster Linie eine Frage der Überzeugung und auch der Durchsetzungsstärke junger Lehrer im Kollegium:
„[…] also die pädagogischen Sachen sind sehr wichtig und in welcher Form ich das später umsetzen möchte, deswegen... also ich bin da grad... ich schau mir grad diese ganzen reformpädagogischen Sachen an und denk mir, da sind viele Ansätze dabei, die wirklich gut sind und äh... wenn ich die später einbringen möchte, weil ich sie gut finde, dann werd ich das auch machen.“ (P1,468:492)
Außerdem habe Frau König auch in der erziehungswissenschaftlichen Vorbereitung eine ganze Reihe von methodischen Anregungen, die auf Handlungsorientierung und Mitgestaltung der Schüler in ihren Lernprozessen zielen, erhalten und praktisch erproben können. Von diesen möchte sie einige planerisch bzw. praktisch berücksichtigen (z. B. Schreibspiele zum Abbau von Denkblockaden zur Themenfindung; sich vorstellen, dass Gegenstände miteinander reden; darstellendes Spiel für die Präsentation von Ergebnissen)[304].

Die Kategorie der „nur“ wahrgenommenen Anforderung „Unterricht planen: konzeptionell, lernprozessorientiert vorgehen (Projekte, Lerngruppen, UEs)“ wurde im Vorinterview bei

---

[299] (P2,1218:1221)
[300] (P1,537:586)
[301] (P1,534:539)
[302] (P1,226:229)
[303] (P1,537:586)
[304] (P1,688:726)

vier ausführlichen Zitatstellen rekonstruiert. Keine Zuordnungen im Rahmen des Nachinterviews im gesamten Bereich „nur wahrgenommener Anforderungen der Unterrichtsplanung“ führen an dieser Stelle zu der Frage, inwiefern Frau König meist im Einklang mit ihren Vorstellungen handelte und in welchen Kategorien sich diese Handlungen im Nachinterview ggf. abbilden.

Frau König hat klare Vorstellungen zu einer an Konzepten orientierten Planung von Unterricht.

In der sechsten Klasse führt Frau König gemeinsam mit der Mitpraktikantin auf Vorschlag des Mentors ihren Unterricht auf Basis eines neu erschienenen Unterrichtsprogramms zum fächerübergreifenden Thema „Erwachsen werden“ durch. Aufgrund der von Frau König als ungeeignet eingeschätzten universitären Vorbereitung und der nicht gewählten Begleitveranstaltung im sprachlichen Unterrichtsfach wird der Vorschlag zur Erprobung des Unterrichtsprogramms (eine Vereins- oder Verlagsentwicklung) gerne angenommen. Nach den Zitaten zur praktischen Unterrichtsdurchführung in der sechsten Klasse (s. weiter unten) und ihren Aussagen zu den Plänen für den Oberstufenpflichtkurs Kunst bereitet Frau König offenbar tatsächlich ihren Unterricht nach den oben wiedergegebenen Vorstellungen bzw. konzeptionellen Mustern vor, denn die Planung beinhaltet, dass die Schülerinnen eine Themenvorgabe selbstbestimmt präzisieren sollen, um sie dann mit frei wählbaren künstlerischen Ausdrucksformen zu bearbeiten.

„[…] dass wir alle so zum Thema Kommunikation sich' ne Aufgabe selber stellen sollten, wir haben versucht, ja viel Input zu geben an möglichen Themen und an möglichen Arbeitsformen, also sei es ob mit Fotografien, Bildern, Plastik, Gips.“ (P2,308:311)

Als praktische Anforderungen der Unterrichtsplanung werden von Frau König zum einen die Absprachen und gemeinsamen Planungen mit der Mitpraktikantin genannt (s. auch oben unter Teamteaching, z. B Arbeitsteilung beim Anfertigen und Mitbringen von Material[305], zum anderen betont Frau König den hohen zeitlichen Aufwand, der zur Vorbereitung (und Nachbereitung) einschließlich der Gespräche mit den Mentoren erforderlich gewesen sei (Anforderung z. B.: fachliche Hilfe, Planungserfahrung einholen)).

„[…] die Vorbereitung für die Unterrichtsstunden braucht verdammt viel Zeit, dann dieses mit dem Lehrer treffen und danach mit dem Lehrer treffen […]“ (P2,1229:1232)

Die Vorbereitung von Unterricht habe Frau König sowohl zu Hause als auch in der Schule erledigt. Die Besprechungen „mit dem Lehrer“ und die jeweils letzten Vorbereitungen vor Unterrichtsbeginn haben mit einem von ihr geschätzten zeitlichen Anteil von 30% (an der Unterrichtsplanung) in der Schule stattgefunden, während die übrige Zeit der Vorbereitung bzw. Planung (70%) mit der Mitpraktikantin bzw. in Einzelarbeit zu Hause stattgefunden habe[306].

[305] (P2,812:814)
[306] (P2,1243:1247)

Frau König setzt die praktische Planung von Unterricht insgesamt nach eigenen pädagogischen Vorstellungen bei hohem Zeit- und Abstimmungsaufwand um.

Einen hohen Stellenwert besitzen für Frau König die „nur wahrgenommenen" Anforderungen im Rahmen des Gestaltens und Sicherns von Unterrichtssituationen. Dabei steht für Frau König anfangs das Fördern der Schülereigenaktivität im Vordergrund, wobei Lehrkräfte nach Frau König viele Angebote machen sollten, damit Schüler möglichst an eigenen Ideen handlungsorientiert arbeiten[307]. Um lernförderliche Angebote zu machen, erscheint es ihr u. a. günstig, sich mit Vorkenntnissen und Motivationsrahmen der Schüler auseinander zu setzen und den Unterricht nicht an engen Plänen, sondern am Prozess auszurichten, sowie sich auf Fragen der Schüler einzulassen, auch wenn sie selbst nicht immer fachkompetent reagieren könne[308]. Nach dem Praktikum kann eine Verschiebung vom Angebotscharakter zum notwendigen Gestalten von sozialen Strukturen und zum Prägen des Unterrichtsklimas in Richtung Selbstständigkeit, demokratische Prinzipien und Freundlichkeit durch Lehrkräfte rekonstruiert werden[309].

„[…] wie der Lehrer auch mit denen umgeht, die gehen auch untereinander viel demokratischer miteinander um. Wenn die Probleme haben und sei es, dass er eben Patrick fünf Mal Marie an den Haaren zieht und sie fünf Mal sagt, ich will das nicht, dann wird das halt irgendwann auf der Klassenversammlung noch mal durchgesprochen." (P2,160:166)

„[…] das war halt echt'ne sehr gute Redeatmosphäre in der Klasse und zum Schluss eigentlich kam's dann so weit, dass wir dann alle da saßen und dann sogar ein Junge gefragt hat, ob er denn jetzt auch schon Samen hat, das war halt ne sehr nette Anekdote. Und äh... aber das war so, dass die Klasse auch nicht gelacht hat." (P2,198:204)

Im Unterricht erscheinen Frau König schülerorientierte Angebote zwar grundsätzlich wichtig, doch kommt es gleichzeitig darauf an, Strukturen und das Klassenklima zu gestalten.

Wissen zu vermitteln als wahrgenommene Anforderung beinhaltet für Frau König zu Beginn und auch nach Ende des Praktikums drei wesentliche Aspekte. Erstens müssen Lehrer ihrer Ansicht nach über Fachwissen und auch über gute Allgemeinbildung verfügen, um Wissen möglichst mit Spaß daran vermitteln zu können. Dabei ist ihr nach dem Halbjahrespraktikum wichtig festzustellen, dass in der sechsten Klasse eine gute Allgemeinbildung gefragt sei, während in der 13. Klasse neben spezifischem Fachwissen auch ein guter Überblick im Fach notwendig sei, der nur bedingt an der Universität vermittelt werde[310]. Zweitens sollen Lehrer persönlich hinter ihren Fächern bzw. deren Inhalten stehen und ihre Vermittlung wichtig

[307] u. a. (P1,91:96;725:732)
[308] (P1,585:592;603:606)
[309] u. a. (P2,139:146;406:415)
[310] (P2,291:298;1720:1724)

nehmen, eigenes Interesse gegenüber den Schülern ausstrahlen[311]. Zum dritten bringt sie das Vermitteln von Wissen mit der methodischen Vielseitigkeit bzw. als Gegenpol den Frontalunterricht in Verbindung, wobei sie diesen vorher als nicht mit ihren Vorstellungen vereinbar kennzeichnet:

„[…] wenn man nur Frontalunterricht macht und der Lehrer nur vorne steht und Dinge sagt und die Schüler müssen's dann einfach wissen, als der Lehrer mal gesagt hat, das erfüllt für mich nicht den Sinn von Schule und nicht von Lernen, das ist einfach stur und diese Reinpaukerei und danach wieder schnell vergessen, das ist eigentlich nicht das, was ich mir unter Schule vorstelle." (P1,210:217)

Nachher ist es zum einen immer noch so, dass sie den überwiegenden Frontalunterricht an der ersten Praktikumsschule sehr kritisch betrachtet[312], doch geht sie nun darauf ein, dass Frontalunterricht auch eine gewisse Berechtigung habe, z. B. um Schülern im Unterschied zu Projektunterricht auch Phasen der Passivität und Entspannung zu ermöglichen.

„[…] also ich find auch, dass man nicht nur irgendwie diesen Projektunterricht als Schüler machen kann, man brauch auch mal'ne Stunde wo man, glaub ich, durchhängen kann und wo einfach der Lehrer was erzählt(…), das ist... muss auch sein, glaub ich, also ja, man muss halt, denk ich, vielseitig sein als Lehrer." (P2,441:447)

Bei Frau König konnten bei allen der vier Oberkategorien zum Unterricht als praktisches Arbeitsfeld Zitate zugeordnet werden:

1. Strukturen erzeugen (Classroom-Management)
2. inhaltliches Lernen unterstützen: Inhalte einbringen
3. Medien adäquat einsetzen
4. eigene Person bewusst einsetzen

Ihre persönliche Rangfolge nach Auszählung der Zitatzuordnungen ist: 2, 1, 4, 3.

Für Frau König sind Wissensvermittlung über Kenntnisse und Ausstrahlen von Interesse am eigenen Fach sowie eine große Vielseitigkeit im Bereich Methoden von zentraler Bedeutung für das Gelingen guten Unterrichts.

Frau König unterrichtet, wie oben bereits erwähnt, gemeinsam mit ihrer Mitpraktikantin in der 13. Klasse einen Kunstgrundkurs zum Thema „Kommunikation". Dabei begegnet sie den Anforderungen zum Einbringen von Inhalten in den Unterricht aktiv, indem sie z. B. als Einstieg in den projektorientierten Kunstunterricht an Erfahrungen aus einem Museumsbesuch anknüpft, das Oberthema vorgibt und das Konkretisieren der Aufgabenstellungen durch die Schüler mit dem klaren Hinweis begleitet, dass für die selbst gewählten Aufgaben auch Rechtfertigungen zu geben seien. Ideenfindung und praktische Ausführung der im Wesentlichen selbstbestimmten Aufgaben werden von Frau König u. a. mit theoretischem Input begleitet.

---

[311] (P1,1165:1169), (P2,357:363)
[312] (P2,1011:1022)

„[…] also wir waren im Museum und wir haben Sachen angeguckt und äh... dann haben wir ihnen erklärt, ich weiß nicht, was du machen willst als Aufgabe, also ihr müsst euch jeder... jeder muss sich die Aufgabe selbst stellen, aber er muss sie auch rechtfertigen können und ich mein klar,(…)... also man muss es auch mischen, denk ich mit irgendwelchen Frontalphasen und ihnen auch Theorie zeigen einfach […]" (P2,380:398)

Als Beispiel für die Unterstützung des inhaltlichen Lernens erscheint ein individuelles Gespräch zwischen Frau König und einem Schüler, in dem dieser grundsätzliche Fragen zum Fach und zum Oberthema vertiefen kann. Frau König nimmt dabei den Schüler mit seinen persönlichen Interessen und auch Abwehrhaltungen gegenüber dem Fach ernst, indem sie zuhört und sich auf philosophische Fragen zu „Was ist überhaupt gute Kunst?“[313] einlässt (Fragen/Impulse der SchülerInnen aufgreifen):

„[…] in meinen Augen ein sehr produktives Gespräch, weil er sich echt riesen Gedanken gemacht hat, so warum bitte behauptet irgendjemand oder wer überhaupt sagt, dass das gut ist und wer sagt, dass es schlecht ist und warum und was darf in den Katalog und was darf in ein Museum und warum nicht und so, also... und klar, da stößt man an ganz andere Grenzen!“ (P2,284:291)

Nicht nur aber auch für das Unterstützen des inhaltlichen Lernens bedeutsam erscheint die Ausstellung der Arbeitsergebnisse der Schüler, die zum Abschluss des Unterrichtsvorhabens an einem Nachmittag in einem normalen Klassenraum stattfand. Dabei entstanden durch die gegenseitige Präsentation vermutlich Kommunikationsanlässe zur inhaltlichen Vertiefung und die Produkte und damit die Schüler konnten von anderen Personen Wertschätzung erfahren. Frau König hätte die künstlerischen Schülerarbeiten gerne in der Schule in einem kommunikativeren oder repräsentativeren Rahmen gezeigt, doch ermöglichte die Schulleitung diese gewünschte gute Ausgestaltung der Anforderungen nicht[314] (letzte Phase von Projektunterricht: Produkte präsentieren, s. auch oben Offenheit der Gemeinschaft).

Das inhaltliche Lernen durch Einbringen von Inhalten bei flexiblem Umsetzen von Planungen wird bei Frau König in ihrem Unterrichtsvorhaben in der sechsten Klasse zum Thema „Erwachsenwerden“ relevant:

„[…] das war so'ne Mischung aus Deutsch, Bio und noch was, also deswegen auch Aufklärungsunterricht und äh... da ging's darum, wie man mit Gefühlen umgehen kann und äh... sozusagen überhaupt Gefühle benennen kann, dass sie nicht nur wissen, es gibt geil und Scheiße, sondern auch mal differenzieren lernen, was ist enttäuscht, was ist deprimiert, was ist unzufrieden und so und da gibt's halt verschiedene Spiele oder Übungen, die wir mit denen gemacht haben.“ (P2,509:528)

Dabei empfindet Frau König die Umsetzung der Inhalte an der Sekundarstufe 1 im Vergleich zur Oberstufe anspruchsvoller. Neben den thematisch bedingten Schwierigkeiten (auch Anteile von Aufklärungsunterricht) und Anlaufschwierigkeiten der Studierenden für 6.-Klässler lebensnahe Beispiele zu finden, erscheint ihr die Umsetzung des von anderen vorbereiteten Stoffes schwieriger gegenüber der des für den Oberstufenkurs selbst erarbeiteten Unterrichts:

---

[313] (P2,312:318)
[314] (P2,993:998)

„[…] die UE, die ich selber gemacht hab bei den 13-ern fiel mir viel leichter wie den Stoff, den jemand anders sozusagen vorbereitet hat und ich nun sozusagen versuch abzu... nicht abzuarbeiten, aber wenn man nicht selber entwickelt, steckt noch nicht so drin einfach und das kam noch dazu und dann war's halt auch nicht grad'n leichtes Thema.“ (P2,544:552)

Dabei geht sie in ihren Interviewaussagen nicht auf die Verknüpfung inhaltlicher und methodischer Aspekte bei Vorbereitung und Einsatz von „Stoff“ ein.

(Deutung: erscheint im Lehreralltag/Praktikum eng verwoben – Trennung künstlich – zwar für Reflexion nützlich, gerät aber nicht in den Blick – an anderer Stelle? – im ersten Interview spielen methodische Leitlinien und Beispiele schon eine Rolle – Kunst und EW Seminare – EW Begleitung findet nicht/kaum statt)

Frau König sammelt im Halbjahrespraktikum praktische Erfahrungen im Bereich inhaltliches Lernen unterstützen.

Bei Frau König kommen eigene Handlungen zum Erzeugen von Strukturen im Klassenraum bereits in den ersten Praktikumswochen vor und werden in gleichem Maße auch in ihren Aussagen nach dem Praktikum angesprochen. An der ersten Schule hat sie darauf geachtet, alle Schüler, auch die am Rande sitzenden, in das Unterrichtsgespräch einzubeziehen[315]. Sie hat außerdem konkret einen Schüler ermahnt anderen zuzuhören, zumal bezüglich der Hausaufgaben klar geworden ist, dass er sie nicht gemacht habe[316]. Beim Steuern der Beteiligungen der Schüler im Unterricht ist ihr bereits zu Beginn des Praktikums aufgefallen, dass klare Anweisungen notwendig sind:

„[…] ja, wir haben halt auch gemerkt, bitte und könntest du vielleicht, kommt man bei den Schülern gar nicht durch, also man muss einfach sagen... man muss schon sagen... (...) du machst das jetzt oder... oder lies mal, könnt nicht sagen, könntest du vielleicht lesen, weil dann machen sie's ja sowieso nicht." (P1,1138:1146)

Dabei erscheint ihr neben einer klaren Ansprache der gegenseitige Respekt zwischen Schülern und Lehrern wichtig[317].

„[…] dann waren sie sehr offen und waren auch echt bereit, sich auf Sachen einzulassen, auch im Unterricht und (…), wenn man ihnen das Gefühl gibt, dass sie respektiert werden.“ (P1,37:43)

Als wichtige Anforderung des Erzeugens und Aufrechterhaltens sozialer Strukturen ist es Frau König wichtig, eine ausreichend ruhige Arbeitsatmosphäre in der Klasse zu gewährleisten. Dabei zeigen spontane und ernsthafte Ermahnungen aus Sicht von Frau König die gewünschte Wirkung, z. B. dass ein bestimmter Schüler im Unterricht nicht mehr stört:

„[…] er hat auch tierisch gestört, weil das so laut war und dann hat er einfach halt' ne Zurechtweisung gekriegt und die hat dann wohl gesessen.“ (P1,1165:1172)

---

[315] (P1,1172:1192)

[316] (P1,1146:1153) Unterkategorie: Gegenseitiges Zuhören der Schüler untereinander sichern und Hausaufgaben aufgeben/ einbeziehen/ kontrollieren

[317] (P1,1172:1192)

Frau König berichtet diese Begebenheit zum Sorgen für Ruhe verknüpft mit ihrer Auffassung, dass Lehrkräfte sich für ihr Unterrichtsfach einsetzen, aber auch die Schüler das Fach ernst nehmen müssen. Außerdem berichtet Frau König im Nachinterview, dass sie mit dem von ihr zurechtgewiesenen Schüler dann inhaltliche Einzelgespräche geführt hat (Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management): Soziale Strukturen: Verschiedene Motivationslagen, aktuelle Bedürfnisse berücksichtigen) und auch vgl. oben (inhaltliches) Lernen unterstützen: Gespräche führen, zuhören, Fragen oder Impulse der Schüler (gleich/später) aufgreifen[318]).

An der zweiten Schule in der sechsten Klasse nimmt Frau König ebenfalls ihre Zuständigkeit für das Geschehen im Klassenraum handelnd wahr, um Ruhe zu gewährleisten. Dabei stellt sie, wie weiter oben ausgeführt (s. vorheriges Teilkapitel 6.2.2.6), zunächst Klarheit über ihre generelle Zuständigkeit durch ein Gespräch mit dem Mentor her und unterscheidet auch zwischen Pausen und Unterricht.
„Ich mein, wenn die in der Pause irgendwo rum rennen, da renn ich denen nicht hinterher, aber wenn die [im] Klassenzimmer halt Mist machen und das ist mitten im Unterricht und die eine Hälfte ist völlig genervt, weil sie gern was hören würden und die andere Hälfte macht Scheiße. Dann war das halt, wo ich gesagt hab, Patrick halt mal die Klappe äh... ja." (P2,98:136)
Sie berichtet dabei über ihr Repertoire in der Interaktion mit den Schülern, dass je nach Situation Verwarnungen beinhaltet oder es „im Extremfall" bei einer körperlichen Auseinandersetzung zwischen zwei Schülern aus ihrer Sicht nötig gemacht habe, einen Schüler an der Schulter zu packen und wegzuziehen[319]. Wie bei der Zurechtweisung des Oberstufenschülers berichtet sie im Interview, dass sie auch beim körperlichen Eingreifen im Nachhinein über die Angemessenheit ihres Handelns nachdachte, doch es ihr jeweils der Situation angemessen erschien.
Zu den weiteren Anforderungen im Bereich Klassenmanagement ist bei Frau König das Anleiten von Gruppenarbeit relevant. Das Anleiten von Gruppenarbeit funktioniert gut, wobei in der Oberstufe die Schüler mehr äußere Motivation nötig hatten, während die sechste Klasse gut an Gruppenarbeit gewöhnt gewesen sei[320].

Handlungen im Klassenmanagement werden von Frau König wahrgenommen und differenziert der Situation angepasst.

Anforderungen für den Einsatz der eigenen Person (Körper, Sprache etc.) sind aus Sicht von Frau König in drei Bereichen rekonstruiert worden. Es gilt zum einen als Lehrerin die Position im Raum geschickt zu wählen, so dass man alle sehen kann und diese sich beachtet

[318] (P2,312:318)
[319] (P2,98:136)
[320] (P1,1078:1082), (P2,168:175)

bzw. eingebunden fühlen können[321]. Zum zweiten erscheint es Frau König bedeutsam, eine schülergemäße Sprache zu verwenden.

„[…] wir haben zu kompliziert geredet für die 6.-Klässler am Anfang." (P2,594:611)

Dabei liegt nach den Erfahrungen von Frau König die Schwierigkeit z. B. im Finden von Beispielen, die den Schülern aufgrund ihrer Erfahrungswelt gut verständlich bzw. plausibel erscheinen. Das Erfüllen dieser Anforderung bereitet anfangs Schwierigkeiten (wobei Frau König in der Klassensituation sich ihren Mentor zur Unterstützung holt – s. o.) und fällt Frau König später leichter, wobei sie bei Beispielen z. B. auf Erzählungen einzelner Schüler aufbauen kann, seit sie längere Zeit mit den Schülern in Kontakt steht[322].

Der dritte und aus Sicht von Frau König vielleicht wichtigste Aspekt beim bewussten Einsatz der eigenen Person im Unterricht ist das sichere Auftreten vor der Klasse. Dabei berichtet Frau König für den Unterricht in der Oberstufe eine positive Entwicklung, die ihr auch von ihren Schülern rückgemeldet worden sei. Sie geht in einer bereits oben zitierten Aussage (s. Kap. 6.2.2.5 P2,238:257) auf die positive Wirkung ihres nach und nach souveräneren Auftretens auf die Schüler ein.

Die Sicherheit beim Agieren vor der Klasse hat sich nach Meinung von Frau König etwas durch die den Unterricht nachbereitenden Gespräche mit der Mitpraktikantin und den Mentoren und viel durch zunehmende Routine im Unterrichten ergeben. Dabei habe sie insbesondere auch Übung in der Selbstwahrnehmung (mit Regulation) beim Agieren im Unterricht entwickelt:

„[…] aber vielleicht ´n bisschen Übung in der Art, wie... wie steh ich da vorne oder wie agier ich, wenn ich da steh […]" (P2,760:763)

Frau König erfüllt nach und nach die Anforderung, die eigene Person in der Klassensituation bewusst einzusetzen leichter.

Die Anforderung Medien im Unterricht adäquat einzusetzen, spiegelt sich bei Frau König z. B. im Einsatz von Arbeitsblättern zu Beginn des Praktikums bei ersten Beteiligungen im Kunstunterricht der Obertstufe wider. Sie entwickelt mit ihrer Mitpraktikantin gemeinsam Fragen, die die Schüler anhand eines kunstgeschichtlichen Textes bearbeiten. Die Ergebnisse werden dann von ihnen in einer frontalen Phase zusammen getragen[323]. Frau König ist beim Nutzen der Tafel in der sechsten Jahrgangsstufe aufgefallen, dass sie dabei Instruktionen an die Schüler mit bedenken muss:

„Ja, man muss eben noch ganz andere Dinge bedenken irgendwie... also wo schreiben sie rein, wenn ich was an die Tafel schreibe, was sollen sie genau mitschreiben […]" (P2,79:82).

Im Vergleich zu den anderen Kategorien des Unterrichtens sind Bemerkungen zum Medieneinsatz bei Frau König selten.

---

[321] (P1,1129:1138)
[322] (P2,534:542)
[323] (P1,1090:1098)

Medieneinsatz wird von Frau König in den Interviews vergleichsweise selten angesprochen.

Während im ersten Interview Anforderungen der Bewertung von Schülerleistungen von Frau König nicht thematisiert werden, sind ihr im weiteren Verlauf des Praktikums dazu mehrere Gelegenheiten der handelnden Auseinandersetzung bei beiden Unterrichtsvorhaben und Mentoren begegnet.

Im Kunstkurs befindet die Mentorin, dass es nötig ist, eine Klausur zu schreiben[324]. Frau König und ihre Mitpraktikantin hatten zuvor beabsichtigt, die Schüler eine Reflexion zu ihrer praktischen künstlerischen Arbeit schreiben zu lassen. Die Mentorin spricht sich dafür aus, dass diese Aufgabe mit der Klausur kombiniert wird. Die genaue Fragestellung zur Reflexionsaufgabe ist dann von den Studierenden vorformuliert, mit der Mentorin durchgesprochen und in der gleichen Form verwendet worden. Die Mentorin äußert auch, dass man es den Schülern nicht zu leicht machen soll und es werden daher noch weitere Aufgabenstellungen entwickelt (Bildbeispiele zeitgenössischer Kunst mit Rückbezug auf die im Unterrichtsvorhaben behandelte Theorie interpretieren)[325]. Bei der Bewertung der Leistungen auf dieser schriftlichen Basis ist Frau König tätig, indem sie ihre Kommentare an den Rand der Klausuren schreibt (zunächst mit Bleistift und dann nach reiflicher Überlegung mit Kugelschreiber) und ihre Vorschläge für die Bepunktung der einzelnen Aufgabenteile notiert. Dabei gehen die beiden Studierenden so vor, dass jede einzeln die Hälfte der Klausuren bearbeitet und diese dann wechselseitig getauscht und wiederum bearbeitet werden. Dann habe die Lehrerin alle Klausuren bekommen und auf einem Treffen zu dritt sei dann insbesondere auch die Bewertung von 3 oder 4 Klausuren gemeinsam besprochen worden, bei denen die Lehrerin eine andere Meinung gehabt habe. Die Lehrerin habe bei der Bewertung der Klausuren „die meisten Sachen (…) so übernommen“[326]. Dies passte zu einem Frau König wichtigen Anliegen, dass ihre Bemerkungen am Rande der Klausur als Rückmeldung für die Schüler erhalten bleiben sollten, die sie, sofern die im Interview berichtete Reihenfolge stimmt, bereits selbstbewusst ohne weitere Rücksprache mit Kugelschreiber notiert hatte[327].

Zur Benotung von Klausuren habe die Mentorin auch von sich aus allgemeine Tipps gegeben bzw. ihr Vorgehen so geschildert, dass sie Klausuren oder Bilder der Schüler auf verschiedenen Haufen, die einem bestimmten Level der Bearbeitung entsprechen, so lange sortiere bis es stimmig werde[328]. Dieser Tipp wurde bei einem Besuch zu Hause bei der Mentorin gegeben, wo die Studierenden zum Kaffee und zum Übergeben der Klausuren eingeladen waren.

Die Erfahrungen mit Leistungsbeurteilungen beziehen sich für Frau König im Kunstunterricht außerdem auf das Ergebnis der praktischen künstlerischen Arbeiten sowie

---

[324] (P2,1293:1336)
[325] (P2,1337:1360)
[326] (P2,1337:1360)
[327] (P2,1337:1360)
[328] (P2,1276:1291)

insgesamt auf die Engagiertheit der Schüler bei der Beschäftigung mit dem Thema, wobei Klausurnote und praktische Note zu gleichen Teilen in die Endnote eingefließen[329]. Bei der praktischen bzw. auf den Arbeitsprozess bezogenen Benotung sei, so antwortet Frau König auf Nachfrage im Interview mit leichtem Zögern, auch die mündliche Beteiligung enthalten gewesen[330]. Es sei auch gut gewesen, dass den Schülern durch die Reflexionsaufgabe in der Klausur ihr Arbeitsprozess noch einmal bewusst werden konnte. Als eine Schwierigkeit beschreibt Frau König, angemessene Kriterien und Wege zur Bewertung von Arbeitsprozessen und künstlerischen Ergebnissen zu finden:

„[…] auch'n Kriterium war äh... das Engagement, also inwieweit will der Schüler sich überhaupt damit auseinander setzen, also inwieweit versucht er's, nicht mal dass es gut gelingen muss, aber es gab auch äh... also ein Schüler, der hat eigentlich ne ganz gute Arbeit gemacht äh... hat sie aber eigentlich mehr innerhalb von 15 Minuten (schnippt) aus'en Ärmel gezogen irgendwie, es gab auch mal'n anderen Schüler, der hat sich wirklich wochenlang den Kopf zerbrochen und hat uns immer wieder Sachen erzählt und immer wieder'n paar Notizen und'n paar Skizzen angeschleppt, hatte aber am Schluss nichts an der Präsentation und deswegen war es aber trotzdem nicht weniger Mühe wie derjenige, also fast mehr wie derjenige, der da sagt, hm... ich mach jetzt kurz mal das und das, wobei man das eigentlich auch nicht später äh... bestrafen kann, wenn man sagt, der ist spontan und der hat einfach was Gutes und äh... ja, also man versucht es irgendwie auszuwiegen." (P2,1293:1336)

Das Handeln von Frau König zur Benotung der Schüler in ihrem Kunstunterricht kann zusammenfassend so charakterisiert werden, dass sie die Notwendigkeit der Benotung nicht infrage stellt und sie die von der Mentorin ins Spiel gebrachten Anforderungen gemeinsam mit dieser und der Mitstudentin selbstbewusst und mit erlebtem Erfolg erfüllt (z. B. wird die für den Lernprozess der Schüler sowieso geplante Reflexionsaufgabe zum Arbeitsprozess in die Klausur integriert und die Praktikantinnen korrigieren die Klausur weitgehend selbstständig). Im Ergebnis ergibt sich eine im Dreierteam abgestimmte ganzheitliche Beurteilung der Schüler, die aus Sicht von Frau König die Anstrengungen und Produkte der Schüler relativ gerecht würdigt, wobei sie mögliche Wirkungen wie Bestrafung und Verstärkung mit bedenkt. Es wird nicht berichtet, dass Schüler mit der Benotung nicht einverstanden waren – wobei sie sich zum Zeitpunkt der Rückgabe der Klausuren aber auch wahrscheinlich bereits an der anderen Praktikumsschule aufgehalten hat.

An dieser Stelle bietet sich ein Exkurs[331] an, der in Vergleich zur übrigen Falldarstellung stärker interpretierend angelegt ist.

Die beschriebenen Interviewpassagen lassen sich mit kritischer Distanz zum Handeln und Lernen von Frau König und zum Vorgehen der Mentorin so betrachten, dass zwar ein pragmatischer Umgang gefunden werden konnte, doch die wahrgenommenen Anforderungen zur Leistungsbewertung recht komplex und die gewählten Lösungen nicht unproblematisch erscheinen. Nach den Interviewaussagen liegt es z. B. nahe, dass Frau

---

[329] (P2,1276:1291)
[330] (P2,1293:1336)
[331] Er kann ggf. die Chancen vertiefter Interpretation bzw. Auswertungen am Beispielthema „Schülerleistungen benoten" andeuten. Eine weitere Vertiefung des konkreten Themas findet u. a. ergänzt durch einen weiteren nicht ausführlich dargestellten Fall in Kap. 6.7.1.1.2 statt.

König, ihre Mentorin und ihre Mitstudentin sich über die immanenten Schwierigkeiten der Beurteilung von künstlerischen Arbeitsprozessen ausgetauscht haben, doch gibt es keine Hinweise, dass vereinbart wurde, welche gemeinsamen Kriterien auf mündliche Äußerungen, Notizen, Zwischenergebnisse bzw. den persönlichen Eindruck von der Arbeit eines Schülers angewendet werden. Die Bedeutung der mündlichen Mitarbeit der Schüler für die Beurteilung der praktischen Mitarbeit war zudem wahrscheinlich nicht thematisiert worden. Die Planung der Klausur mit der Aufgabe, den jeweiligen Arbeitsprozess zu reflektieren, machte es für die Lehrkräfte schwierig, wenn nicht unmöglich, schriftliche Leistungen und Arbeitsprozesse der Schüler unabhängig voneinander zu beurteilen (auch über einen Austausch darüber, ob und wie ggf. das Niveau der Reflexion betrachtet werden konnte, wird nicht berichtet). Die Vorgabe, das praktische Arbeiten und die Klausur bei einer Endnote mit gleicher Gewichtung zu berücksichtigen, erscheint also wegen der nicht gegebenen Unabhängigkeit problematisch. Abgesehen von der Bepunktung der Klausuraufgaben, für die es Kriterien und bei abweichenden Meinungen Gespräche gegeben hat, erscheint die Notenfindung in erster Linie auf subjektiven Eindrücken zu beruhen, wobei die Mentorin die Einschätzungen der Praktikantinnen zu den Schülern und vielleicht auch den pädagogischen Wunsch, die Schüler mit guten Noten für Engagement, Kreativität, sich Einlassen auf das Fach etc. zu belohnen und Mangel an Kreativität nicht bestrafen zu wollen, im Wesentlichen teilte.
Gewisse Unklarheiten und pragmatische Lösungen bei der Bewertung von Schülerleistungen sind Phänomene des Schulalltags und es erscheint auch daher insgesamt positiv, dass Frau König Handlungserfahrungen machen konnte, die über Abwägungen und Abstimmungen zu Leistungsbeurteilungen führten, die sie persönlich gut vertreten konnte. Etwas kritikwürdig erscheint nur, dass sie ggf. meinte, einige der im Fach Kunst besonders anspruchsvollen Probleme bereits im Griff zu haben (Kriterien und Art des Materials/der Verhaltensäußerungen der Beurteilung scheinen evtl. eindeutiger als tatsächlich der Fall). Diesen Eindruck konnte sie gewinnen, weil Methoden, Anhaltspunkte und Ergebnisse der Bewertung von der Mentorin geteilt werden, wobei z. B. aber die Aufnahme der Reflexion der Arbeitsprozesse als ein wesentlicher Teil der Klausur durch die Mentorin und der weitere Umgang damit problematisch erscheinen.

Auch im Zusammenhang mit ihrem Unterrichtsvorhaben in der sechsten Klasse bewertet Frau König Leistungen auf schriftlicher Basis, wobei Beurteilungen der mündlichen Mitarbeit wohl nicht direkt in Form von Noten, sondern in Gesprächen über Stundenverläufe eine Rolle spielten[332]. Nach den Kriterien Vollständigkeit, ob Aufgaben – unabhängig von der inhaltlichen Richtigkeit – bearbeitet wurden und Gesamteindruck bewerteten Frau König und ihre Mitpraktikantin die Mappen der Schüler, wobei das Vorgehen im Interview sehr plastisch und umgangssprachlich geschildert wird:
„Hm... ja, wir haben die Mappen benotet, also die... die Hefte, die sie sozusagen geführt haben während der Zeit und die haben wir halt benotet einmal auf Vollständigkeit... weil wir haben auch oft Arbeitsblätter ausgeteilt, haben ob die jetzt alle verschusseln und verklehen und weg sind äh...

[332] (P2,1368:1395)

einmal auf Vollständigkeit und dann halt äh... nutzt halt nix, wenn sie Aufgaben alle praktisch (...) nie mitgemacht haben, aber dafür schöne, bunte Bildchen an den Rand gemalt haben, (...) also einmal... Vollständigkeit und dann halt äh... ob's jetzt aussieht wie Sau oder ob's okay ist, das war dann aber mehr so plus und minus, das war dann eher so die Entscheidung, ob ich'n Punkt nach oben oder nach unten gehe, ja und dann halt inhaltlich, haben wir das gar nicht bewertet, weil das äh... lief ja eigentlich schon die Arbeit in den Gruppen, also das haben wir eigentlich während der Stunden dann mit denen durchgearbeitet, aber im Nachhinein noch mal zu sagen, du hast vor 3 Wochen in dem und dem Satz Mist gebaut, Blödsinn, das haben wir nicht gemacht (...)
T: Und mündliche Noten oder...
S: Äh... nee, nicht direkt, nicht direkt.
T: Und die Kriterien, die du eben genannt hast, habt ihr die zu zweit entwickelt oder mit dem Mentor zusammen oder...
S: Zu zweit und wir haben sie dem Mentor vorgeschlagen, hat er halt gesagt, macht euch mal Gedanken, wie ihr's machen wollt und dann haben wir uns das halt überlegt und haben sie ihm dann vorgestellt und er hat auch gesagt, find ich gut oder find ich nicht gut, in dem Fall fand er's gut." (P2,1368:1395)

Die Aussagen zur Benotung der Mappen und zu den Absprachen mit dem Mentor deuten wie gleichfalls beim Kunstunterricht in der Oberstufe darauf hin, dass die Anforderung überhaupt zu Benoten von Mentorenseite eingebracht wurde. Die Bewertungsverfahren erscheinen den Studierenden und den Mentoren praktikabel und mit pädagogischen Überlegungen im Einklang. Vor- und Nachteile sowie Alternativen wurden wahrscheinlich nicht thematisiert. Es war vor allem entscheidend, dass die Mentoren das Vorgehen subjektiv gut fanden.

Nach dem letzten Zitat ist zu vermuten, dass Fehler der Schüler beim Bearbeiten von Arbeitsblättern weder bewertet noch mit Korrekturhinweisen versehen wurden.

Hier hätte man überlegen können, doch Korrekturen anzubringen und den Schülern gegenüber ggf. transparent zu machen, dass diese älteren Fehler noch einmal der Betrachtung lohnen, jedoch nicht in die Bewertung eingehen. Über die Anforderung, die Bewertungsergebnisse den Schülern mitzuteilen und ggf. auf ihre Fragen einzugehen, wird auch hier nichts berichtet[333].

Frau König erzählt im Nachinterview an anderer Stelle auf die Frage, was sie aus fachdidaktischen Seminaren im Praktikum habe gebrauchen können, von einer am Seminar beteiligten Lehrerin durchgeführte Benotungsübungen zu von Schülern gemalten Bildern:

„[...] hat mit uns zum Beispiel auch Benotungsübungen gemacht, hat selber Bilder aus ihren Kursen mitgebracht und dann haben wir halt drüber diskutiert, haben dazu stumm Noten gemacht und später uns ausgetauscht." (P2,1525:1553)

Dass diese Auseinandersetzung mit Benotungen aber später nur auf Nachfrage und nicht im Zusammenhang mit den eigenen Anforderungen der Leistungsbewertung benannt wird, deutet allerdings darauf hin, dass der Nutzen nicht allzu groß gewesen sein wird. Es bleibt an dieser Stelle unklar, inwiefern die in den Übungen möglichen Lernerfahrungen im Seminar mit grundsätzlichen Betrachtungen/Theoriebezügen verknüpft waren.

---

[333] Dies deutet darauf hin, dass die Rückgabe (leider) nicht durch die Studierenden erfolgte.

Schriftliche und künstlerisch-praktische Schülerleistungen werden im Einvernehmen mit den Mentoren (nach pädagogischen Gesichtspunkten und subjektiven Vorstellungen) benotet.

Zu den insbesondere auch im Unterricht relevanten Lehrereigenschaften nannte Frau König im ersten Interview z. B. fachkompetent sein[334], den eigenen Ansprüchen gerecht werden wollen (sich dem Umfeld nicht unbedingt anpassen[335]), engagiert und verantwortungsbewusst sein[336] und flexibel sein bzw. improvisieren können[337].
Freude am Umgang mit Menschen und der Wissensvermittlung zu haben und dabei die Schüler zu unterstützen, eigene Ideen zu verfolgen, finden sich im folgenden Zitat als zentrale Eigenschaften wieder, die Frau König auch an Vorbildern aus der eigenen Schulzeit schätzt und bereits nach den ersten Praktikumswochen bei sich wahrnimmt:
„[…] ich merk, dass mir der Umgang sehr viel Spaß macht und dass ich gern versuch, denen auch Wissen vielleicht, was ich jetzt schon hab in irgend'ner Weise äh...vielleicht denen zu vermitteln oder einfach auch sie dazu zu bringen, eigene Ideen so nun wirklich selber zu denken und das zu fördern und das mir dann … mit den Schülern macht total Spaß." (P1,900:905)
Auch Identifikation mit der Lehrerrolle (sich beim Handeln vor der Klasse authentisch fühlen) wird bereits im ersten Interview mit Handlungszusammenhang erkennbar. Dabei ist sich Frau König offenbar dem Wechsel ihrer Rolle (von der Seite der Schülerin zur Lehrerin) sehr bewusst:
„[…] ich merk's vor allem jetzt im Praktikum, also ich denk, wenn dann hätt ich jetzt wahrscheinlich auch gemerkt, wenn das absolut nichts für mich wär, weil man doch natürlich in'ner anderen äh... Position steht wie ein Schüler, man... man steht vorne […]" (P1,893:897)
Nach dem Praktikum wurde von den allgemeinen Eigenschaften ohne Handlungsbezug lediglich flexibel sein/improvisieren können rekonstruiert und zwar in dem Zusammenhang, dass Frau König Flexibilität bei vielen Lehrkräften der ersten Praktikumsschule vermisste[338].
Aktive Erfahrungen in der Rolle als Lehrerin stehen für Frau König im Nachinterview wenig im Zusammenhang mit bestimmten Eigenschaften der Person und mehr mit ihrem handelnden Umgang mit den angenommenen Anforderungen. In einer Aussage geht Frau König jedoch auch explizit auf die gelungene Rollenidentifikation, Sicherheit und Authentizität beim Unterrichten ein:
„Da kam nur... also bei den Kleineren kam halt dann... ja, dass sie sich das gut vorstellen können, dass... dass ich Lehrerin bin und äh... dass sie die Art mögen, wie ich mit ihnen umgegangen bin zum Beispiel, das stand glaub ich drauf auf'en Feedbackzetteln und bei den 13-ern, die haben uns auch als Feedback gegeben äh... dass... dass ich halt am Anfang oder wir beide ja in dem Fall, weil wir ja auch zusammen unterrichtet haben, also (Name der Mitpraktikantin) und ich, haben schon... sehr unsicher waren halt noch und wohl viel rumgekichert hätten, was mir gar nicht aufgefallen ist, aber

[334] (P1,1051:1052)
[335] (P1,471:476)
[336] (P1,356:358)
[337] (P1,592:596)
[338] (P2,1029:1030)

anscheinend haben wir das getan und äh... dass wir natürlich dann irgendwie das... sie haben uns sozusagen gelobt und haben gemeint, ihr seid dann immer sicherer geworden." (P2,238:249)

Bemerkenswert ist hier, dass Frau König die Formulierung „dass ich Lehrerin bin" und nicht etwa „… werden möchte" o. ä. benutzt und die Perspektive der Schüler zu ihrer erworbenen Sicherheit in der Lehrerrolle betont. Diese von ihr eingeholten Rückmeldungen erscheinen zur Frage der Rollenfindung tatsächlich besonders aussagekräftig (- im Unterschied zu Selbsteinschätzungen oder allgemeinem Lob der Mentoren). Für Frau König gibt es aus ihrer Sicht auch zunächst irritierende und erst einmal peinlich berührende schriftliche Rückmeldungen von den männlichen Schülern der sechsten Klasse. Mehrere hätten nämlich (nach dem Unterrichtsvorhaben „Erwachsenwerden") notiert, dass sie die Studentinnen als Lehrerinnen „sexy" finden würden:

„[…] und da haben halt die Jungs dann überwiegend sexy drauf geschrieben, ich dacht so oh Scheiße (lacht), (…) etwas peinlich berührt und da der Lehrer halt auch gemeint, ja, damit müsst ihr halt klar kommen dann später, das ist halt mal so. Na ja, das war da so'n bisschen schmunzelnd eigentlich." (P2,182:197)

Für Frau König vermindert sich der Stellenwert allgemeiner Lehrereigenschaften, dafür werden Identifikation mit der Lehrerrolle und Selbstähnlichkeit beim Unterrichten entscheidend.

Frau König hat im Halbjahrespraktikum die Anforderung „Binnendifferenzierung im Unterricht einzusetzen" im Prinzip nicht erkannt. Es reichte nach Frau König aus, manchen Schülern spontan die Aufgabenstellung noch einmal zu erklären und sie evtl. spontan zu unterstützen. Die Möglichkeit, bestimmten Schülern zu helfen, war durch Co- und Teamteaching und offenere Gruppenarbeitsformen gegeben. Bei Gesprächen mit dem Mentor sei die Besonderheit berührt worden, dass sich auch Schüler, „die eigentlich für die Sonderschule eingestuft waren"[339] in der Lerngruppe befanden, doch wurden daraus keine Besonderheiten bei der Unterrichtsplanung oder Durchführung abgeleitet oder für notwendig erachtet.

„Binnendifferenzierung im Unterricht" ist ein Beispiel einer von Frau König nicht wahrgenommenen Anforderung.

6.2.2.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsumfeld

Frau König hat in ihrem Praktikum nicht an Konferenzen teilgenommen. Vertretungsunterricht und diesbezügliche Absprachen kamen nicht vor. Erfahrungen, die eine aktive Teilnahme am Schulleben widerspiegeln, sind in den Interviews ebenfalls nicht enthalten. Über die im ersten Interview angesprochenen von Frau König gewünschten Einblicke in die Theater-AG der ersten Schule wird im Nachinterview nicht mehr berichtet,

[339] (P2,1157:1189)

d. h. Frau König hat evtl. einen Nachmittag als passive Zuschauerin teilgenommen, so dass die Eindrücke für sie weniger intensiv und weniger berichtenswert waren.
Die Kontakte mit dem Personal im Bereich der Organisation und Verwaltung der ersten Schule (Sekretariat, Schulleitung) und dem Kollegium mit einigen Ausnahmen waren, wie weiter oben zum Einstieg ins Praktikum ausgeführt, aus Sicht von Frau König eher von Unfreundlichkeit als von Offenheit geprägt, so dass sie außer gewissen Anforderungen der Abgrenzung kaum Aussagen z. B. zu gewonnener Orientierung oder Kooperation in diesem Bereich machte (eine Ausnahme: Anforderung: Schulpersonal: mit Hierarchien zurecht kommen[340].
An der zweiten Schule ist sie die meiste Zeit (bei geringerer Präsenz als vorgesehen) an der Seite und in der Klasse des Mentors beteiligt, so dass Berichte zum Umgang mit Kollegium, Schulleitung oder Verwaltung deswegen weitgehend fehlen.
Das heißt, zu mehreren im ersten Interview geäußerten Anforderungsbereichen (Schulleben auflockern[341], AGs[342], Konferenzteilnahme/-ablauf[343]) liegen im Nachinterview weder Handlungserfahrungen noch neue Wahrnehmungen vor.
Allerdings bekommt Frau König einen Einblick in die Elternarbeit, wobei sie auch diesen Bereich im ersten Interview benennt (mit Eltern in Kontakt sein, Elterngespräche führen – Möglichkeiten der Zusammenarbeit prüfen[344]).
In der zweiten Schule war sie teilnehmende Beobachterin bei einem Elternsprechtag des Mentors für Eltern seiner sechsten Klasse, in der Frau König ihr Unterrichtsvorhaben durchführte. Dabei lernte sie Inhalte und Atmosphäre der Gespräche zwischen Eltern und dem Mentor kennen, der auch die Funktion des Klassenlehrers inne hatte (Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Klassenlehrerfunktion/-aufgaben übernehmen[345]).
Bei der Elternarbeit lassen sich z. B. die Anforderungen, einen vertrauensvollen Kontakt zu den Eltern zu gestalten, Elternsprechtage (z. B. die weitere Schullaufbahn betreffend) durchzuführen und zu Lernentwicklungen und Leistungen verständlich Auskunft zu geben, rekonstruieren[346]. Im folgenden Zitat wird deutlich, dass Frau König vielfältige Themenbereiche der Elterngespräche kennenlernte (Informationsaustausch: Problemhintergründe, Unterstützung bei Hausaufgaben, weitere Schullaufbahn nach Orientierungsstufe etc.) und bei den recht persönliche Bereiche berührenden Gesprächen die Offenheit der Eltern ihre Anwesenheit betreffend, bewunderte. Sie kam in den Elterngesprächen der Anforderung nach, an der Seite des Mentors Einschätzungen zu Schülern einzubringen bzw. mit Eltern und Lehrer auszutauschen:
„[…] die haben alle offen auf mich reagiert, also... die haben alle gesagt, ja klar, kein Problem, nö... können ruhig da bleiben oder so... das war sehr nett. (…) die Mutter sozusagen auch den Lehrer um Hilfe gebeten hat und gesagt hat, ich möchte auch, dass es irgendwie besser wird und da kann man

---

[340] (P1,137:152)
[341] (P1,360:360)
[342] (P1,344:346)
[343] (P1,1246:1255)
[344] (P1,1245:1246); (P1,1262:1265)
[345] (P2,1156:1171)
[346] (P2,1114:1115)

eher die Familie... den familiären Hintergrund sehen, den sie da erläutert hat, warum sie denkt, dass da Probleme bestehen eben. (...) teilweise hat der Lehrer dann halt auch irgendwie mich dann eingebunden so'n bisschen, hat er gemeint, ja oder ist dein Eindruck anders oder so oder nochmal nach meinem Eindruck gefragt, das war sehr interessant und also war auch gut, das mal zu sehen, wie'n Lehrer eben... wie man mit Eltern spricht einfach, also... (...) also was ist nach der Orientierungsstufe, wo soll das Kind hin und viele haben ja gesagt, mir wär es ja am liebsten, wenn er bei ihnen bleiben könnte und äh... dann eben es eher so'n gemeinsames Überlegen war, wo das Kind steht" (P2,1069:1123)

Vom Arbeitsfeld Schule wird über Unterricht hinaus nur ein begrenzter Ausschnitt sichtbar: gemeinsam mit dem Mentor geführte Gespräche an Elternsprechtagen.

6.2.2.9 Bilanz und Ergänzendes

Frau König bilanziert ihr Praktikum in Selbstaussagen persönlich insgesamt positiv, wobei es in der Umsetzung bzw. Gestaltung des Praktikums aber Probleme gebe. So wie das Praktikum im Moment organisiert sei, bedeute es viel Stress. Man müsse noch nebenher arbeiten und sie selbst habe zwar im Unterricht mehr gemacht als gefordert, doch Dank „kulanter Mentoren" vom sonst in den Richtlinien Verlangten „nicht so viel gemacht"[347]. Der Wunsch das Studium zügig abzuschließen, erfordere zudem das Studieren bzw. Erwerben von Scheinen neben dem Praktikum, auch wenn manche Dozenten dies nicht wahrhaben wollten[348].

Bei Frau König wird im Interview nach der Präsenz in der Schule und dem Zeitbedarf für ihr Praktikum genauer nachgefragt, da sie zum einen den gesetzten Zeitrahmen im ersten Interview als zu umfangreich bezeichnet und auch vergleichsweise viele Stunden neben dem Halbjahrespraktikum studiert und arbeitet (s. oben). Nach ihren Antworten zu urteilen[349] (vage Antworten - ggf. fürchtet sie, ihr Handeln könnte vom Interviewführenden kritisiert werden, weil sie sonst als zu deutlich entgegen der formalen Richtlinien handelnd erlebt wird), ergibt sich folgende zeitliche Ausgestaltung des Praktikums: Im Durchschnitt ist sie zehn (bis 12) Stunden an zwei (bis drei) Tagen pro Woche in der Schule anwesend. Der Zeiteinsatz fürs Praktikum umfasst außerdem die zu Hause stattfindende Unterrichtsvorbereitung („braucht verdammt viel Zeit"[350]). Die Länge von 20 Wochen (ca. ein Halbjahr) wird im Prinzip als in Ordnung angesehen, während Frau König zur Ausgestaltung die Meinung vertritt, dass eine zeitliche Präsenz von 20 Stunden pro Woche (also ca. vier Tage) an der Schule zu viel sei. Sie findet nach dem Praktikum, dass anderthalb bis zwei Tage pro Woche in der Schule ausreichend sind, während sie vorher einen Tag ausreichend fand. In der Einstiegsphase hält Frau König entgegen ihrer anfänglichen Meinung im Rückblick auch mehrere Tage hintereinander für sinnvoll, um z. B. neben anderen Hospitationsstunden einen Lehrer viele Stunden lang zu begleiten. Insgesamt geht es

[347] (P2,1837:1844)
[348] (P2,1412:1429)
[349] (P1,921:938), (P2,1199:1217;1226:1233)
[350] (P2,1226:1233)

ihr darum, das Praktikum zeitlich flexibel zu handhaben, was sie ohnehin, mit etwas schlechtem Gewissen, getan hat.

Dabei erscheinen ihr die Probleme z. B. mangelnder Informiertheit und Bereitschaft der Lehrer sich zu beteiligen auch als Anlaufschwierigkeiten bei der erstmaligen Durchführung des Praktikums, wobei die Studierenden sich leider in der Rolle von Versuchskaninchen befänden. Als persönlich sehr positiv nennt sie u. a. ihr Erleben von Sicherheit und Motivation für ihr Berufsziel, Lehrerin zu sein. Ihre Gesamteinschätzung erfolgt zum Ende des Interviews auf die offene Frage „was vielleicht noch fehlt“ und nach einer Pause des Nachdenkens:

„Ich glaub die... die Idee des Praktikums ist'ne gute Sache und ich glaub auch äh... über'n längeren Zeitraum hinweg, das zu tun, find ich wichtig, aber wie gesagt, die Umsetzung, so wie sie jetzt lief, find ich halt ist nicht machbar eigentlich, also ja... und äh... die Bereitschaft halt von den Lehrern, von den Lehrern an der Schule war natürlich auch minimal, also man kriegt halt viele... also das war so'n bisschen das Gefühl, wir sind die Versuchskaninchen, wir werden da halt reingefügt, wir müssen uns also durchbeißen und von allen Seiten wirst du beschossen, das war so'n bisschen ätzend war. Aber so von den Erfahrungen her äh... bin ich froh, dass ich's gemacht hab, zumal ich auch... ja, 'ne andere Motivation jetzt hab. Also davor hatt ich schon so meine Zweifel, will ich es überhaupt, mach ich das wirklich, später und äh... und jetzt ist es so, dass sich da schon meine Meinung klar rausgebildet hat dazu. Also oder auch einfach... ja, indem ich jetzt... meiner Meinung nach das Glück hatte andere Unterrichtsmethoden kennen zu lernen, zu wissen, es geht auch anders, es muss nicht so sein, dass einer redet und alle sitzen da und da rein und zum andern Ohr wieder raus, sondern das geht auch anders ich mein ja nicht nur, der Lehrer so, es gibt ja auch andere Schulen die so arbeiten (...) und das hat mir sozusagen 'ne Motivation gegeben, es ist ja nicht... es geht auch anders und es macht Spaß und es kommt was dabei raus. Und hab selber gemerkt für mich, dass ich glaub ich meiner Meinung nach schon mit den Schülern ja... wie soll ich sagen... zurechtkomm', arbeiten kann, ja zurechtkomm' eigentlich.

T: 'n bisschen mehr als zurechtkommen, also so wie du das geschildert hast?

S: Ja, also es hat Spaß gemacht, also das war halt'n Punkt äh... da denkt man halt okay, wird bestimmt auch mal nicht Spaß machen, aber im großen Ganzen ja... es war... war gut (lacht).“ (P2,1857:1891)

Frau König betrachtet die Erfahrungen also im Hinblick auf ihre Zukunft als so realistisch, dass sie durch sie ihre Freude an der Berufsausübung als Lehrerin danach beurteilt.[351]

Zu Beginn der Falldarstellung wurde zur persönlichen Fragestellung von Frau König angemerkt, dass sie, wenn Akzeptanz in der Lehrerrolle kaum noch fraglich sei, im weiteren Verlauf des Praktikums erproben wolle, inwiefern sie im Einklang mit eigenen Ansprüchen und Vorbildern agieren kann, z. B. Frontalunterricht eher Ausnahme als die Regel, Kreativität frei setzen, „sie dazu zu bringen, eigene Ideen so nun wirklich selber zu denken und das zu fördern“[352]. In Bezug auf Kennenlernen und Umsetzen von vielfältigen Methoden bzw. von Projekten im Unterricht finden sich im obigen Zitat klare Hinweise, dass ihr dies

[351] (Info aus Fragebogen S.20: Lehramtsstudium fortsetzen, Referendariat machen)
[352] (P1,900:905)

gelungen ist. Insbesondere auch den Aussagen zu ihrem Unterrichtsvorhaben in Kunst ist zu entnehmen, dass es ihr gelungen sei, die Schüler zu einer produktiven Auseinandersetzung und eigenen Ideen anzuregen (s. Unterricht und Planung).[353]
Bei Frau König wird also die positive Bilanz[354] zum Praktikum die Einschätzung, den eigenen Einstellungen und Vorbildern in der Praxis schon ein Stück nahe gekommen zu sein, beinhalten.

Frau König zieht eine positive Gesamtbilanz zum Praktikum durch die erlebte Freude am Unterrichten, den Umgang mit den Schülern und die selbstbestimmte Gestaltung des Praktikums.

Der oben genannte Spaß an unterrichtsbezogenen Tätigkeiten im Praktikum kann als Ergebnis aber auch als eine Art Rahmenbedingung für das Lernen im Praktikum gedeutet werden. Dabei kann im Einzelfall und auch fallübergreifend gefragt werden, wovon positives Erleben und Interesse abhängen und welche Sichtweisen Praktikanten auf das eigene Lernen einnehmen.
Spontan antwortet Frau König auf eine Frage, wodurch sie im Praktikum gelernt habe, mit „Trial and Error", d. h. Wege ausprobieren, etwas anwenden und dabei Fehler machen bzw. Irrtümer feststellen zu können, sei entscheidend gewesen:
„Trial and error (lacht), trial and error, Irrtum und Anwendungen.
T: Hast du gewusst, hast du den Erfolg, also den Misserfolg und den Erfolg erfahren?
S: Ja, durch's Ausprobieren einfach, also wenn mir's jemand gesagt hätte, ja... hm... schön, wenn ich...
T: Diese... diese Beratung oder Reflexion?
S: Ja, die war auch immer sehr gut, die war aber auch sehr kritisch, von daher war es nicht immer leicht, sich das anzuhören eigentlich (lacht), aber..." (P2,649:667)
Dabei rangiert die Rückmeldung durch andere (z. B. Mentoren) allenfalls an zweiter Stelle. Zur Frage nach Beratung/Reflexion hebt Frau König auch im weiteren Verlauf der Aussage nur auf Kritik bzw. Lob und Tadel ab. Das Agieren/Ausprobieren im Unterricht und die Selbstwahrnehmung von gangbaren Wegen oder Misserfolgen sind nach Auffassung von Frau König vermutlich eng miteinander verknüpft, denn sie führt ihren ursprünglichen Gedanken fort, ohne auf die Frage danach einzugehen. Erfolg oder Misserfolg erfährt sie beim Ausprobieren in der Schulrealität sozusagen automatisch.
Handlungen bzw. Ideen im Unterricht auszuprobieren, ist demnach für das Lernen wesentlich, während ein abstraktes Reden z. B. über Erfolgsaussichten oder Schwächen der

[353] (P1,865:873)
[354] Fragebogen von Frau König (S.6):
Wünsche sind – im Ganzen gesehen – eingetroffen.
Angenehmste Erfahrungen:
selbst zu unterrichten, das Gefühl mit den Schülern zu arbeiten, wenn eine Stunde „stimmig" ist
Ergebnisse der Schüler, die zeigen, dass durch die UE tatsächlich etwas „passiert" ist
Enttäuschung:
Arrogante Ignoranz des Lehrerkollegiums und wochenlange Suche nach Lehrern fürs Hospitieren

Planungen (wie im sonstigen Studium) demgegenüber für Frau König nur einen geringen Wert haben.

Im Zusammenhang mit dem Akzeptiert-Werden als Lehrerin und der Rollenannahme sind Frau König Unterschiede der Bedingungen im Kontakt mit jüngeren oder aber älteren Schülern im Praktikum aufgefallen, wobei der Kontakt mit Oberstufenschülern den Rollenwechsel erschwere. Dadurch, „dass der Altersunterschied zur Oberstufe nicht sehr groß“ war[355], seien sie und ihre Mitpraktikantin in der Oberstufe zunächst nur als Studentinnen akzeptiert worden, die vielleicht etwas Originelles mitbringen, aber vieles noch nicht richtig können.

„[…] also am Anfang waren wir einfach halt akzeptiert als Studenten, da müssen wir jetzt'n bisschen nett sein und dann haben sie uns aber auch... oder da hatt ich den Eindruck, dass sie einen dann immer ernster nehmen, einfach auch in dem, was man tut und sagt.“ (P2,54:61)

Während Frau König bei den jüngeren Schülern von Anfang an als eine Lehrerin angesehen worden sei:

„[…] und die Kleinen... na gut, die Kleinen mein ich jetzt schon wieder die 6., 7., 8. Klasse äh... die... die fragen uns wie die Lehrer […]“ (P1,1444:1456)

Das eigene Ausprobieren (Tun, Versuch und Irrtum) prägen in der Selbstwahrnehmung von Frau König ihr Lernen und die Lernbedingungen. Die Akzeptanz durch die älteren und die jüngeren Schüler nimmt sie unterschiedlich als gegeben wahr.

Für ihr weiteres Studium formuliert Frau König, dass sie sich bezogen auf ihre Erfahrungen im Praktikum mehrere Punkte vorgenommen habe und zwar am wenigsten konkret für ihr sprachliches Unterrichtsfach[356]:

„[…] ist halt mehr, wie lernen Kinder, das wird sehr interessant inzwischen für mich.“ (P2,1777:1799)

Im Fach Kunst möchte sie darauf achten, möglichst sichere Fähigkeiten im Umgang mit allen in der Schule relevanten handwerklich-künstlerischen Materialien und Werkzeugen zu erwerben[357]. In den Erziehungswissenschaften interessieren sie bestimmte Angebote zu Reformpädagogik und Schule bzw. Unterricht in anderen Ländern, wobei sie eine Exkursionsteilnahme plant[358].

Das Problem einer Studienverlängerung durch das Praktikum sieht Frau König nicht; allerdings nur, weil sie neben Praktikum und Erwerbsarbeit alle Seminare bewältigen konnte, die sie sich vorgenommen hatte:

„Ja, also im Prinzip hab ich eigentlich alles, was ich mir vorgenommen hab, nebenher zu machen, auch gemacht, also auch u. a. auch also, um große Scheine zu machen - zwei. (…) aber es geht halt

---

[355] (P1,1444:1456)

[356] In diesem Fach berichtet Frau König über eine schlechte universitäre Vorbereitung und dass sie die Begleitung zum Praktikum nicht belegte (ist regelkonform, weil nur eine fachdidaktische Begleitung verpflichtend vorgesehen).

[357] (P2,1777:1799)

[358] (P2,1676:1697)

nicht anders mit der Prüfungsordnung, weil wir haben mehr Scheinanforderungen (...) aber ein Semester weniger. Von daher waren eigentlich alle gezwungen, irgendwie weiter zu machen." (P2,1412:1429)

Frau König entwickelt Pläne für im Studium weiter zu entwickelnde Schwerpunkte und Fähigkeiten, die sie nach dem Praktikum erlernen möchte.

In Bezug auf die Schulleitungen berichtet Frau König von der zweiten Schule keinen Abschied oder sonstige Details, während sie von der ersten Praktikumsschule außer einem kurzen Kaffeetrinken mit der Stellvertretung[359] sowieso keine positiven Erlebnisse benennt. Speziell zum Abschied bei der Schulleitung[360], die den Zeitraum des Praktikums per Unterschrift bestätigte, wird von Frau König recht entrüstet berichtet, dass der Schulleiter zwar gesagt habe, er hoffe, die Praktikantinnen behalten seine Schule in guter Erinnerung, doch habe er sich zur von ihr nochmals erwähnten kritikwürdigen Aufnahme sehr ignorant verhalten.

Der Abschied von Seiten der Mentoren aus beiden Schulen erscheint als von Anerkennung für die angehende Kollegin geprägt. Zur Mentorin in Kunst besteht zum Zeitpunkt des Nachinterviews immer noch ein E-mail Kontakt und Frau König rechnet damit, sie noch einmal zum Essen zu sehen.

„[...] wir haben immer noch ab und zu Kontakt, also wir e-mailen und äh... sie sagt die ganze Zeit so, ja, wollt ihr nicht mal fertig studieren, wir brauchen Lehrer an der Schule, ja, also der Kontakt ist gut." (P2,1258:1262)

Der Mentor an der zweiten Praktikumsschule bekundet wohl großes Interesse, dass Frau König ihre Tätigkeit mit einer Kunst-AG weiter fortsetzen solle, die auch mit einer kleinen Vergütung verbunden sei:

„[...] ja, Lust eigentlich schon, also wär bestimmt auch nett irgendwie da einfach und ich könnt halt einfach sozusagen, meine... meine Fächer einfach praktisch noch ein bisschen ausprobieren mit denen zusammen, die Bezahlung ist halt'n bisschen mau und äh... dann hab ich halt noch den anderen Nebenjob, da müsst ich erst gucken [...]" (P2,1401:1411)

„[...] es gibt ja auch sozusagen die Überlegung äh... in Kunstdidaktik zum Beispiel eben in der Schule'ne AG anzubieten, Kunst-AG und die dann sozusagen als Forschungsarbeit dann zu nehmen und die dann didaktisch auch in Bezug auf EGW auszuwerten, ist alles noch offen, aber in (Name des sprachlichen Unterrichtsfachs) wohl eher nicht." (P2,1746:1750)

Durch ein späteres AG-Angebot an der Schule hätten sich für Frau König also auch Möglichkeiten im Studium für eine Studienleistung (ggf. auch Examensarbeit) mit empirischem Bezug ergeben können, wobei aufgrund der Datenlage unklar ist, ob sie es tatsächlich umsetzen wollte bzw. konnte. Mit dem Mentor an der zweiten Schule hat es eine Nachbesprechung zum Praktikum gegeben, bei dem er auch Kritik an seinem Lehrerverhalten von den Studierenden eingeholt habe[361].

---

[359] (P2,853:886)
[360] (P2,941:987)
[361] (P2,774:775)

Der Abschied ist geprägt von Anerkennung als Lehrerin durch die Mentorin und den Mentor. Es wird auch Interesse an der Fortsetzung ihrer schulischen Mitarbeit bekundet.

6.2.2.10 Themen und offene Fragen im Fall Frau König

Als günstig bzw. ungünstig für das Lernen im Fall König erscheinen im Überblick die folgenden Punkte, die im Zuge der weiteren Datenauswertung noch weiter vertieft und gewichtet werden sollen.

Vermutlich günstig:

- Selbstbestimmung bei der Ausgestaltung (Engagement, Kombination aus pädagogischen und fachlichen Zielen, bestimmte evtl. erreichbare Vorbilder)
- Enge Kooperation mit Mentoren und Mitstudierenden – (Coteaching/Teamteaching (was bringt mehr?))
- Schneller Einstieg in unterrichtspraktisches Handeln, Prozess des Übergangs von peripheren zu zentralen Beteiligungen
- Erfahrungen in der Sekundarstufe II und Sekundarstufe I
- Stellenwert abstrakter Lehrereigenschaften geht zurück

Vermutlich ungünstig – ggf. offene Fragen:

- Als gering erlebte Offenheit des Kollegiums der ersten Schule
- Geringe zeitliche Präsenz in der Schule
- (viel Erwerbsarbeit und Studium)
- Wechsel des Schulortes – der Heimat im Praktikum (Nachteil Kontinuität, doppelte Eingewöhnung- und Orientierungsphase, kurze Phasen an einem Ort erschweren Beteiligung an AGs und Klassenfahrten, Chance: Vergleichsmöglichkeit)
- Kaum Erfahrungsbereiche außerhalb des Unterrichts

6.2.3 Fall drei, Herr Wagner

6.2.3.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule

Herr Wagner ist 24 Jahre alt, befindet sich beim Einstieg in das Praktikum im fünften Studiensemester und hat an der Zwischenprüfung bisher an zwei von drei Prüfungsteilen erfolgreich teilgenommen.

Der Student berichtet nichts über pädagogische Vorerfahrungen oder Erwerbsarbeit. Herr Wagner muss auch während des Praktikums keiner Arbeit nachgehen, um Geld zu verdienen, studiert aber zusätzliche Universitätsseminare im Umfang von fünf Stunden pro Woche[362].

Der Praktikant beschreibt sich selbst als einen Schüler, der gerne in die Grundschule und anschließend in eine christliche Privatschule, die nicht direkt mit einer staatlichen Schule zu vergleichen sei, gegangen ist[363]. Bezogen auf die Grundschulzeit erinnert er positiv den

[362] (Fragebogen S.18)
[363] (P11,58:69)

sozialen Charakter (Freundschaften schließen) und einen bunten Schulalltag mit mehr aktiven und kreativen Anteilen als es später der Fall gewesen ist[364]. In der weiterführenden Schule, bei der er sich noch im Ehemaligenverein engagiere, charakterisiert er sich als einen Schüler mit schließlich mittlerem Abiturdurchschnitt, der sowohl Schwächen bei der „Arbeitsdisziplin" als auch besondere Interessen für einzelne Fächer gehabt habe:

„Aber ich bin, na ja, ich bin da sehr gern hingegangen und, äh ... ja, allerdings muss ich sagen, meine Arbeitsdisziplin, also ich hab sehr viele Sachen auf'n letzten Drücker gemacht. (räuspert sich) Hab aber bestimmte Fächer gehabt, die mich sehr interessiert haben, und andere wieder, die mir nicht gelegen haben oder ... wo's gar nicht passte, und da hab ich dann auch herzlich wenig für gemacht, es sei denn, ich musste. Also das war dann mehr so die Grundeinstellung." (P11,64:79)

Herr Wagner studiert mit dem Schwerpunkt Lehramt der Sekundarstufe II (mit Sek. I Erweiterung) als Fächer Sport und eines im Bereich Politik/Geschichte/ Sozialwissenschaften sowie die zugehörigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile[365]. Er absolviert sein Praktikum an einem Schulzentrum der Sek. II (gymnasiale Oberstufe mit den Klassenstufen 11 bis 13), das in einem Stadtteil liegt, in dem viele Familien mit Migrationshintergrund leben[366]. Herr Wagner wusste vor den schulischen Sommerferien noch nicht, an welcher Schule er das Praktikum absolvieren würde[367]. Das Praktikumsbüro hatte ihn zu einer anderen als der gewünschten Schule zugewiesen, wobei er diese schon ein wenig kennt und sie näher zur Wohnung liegt[368]. Er nahm im Vorfeld keinen telefonischen oder persönlichen Kontakt[369] zur tatsächlichen Praktikumsschule auf.[370]

Die Schulleitung und durch sie die Lehrkräfte haben über eine nicht optimale interne Kommunikation, nach Aussage von Herrn Wagner, relativ spät und ungenau von den ihrer Schule zugewiesenen Halbjahrespraktikanten erfahren. Dementsprechend überrascht und unvorbereitet waren alle gewesen, als er und die beiden anderen Praktikanten dann vor ihnen standen[371]. Neben den drei Halbjahrespraktikanten gab es zur gleichen Zeit an der Schule noch andere Praktikanten und auch Referendare:

„Und dazu natürlich noch immer zwischendurch Referendare dazu gekommen oder mal ganz kurz andere Leute zum Praktikum, aber nur kurz. Wir sind jetzt ja 'n halbes Jahr da, das ist natürlich schon außergewöhnlich." (P11,719:734)

---

[364] (P11,82:95)

[365] Die Ausbildung im Bundesland Bremen ist nicht schulartenspezifisch. Sek. I umfasst die Klassenstufen 5 bis 10 (i. d. R. erweitert um die nach unten angrenzende Stufe: also hier Primarstufe mit Klassenstufen 1 bis 4). Sek. II umfasst die Klassenstufen 11 bis 13 (i. d. R. erweitert um Sek. I). Es werden genau zwei Unterrichtsfächer studiert und Ziel des Studiums ist das 1. Staatsexamen.

[366] (P11,124:129)

[367] (Fragebogen S.3)

[368] (P12,1698:1699)

[369] (P11,786:814)

[370] Der Umstand, dass das erste Interview mit Herrn Wagner sieben Wochen nach Beginn des Praktikums geführt wurde, bewirkt, dass darin Erfahrungen des Einstiegs ins Praktikum enthalten sind und ausgewertet werden können. Ein späterer Vergleich mit Aussagen von Frau König bietet sich zu Inhalt und Anzahlen der Zitate in ausgewählten Kategorien an, da diese sich zum Zeitpunkt des ersten Interviews ebenfalls mehrere Wochen, genauer fünf Wochen, im Praktikum befand.

[371] (P11,786:814)

Herr Wagner macht sein Praktikum an einem Schulzentrum der Sek. II (Klassen 11 bis 13) mit Sport und einem Unterrichtsfach aus dem Bereich Politik/Geschichte/ Sozialwissenschaften.

6.2.3.2 Persönliche Wünsche

Zunächst erscheint es für die Interpretation der Zielstellungen geboten, auf den Gesamtcharakter des ersten Interviews von Herrn Wagner einzugehen. Dieses ist vom Textumfang her das längste der gesamten Interviewreihe. Herr Wagner redet relativ schnell bei gleichförmiger Betonung. Er reagiert auf die halboffenen Fragen i. d. R. mit langen und z. T. abschweifenden Redebeiträgen, wobei er seine Neigung dazu im Interview selbstkritisch auch als Schwäche für den Lehrerberuf ansieht:

„[…] ich neige dummerweise da immer dazu, äh, jeder - ja, Lehrer hat ja so seine Macken, also, em … dass ich dann, äh, abschweife vom Thema oder dass ich, äh, insgesamt viel rede und das mehr dann in'n Monolog, äh, verfällt, (…) Also, das, äh, ich muss, äh, denk ich lernen mehr, Dinge auf 'n Punkt zu bringen." (P11,2385:2403)

Für die Darstellung der Ziele von Herrn Wagner bedeutet dies konkret, dass diese zwar im Folgenden mit Schwerpunkten dargestellt werden und i. d. R. auch mit vielen Zitatstellen belegt werden können, doch im Bewusstsein von Herrn Wagner wahrscheinlich etwas diffuser angelegt waren. Die persönliche Relevanz der Ziele kann für die Darstellung nur aufgrund häufig berührter Themen abgeleitet werden, da Selbstaussagen, welche Ziele ihm besonders wichtig sind i. d. R. fehlen und auch nicht aus pointierten oder begeistert wirkenden Aussagen abgeleitet werden können.

Aus einem im Interview zentralen Anliegen von Herrn Wagner, dass die Organisation des Praktikums für alle (zukünftigen) Studierenden verbessert werden soll (u. a. vom zeitlichen Umfang besser eingrenzbar und vergleichbar), kann neben tatsächlichen Mängeln bei der ersten Durchführung des Praktikums auch darauf geschlossen werden, dass Herr Wagner eine Perspektive kritischer Distanz bevorzugt, wobei er sich als einer von vielen in der Gesamtheit der Studierenden und der an Schule und Universität Lehrenden betrachtet, die von der Reform der Praxisphasen betroffen sind. Seine Anregungen sehen eine frühzeitige Zuweisung zu den Schulen vor und beziehen sich auf die Anwesenheitszeiten und die Kontrolle eines sinnvollen Einsatzes. Diese sollten in einem Zeugnis für Praktikanten dokumentiert werden. Außerdem sind bessere Informationen bzw. mehr Offenheit für Hospitationen innerhalb der Schulen vonnöten sowie ein engerer Kontakt zwischen Dozenten und Mentoren[372]. Dabei erscheint die Bedeutung seiner individuellen Ziele, innerhalb der Wünsche das Praktikum in geregelten Bahnen zu absolvieren und auch eine Art politischer Perspektive, einzunehmen eher untergeordnet. Zu Beginn des Praktikums sieht Herr Wagner die Gefahr, dass Lehrer Studierende aus Boykott für Entscheidungen von oben, die eine Mehrbelastung mit sich bringen könnten, nicht am Unterricht teilnehmen lassen:

---

[372] (P11,1375:1409;1469:1478;2756:2771)

„[…] darf ich bei dem und dem Lehrer in die Schule, äh, in'n Unterricht gehen? Äh, äh, muss ich damit rechnen, äh, dass die das boykottieren oder so? Äh, das muss gewährleistet sein, sonst brauchen wir das eigentlich gar nicht richtig, äh, durchführen.
T: Mhm. Das schafft Frust auch, oder was?
K: Ja, das schafft Frust auf beiden Seiten, nicht nur auf der der Studenten." (P11,2756:2771)

Die Motive hinter den Richtlinien des Praktikums findet Herr Wagner insgesamt recht positiv, auch wenn er manche Regelungen als zu eng gefasst bezeichnet. Beispielsweise halte er eine vorgegebene Anzahl von Stunden Präsenz an der Schule nicht für sinnvoll, was wiederum auf den Wunsch hindeutet, dass er im Praktikum so viele oder so wenige Stunden an der Schule verbringen möchte, wie er es für richtig hält, so lange es keinen Widerspruch erzeugt. Herr Wagner äußert zu den empfohlenen Aktivitäten z. B. die Schulsekretärin zu ihren Aufgaben zu befragen und den Hausmeister zu begleiten bzw. kennenzulernen:

„Fand ich eigentlich nicht schlecht. Nur, ich weiß gar nicht, wie wir das alles machen sollen." (P11,1257:1262)

Das heißt, es findet sich bei ihm keine Ablehnung, aber auch keine Handlungsabsicht in Bezug auf den näheren Kontakt mit dem nicht unterrichtenden Schulpersonal.

Herr Wagner wünscht sich, das Praktikum in geregelten Bahnen absolvieren zu können und dies auch für folgende Studierendengenerationen auf den Weg zu bringen.

Herr Wagner beabsichtigt zum Zeitpunkt des ersten Interviews nach sieben Praktikumswochen nunmehr vor allem in den studierten Unterrichtsfächern zu hospitieren und seine Zeit auch in die Vorbereitung der Unterrichtsvorhaben zu investieren. Dabei besteht zu Beginn des Praktikums der Wunsch und es wird dieser „Luxus" genutzt, ausgiebig in nicht selbst studierten Unterrichtsfächern zu hospitieren, die ihn inhaltlich interessierten.

„Also ich hab da, ich, am Anfang hab ich zum Beispiel in vielen Stunden gesessen, in Dinge, Fächer, die ich gar nicht studiere. In Deutsch, äh, mal in Philosophie, in Spanisch, was mich interessiert. (…) Da hab ich mich mal reingesetzt. Und einfach auch mal, um andere Lehrer, andere Unterrichtsstile, andere Klassen kennen zu lernen. (…) und ich merke, das war mehr oder minder 'n Luxus, das kann ich jetzt nicht mehr machen. Äh, ich muss mich, äh, mehr darauf konzentrieren auf die beiden Fächer, die ich habe, em, da muss ich mir mehrere Kurse angucken. Em, mehr, auf mehrere Unterrichtstechniken und so achten und, äh, dann geht's natürlich in die Vorbereitung. Ganz konkrete Vorbereitungen jetzt für die Unterrichtseinheit, dazu werd ich im November erst Sport machen und im Januar dann (im zweiten Fach, T.Z.)." (P11,1065:1098)

Herr Wagner gönnt sich den Luxus des freien Hospitierens nach Interesse für nicht-studierte Fächer, um Unterrichtsstile zu vergleichen und nutzt das Hospitieren in seinen studierten Fächern als Vorbereitung für die Unterrichtseinheiten.

Während für Herrn Wagner für das in Sport geplante Unterrichtsvorhaben Kurs und betreuende Lehrerin bereits feststehen, ist dies im zweiten Unterrichtsfach noch nicht abzusehen. Bisher hat Herr Wagner im zweiten Fach in einem Leistungskurs des Schulleiters

hospitiert, wobei er ein Unterrichtsvorhaben aber dort in der 13. Jahrgangsstufe nicht machen dürfe, um Nachteile für die Schüler in den letzten Monaten vor dem Abitur auszuschließen. Also beabsichtigt Herr Wagner nun in Kursen eines anderen Lehrers in den Stufen 11 oder 12 zu hospitieren, mit dem er menschlich gut klar komme[373]. Auch eine Lehrerin im Fach Sport, obwohl über 40 Jahre alt jüngstes Mitglied des Kollegiums, sei prinzipiell offen für eine flexible Mitarbeit von Herrn Wagner im Rahmen ihres Unterrichts. Aus dem folgenden Zitat geht aber hervor, dass Herr Wagner vom Angebot flexibel im Team zu arbeiten bzw. zunächst kürzere Unterrichtsteile zu übernehmen keinen Gebrauch machen will:

„[…] in Sport ist es teilweise auch so, dass die Lehrerin dann sagt, also äh, du könntest dann, also, mh, das weiß ich jedenfalls, wenn ich was machen würde, könnt ich jederzeit mitmachen. Mal das Aufwärmprogramm machen oder so. Aber an der Planung lässt sie mich nicht unbedingt teilhaben, sagt mir jetzt aber, äh, äh, bei mir passt's in'n Kram, in Badminton hätte, könntest du dir nicht vorstellen? Hab ich gesagt, ja, mach ich; ich mach jetzt 'ne Unterrichtseinheit, die ich plane für Badminton. (…) Da hat sie zum Beispiel zu mir gesagt, äh, wenn du das fertig hast oder den Rahmen, komm noch mal zu mir, wir sprechen das noch mal durch. Also, da ist sie schon sehr kooperativ, und da, äh, überlappt sich das dann mit der gemeinsamen Planung." (P11,1156:1170)

Herr Wagner beabsichtigt also auf den Themenvorschlag „Badminton" der Lehrerin einzugehen, und in Absprache mit ihr eine entsprechende eigene Unterrichtseinheit zu planen.

Im anderen Unterrichtsfach wäre es zwar möglich, mit einer anderen Praktikantin der Schule das Unterrichtsvorhaben gemeinsam durchzuführen, allerdings empfindet Herr Wagner den Hinweis von Dozenten als unmittelbar einleuchtend, dass ein einzeln durchgeführtes Unterrichtsvorhaben für das Sammeln von Erfahrungen vorteilhafter sei:

„[…] einzeln machen, weil die uns auch in der Begleitveranstaltung dazu geraten haben. Nach dem Motto, ihr habt jetzt die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, und nachher steht ihr auch alleine vor der Klasse. Es ist zwar einfacher, das zu zweit zu machen, aber es ist in eurem eigenen Interesse, wenn ihr das alleine macht.(…) Und der, äh, und das denk ich, das ist ja auch in unserm eigenen Interesse, das, da haben die schon Recht, das sollten wir dann schon so machen. Die werden dann vielleicht auch mal reingucken, sich das mal anschauen." (P11,1096:1120)

Herr Wagner nimmt sich vor, sein Unterrichtsvorhaben in geeigneten Kursen alleine umzusetzen und den Kontakt zu den Fachlehrern etwas zu intensivieren.

Herr Wagner möchte im Praktikum auch Schüler bzw. eine Schule der Sekundarstufe I kennenlernen und beabsichtigt daher in diesem Bereich zwei bis drei Wochen zu hospitieren. Er schätzt diesen Umfang aber im Grunde als zu gering ein, um sich z. B. ein Bild von dem Umgang und Unterrichten an dieser Schulstufe machen zu können. Mitstudierende und ein Dozent berichten ihm diesbezüglich von deutlichen Unterschieden im Vergleich zur Oberstufe, obwohl auch durchaus an der Oberstufe mit Respektlosigkeiten zu rechnen sei.

---

[373] (P11,1065:1098)

„Kommilitonen so, die auch mit inner Begleitung sind, (...) die gehen auch mal viel in die Sek. I. Haben da also noch mehr Eindrücke als wir. Aber wir, äh, werden wohl so verbleiben, dass wir dann noch mal zwei bis drei Wochen vielleicht an der (Name eines Schulzentrums Sek. I) mal reinschauen. (...) Hinterher wird man vielleicht, wenn man irgendwo anne Schule kommt, dann doch schwerpunktmäßig Sek. I eingesetzt. (...) und ich denke auch, dass Sek. I noch mal 'n ganz anderer Schuh ist. Erzählt er uns auch immer. Äh, ich bin da relativ froh, also ich hatte ja schon Befürchtungen, dass die da wirklich noch viel respektloser sind und so," (P11,1348:1373)

Herr Wagner möchte neben der Sekundarstufe II die Sekundarstufe I wenigstens kurz kennenlernen.

Die Zielstellungen des Halbjahrespraktikums, mit denen sich Herr Wagner relativ stark identifizieren kann und befassen möchte, drehen sich im Wesentlichen darum, abzuwägen, inwiefern der Lehrerberuf ihm attraktiv erscheint:
„[...] also, das Praktikum ist ja auch dazu da, um zu überprüfen, ob das wirklich der Beruf ist, den man machen will." (P11,1835:1337)
In Bezug auf Prüfung des Berufswunsches äußert sich Herr Wagner zu Praktikumsbeginn etwas besorgt zu seinen fachlichen Fähigkeiten, zur Attraktivität bzw. zu belastenden Momenten des Berufsalltags und zu persönlichen Eigenschaften. Auf diese drei Bereiche wird im Folgenden eingegangen.
Seine „Fachkompetenz" schätzt Herr Wagner dabei in seinem zweiten Fach als durchaus vorhanden ein und diese sei durch Aneignung von theoretischem Wissen auch einfacher zu erarbeiten als in seinem Unterrichtsfach Sport. Dort seien praktische Fertigkeiten gefragt, die nicht so schnell erlernt werden könnten, aber von anderen Lehrern mitgebracht würden, weil diese in einer Sportart ggf. schon jahrelang aktiv seien[374].
Die sportpraktischen Fertigkeiten haben für Herrn Wagner einen hohen Stellenwert, weil in seinen Vorstellungen ein enger Zusammenhang zwischen diesen, der Akzeptanz eines Lehrers durch die Schüler und damit seinem selbstsicheren Auftreten besteht. Er nennt als ein Beispiel für eigene Schwächen den Bereich Leichtathletik:
„Leichtathletik, also da gibt's eigentlich 'ne ganze Menge Bereiche bei mir. Und, äh, da mach ich mir natürlich schon Sorgen und sag mir, also äh, ist das denn der richtige Beruf für mich? Äh, weil ich dann automatisch, äh, fürchte natürlich, dass ich dann Autoritätsverlust habe vor der Klasse, wenn ich bestimmte Sachen nicht kann. Äh, und das nicht unbedingt ausbügeln kann durch Fachwissen, weil die das in dem Moment dann vielleicht gar nicht interessiert. Und das sind, äh, natürlich schon Sachen, wo man überlegt, ob man nicht vielleicht den Studiengang wechselt. Das muss ich also, hab ich schon öfters überlegt, muss ich zugeben, ne?" (P11,532:541)
Für die Fragestellung nach eigenen ggf. nicht ausreichenden fachlichen Fähigkeiten kann angenommen werden, dass die Schülerbiographie von Herrn Wagner mit eine Rolle spielt. Er berichtet an anderer Stelle des Interviews von seinen Vorbildern, insbesondere seinem Geschichtslehrer, der zu allen erdenklichen Themen spontan habe referieren, ausgewählte

[374] (P11,507:526;1875:1901)

geschichtliche Ereignisse in einem Tafelbild darstellen und fächerübergreifende Zusammenhänge aufzeigen können[375].

„[…] insofern 'n Vorbild waren, weil sie, äh, totale Anerkennung genossen haben, was ihre Fachkompetenz betrifft.(…) das hab ich dann schon gemerkt, dass auch die Schüler darauf achten und, äh, also einige Lehrer, die wirklich dann unten durch waren, weil es hieß, der weiß also nicht viel, hat nicht so viel auf'm Kasten, und in manchen Bereichen weiß eeh, weiß der eine oder andere Schüler mehr als der." (P11,406:416)

Obwohl Akzeptanz des Lehrers durch die Schüler nach Auffassung von Herrn Wagner insbesondere eng mit einem alles umfassenden und zugleich utopischen optimalen fachlichen Können verknüpft sei, nennt er auch Selbstsicherheit und Ruhe auszustrahlen, äußeres Erscheinungsbild und Menschlichkeit als weitere Faktoren[376]. Herr Wagner möchte sich im Praktikum so verhalten, dass er sich diese weiteren Quellen für seine Autorität als Lehrer zunutze machen kann. Die Aussagen drücken zwar sein Streben, Autorität zu erlangen aus und er meint, dass die Schüler für fachliche und persönliche Unsicherheit ein „feines Gespür" haben, doch formuliert er insgesamt keine konkret zu klärenden Fragen noch klare Handlungsabsichten oder Erfolgserwartungen:

„Und ich denke, einfach so 'ne … ja, vielleicht o- optische Autorität oder einfach durch die Menschlichkeit, durch das, äh, das Erscheinungsbild so, dass, denk ich, is' noch wichtiger. Das ist, find ich, äh, versuch ich mehr so anzustreben. Während das andere (i. e. dass der Lehrer fachlich alles kann, T.Z.) halt nicht machbar ist." (P11,559:579)

Beim Abwägen des Berufswunsches erscheint für Herrn Wagner gutes fachliches Können als wesentliches Kriterium. Er ist unsicher, ob er dieses in Sport erreichen kann oder er dort besser einen Fachwechsel vornehmen sollte. Autorität als Lehrer ist für ihn an fachliches Können gekoppelt.

Zur Attraktivität bzw. zu negativen Aspekten des Berufsfeldes möchte Herr Wagner den Arbeitsalltag und die Einschätzungen der Lehrkräfte an seiner Praktikumsschule kennenlernen.

„[…] mit dem Lehrer, Lehrer mitzugehen halte ich für sehr gut. (…) Weil dann, das ist ja eigentlich ihr Sinn, dass ich dann, mmh, mir ein richtiges, ernsthaftes, realistisches Berufsbild machen kann. (…) Von einem Lehrer.(…) dass er mal so'n bisschen was erzählt (…) ,dass er mal einem zeigt, äh (schlägt leicht mit der Hand auf den Tisch), was er zuhause so an Literatur hat, was er da so arbeitet, äh, äh (…) Oder dass er mal sagt, äh, wie, mh, wie viel Stunden oder wie viel Zeit er benötigt da, um bestimmte Sachen vorzubereiten und so weiter." (P11,1289:1317)

In Bezug auf die zeitlichen Arbeitsanteile und den Gesamtumfang der Arbeitsstunden möchte sich Herr Wagner im Praktikum über Regelungen informieren, wobei er die Anzahl der Unterrichtsstunden bei einer vollen Stelle in der gymnasialen Oberstufe mit etwa 14 bis 20 abschätzt[377] (Lernchance: sich informieren: formale Unterrichtsverpflichtungen –

[375] (P11,406:441)
[376] (P11,559:579)
[377] (P11,357:383)

Regelungen Oberstufe herausfinden). Mit Unterrichtsvorbereitung, Elternabenden, Lehrerkonferenzen, Fachtagungen etc. ergäbe sich eine Gesamtarbeitszeit von 40 Stunden oder darüber, „wenn man das einigermaßen noch vorbereitet und noch nicht so' n alter Hase ist"[378].

In Bezug auf ein realistisches Berufsbild äußert Herr Wagner bereits im ersten Interview einige Beobachtungen und Gedanken, die mehr negative als positive Aspekte zum Berufsfeld enthalten. Er habe mehreren erfahrenen Lehrkräften Stimmungen angemerkt, die er als Resignation, Depression oder Melancholie bezeichnet[379], wobei diese seines Erachtens einen ernst zu nehmenden Hintergrund haben müssen. Herr Wagner frage sich aber, ob die Eindrücke von den Lehrkräften an seiner Praktikumsschule repräsentativ seien[380].

„[…] dann sag ich mir wieder ja manchmal, okay, es ist natürlich, äh, viele Dinge, äh, sind rückläufig. Oder es ist Grund zu Pessimismus da. Aber auf 'er andern Seite, äh, überwiegt ja auch noch dieses, äh, es im, in manchen Bereichen anders machen zu wollen und besser machen zu wollen, ääh, und, ja, dies Idealistische noch, ne? Und dann denkt man aber auch, oder grübelt nach und sagt sich, äh, ja, phh, das haben die damals vielleicht auch gehabt, als die von der Uni dann dahin gekommen sind, und vielleicht hat man nicht so viele Möglichkeiten, und das ist dann vielleicht noch be-, noch schlimmer zu erfahren zu merken, es, es, es gibt Wege, es, aber es gibt keine Mittel oder so. Und daher muss man sich damit abfinden und, äh, die Ansprüche runterschrauben, ääh, und, em, … dann, das wär natürlich dann schon 'n bisschen ernüchternd. Aber … ich denke, dass, dass ich das dann doch durchziehen werde." (P11,1965:1987)

Neben einer schlechten Mittelausstattung der Schulen und dadurch begrenzten Möglichkeiten sieht Herr Wagner es als ein grundsätzliches und hinzunehmendes Problem an, dass Lehrer selten Feedback und Erfolgserlebnisse bekommen würden:

„[…] das natürlich so 'n Manko am Lehrerberuf, hab ich mir schon sagen lassen. Na, da werd ich wahrscheinlich auch noch dran zu knabbern haben, dass man eben nicht unbedingt 'n Feedback kriegt. Andere Leute, die sehen ein (klopft auf den Tisch) Ergebnis ihrer Arbeit, und die Leute verlassen die Schule, und man - wann sieht man die denn wieder?" (P11,2464:2476)

Herr Wagner informiert sich an und außerhalb seiner Praktikumsschule auch aus zweiter Hand, um seinen Berufswunsch abzuwägen.

Als positiv und einen Grund den Lehrerberuf zu ergreifen, bezeichnet Herr Wagner die Wichtigkeit des zwischenmenschlichen Kontakts und psychologische Aspekte des Berufs. Es mache ihm „eigentlich auch Spaß" im Beruf etwas mit Menschen zu machen. Dabei biete der Studienabschluss für das Lehramt aber auch andere Jobalternativen.

„[…] weil ich eben auch im Laufe des Studiums immer mehr gemerkt habe (räuspert sich), das Fachliche ist zwar alles schön und gut, aber ich hab das Gefühl, es wird immer wichtiger, oder es ist eigentlich viel wichtiger, als man so wahrnimmt, dieses Zwischenmenschliche, dieses, diese Vorbildfunktion, dieses Psychologische, dieses, (…) viel mehr Gewicht hat eigentlich. Und das macht mir eigentlich auch Spaß, und deswegen wollt ich den Beruf ja auch ergreifen, weil ich was mit Menschen machen will. (…) Und deswegen denk ich, äh, werd ich wohl, äh, werd ich wohl dabei

[378] P11,348:349)
[379] (P11,1834:1852)
[380] (P11,1965:1987)

bleiben. Und es ist ja auch nicht der Weltuntergang, wenn man jetzt sagt, das ist nun wirklich gar nichts für mich, dass man gar keinen Job kriegen würde, weil, äh, äh, nur die Schule gibt und nichts anderes." (P11,1988:2002)

Herr Wagner bezeichnet sich als kommunikativ und glaubt, gewisse Grundkompetenzen für den Lehrerberuf mitzubringen. Er wiederholt auch, dass es ihm Spaß mache, mit jungen Leuten zu arbeiten, wo er das Gefühl habe, etwas zu bewegen oder irgendwie helfen zu können[381]. Zu seinen Hospitationen in den ersten Wochen des Praktikums macht er folgende Aussage zu unterschiedlichen Perspektiven auf Unterricht als Schüler, Student und angehender Lehrer und der Anforderung, Unterricht zu lenken:

„[…] wenn ich mir sage, ja, das ist alles gar nicht so schwer, das könnt ich auch, und ich den Lehrer beobachte (…) Und da ist mir halt aufgefallen, äähm, was man unterschätzt ist, gezielte Fragen zu stellen. Den Unterricht zu lenken.

T: Mhm

K: Das sind, äh, weil man danach oftmals noch so inner Schulbank sitzt, äh, wie ein Schüler. Man reflektiert zwar wesentlich mehr, weil man als Student natürlich darauf achtet, aber, äh, ich glaube, em, so große Zusammenhänge im Hinterkopf behalten, 'n Leitfaden, äh ... ähf, das, äh, das Pensum machen, mit den Schülern machen will - also das sind ja so viele Sachen, die man da im Hinterkopf haben muss, was man gleichzeitig bedenken sollte -, äh, das glaub ich, das m-, das muss man erlernen. Das kommt auch mit Erfahrung. So, wie stell ich, äh, gezielte Fragen, wie geh ich mit bestimmten Situationen um? Das denk ich, das kann man auch nur durch Erfahrung lernen." (P11,2336:2354)

Auf Nachfrage hin bestätigt Herr Wagner mit einem „Ja", dass er die Möglichkeiten des Praktikums nutzen möchte, um Erfahrungen mit dem Lenken einer Klasse oder der Diskussionsführung zu machen. Gefragt nach an sich selbst gestellte Aufgaben, möchte Herr Wagner in diesem Bereich lernen, Monologe zu vermeiden und Dinge auf den Punkt zu bringen (s. o.) sowie die Schüler z. B. durch im Praktikum erlernbare „Techniken" wie Gruppenarbeit aktiv am Unterricht teilhaben zu lassen:

„Also, das, äh, ich muss, äh, denk ich lernen mehr, Dinge auf 'n Punkt zu bringen. Äh, vor allem, äh, mh, Dinge irgendwie, ähm ... äh, die Schüler mehr dran teilhaben zu lassen. Also irgendwie Dinge so verpacken, dass sie da ... aktiv dran teilnehmen. Dass sie also nicht nur den Gedanken folgen müssen, sondern dass die durch Gruppenarbeit, durch irgendwelche Techniken, die ich dann allerdings doch hier erlernen kann, ähm, em, ja, bestimmte, ... äh, Gedankengänge nachvollziehen können." (P11,2395:2403)

Beim Abwägen des Berufswunsches geht es für Herrn Wagner auch darum, seine Fähigkeiten Unterricht zu lenken, zu kommunizieren und den Spaß bei der Arbeit mit jungen Menschen zu betrachten.

Herr Wagner berichtet, dass ihm zu Beginn des Praktikums eine Planung für eine Klausur gezeigt worden ist und man ihn gemeinsam mit der Mitstudentin zu seinem Eindruck gefragt

[381] (P11,2331:2334)

hat[382]. Nun habe er auch Gelegenheit, die korrigierten Klausuren noch einmal in Ruhe nach folgenden eher unspezifischen Fragestellungen zu lesen:

„[…] was die (Schüler, T.Z.) für Kompetenzen haben, und, ähm, kann ja auch noch mal drauf achten, wie korrigiert er? Wie korrigiert er die Klausur? Worauf achtet er? Was, äh, ff, wie verteilt er die Noten?“ (P11,1171:1182)

Herrn Wagner erscheint Notengebung für die Praxis sehr relevant, wobei sie auch in der erziehungswissenschaftlichen Begleitung thematisiert wird[383]. Um Sprache und die Fähigkeit der Schüler ihre Gedanken strukturiert darzustellen, beurteilen zu können, hat sich Herr Wagner vorgenommen, eine Klausur aus der eigenen Schulzeit hervorzuholen und zu reflektieren, inwiefern er sich früher ebenfalls nicht „so gewählt“ ausgedrückt habe, welches er für wahrscheinlich hält/was er von sich vermutet[384].

Herr Wagner nimmt sich vor, die Leistungen von Schülern und das Vorgehen bei Klausurenkorrekturen zu betrachten.

Die im ersten Interview von Herrn Wagner beschriebenen Wünsche und sein Übergang vom Studium ins Praktikum werden nun mit den Begriffen von Egloff (2004, vgl. Kap. 3 .1) zusammenfassend charakterisiert:

Dem Problem des „Übergangs vom Studium ins Praktikum“ begegnet Herr Wagner mit kritischer Distanz (reflektiert geringe Offenheit der Lehrkräfte und Verbesserungsmöglichkeiten zum Praktikum im Allgemeinen) und hospitiert ohne eingrenzbare Fragestellungen mit geringer Eigenbeteiligung, so dass zunächst ein Übergang ins Praktikum mit kreativem Gestaltungswillen ausgeschlossen werden kann. Unter den Übrigen drei Reaktionsmöglichkeiten erscheint Pragmatismus vielleicht als am besten kennzeichnend, obwohl gleichfalls auch Quasi-Verweigerung und Anpassung seinen Zugang charakterisieren könnten. Pragmatisch erscheint, dass Herr Wagner den Regelungen der Praktikumsrichtlinien und Anregungen von Dozenten und Lehrern alles in allem ohne eigene Schwerpunkte zu setzen, nachgehen möchte (z. B. Unterrichtsvorhaben im Rahmen der Möglichkeiten durchführen und dabei Themenvorschlag und Hinweis zur alleinigen Durchführung berücksichtigen). Die recht beliebige Art des Hospitierens in den ersten Praktikumswochen und die Absicht, sich ggf. weniger als eigentlich vorgesehen in der Schule aufzuhalten, lassen sich mit einer Tendenz zur Verweigerung in Verbindung bringen oder auch als Anpassung an die eingeschränkte Offenheit und Neigung zu Resignation und geringem Engagement bei einigen Lehrkräften im Kollegium der Praktikumsschule deuten (s. nachfolgendes Teilkapitel).

Herr Wagner möchte zwar auch praktische Einblicke bzw. erste Fähigkeiten z. B. in den Bereichen Leistungsbeurteilung in der Schule und Lenken des Unterrichts erwerben, doch äußert er diese Wünsche im Interview eher zurückhaltend, so dass das Deutungsmuster

[382] (P11,1141:1156)
[383] (P11,2297:2300)
[384] (P11,148:158)

„Beruf“ (Erwerb oder die Weiterentwicklung beruflich relevanter Kompetenzen) als nur wenig zutreffend erscheint. Eine enge Wechselwirkung zwischen Studium und Praktikum mit exemplarischem Ausprobieren und Reflexionsprozessen spiegelt sich in den Wünschen von Herrn Wagner ebenfalls nicht wider, weil er weder einen konkreten Erprobungswunsch aus dem Studium mitbringt noch beabsichtigt, in vertiefte Reflexionsprozesse einzusteigen. Das Deutungsmuster „Lebenswelt“ (das Praktikum „handelnd oder quasi-berufstätig“ als Erfahrungsraum nutzend) kann auch als nicht zutreffend angenommen werden, weil Herr Wagner über die verpflichtenden Unterrichtsvorhaben hinaus keine Wünsche der weiteren Beteiligung am Unterricht oder auch am Schulleben äußert.
Als Deutungsmuster für eigene Ziele im Praktikum fasst „Biographie“ bzw. „Lebensentwürfe prüfen“ nach den eben genannten weniger geeigneten Mustern die Ziele im Fall von Herrn Wagner relativ gut zusammen: Er möchte im Praktikum etwas von Lehrern über ihre Berufsrealität erfahren und auch den in seinen Vorstellungen zentralen Aspekt betrachten, inwiefern er fachkompetent agieren kann und von den Schülern dadurch akzeptiert wird. Unabhängig davon, zu welchem Eindruck er gelangt, möchte er sein Studium fortsetzen, da dieser Weg aus seiner Sicht auch andere Berufsalternativen beinhaltet[385].

Herr Wagner möchte das Praktikum pragmatisch absolvieren und den Lehrerberuf als eine nahe liegende Perspektive für den Lebensentwurf erkunden.

6.2.3.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung

Herr Wagner nimmt die Schulleitung als etwas offen und das Kollegium als ablehnend gegenüber den Praktikanten wahr, was er auch auf einen, wie eingangs beschriebenen, schlechten Informationsstand zu ihrem Eintreffen und zur Art des zu diesem Zeitpunkt neuen Praktikums zurückführt[386]. Eine Besonderheit an seiner Praktikumsschule sei aber auch, dass sich der Schulleiter vor Ort neu einarbeiten müsse und das Kollegium durch eine kürzliche Zusammenlegung zweier Schulen aus jeweils miteinander vertrauten unterschiedlichen Lagern bestanden habe, die sich noch zusammenfinden müssen. Gewisse Spannungen, die Positionen, Beziehungen und Hierarchien im Kollegium betreffend, seien Herrn Wagner und seinen beiden Mitpraktikanten bereits am ersten Tag aufgefallen[387]. Der Schulleiter kümmert sich selbst um die Praktikanten und habe die Studierenden ein „Stück weit an die Hand genommen“ und versucht einzelne Lehrer zur Kooperation zu bewegen.
„[…] Stück weit an die Hand genommen und haben uns gesagt, also ich, äh, was, ich bin der Direktor und so weiter, und, äh, so ungefähr haben, stellen wir uns das vor. Das ist der Informationsstand, den ich habe. Welchen haben Sie? Austauschen, äh, und ich werd Ihnen mal ‘n paar Kollegen vorstellen. So. (…) Das war für uns ganz positiv. Da haben wir dann aber auch schnell gemerkt, … äh, das Verhältnis zwischen den Lehrern und dem Direktor, dass die dann sagen, is’ ja klar, also der spricht mich jetzt hier an im Flur, äh, äh, ich sag na ja, okay, warum nicht, dann

---

[385] s. o. (P11,1988:2002)
[386] s. o. personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule (P11,786:814); Fragebogen S.4 Aufnahme vom Kollegium: klar ablehnend
[387] (P11,786:833)

merk ich auf einmal, äh, äh, was der da von mir will, (...) Und, äh, dann geht's ganz schnell, das haben wir halt gemerkt, auf die persönliche Ebene, dass der sagt, der hält mich für jemanden, der halt, äh, äh, äh, der vieles schluckt und nicht protestiert. Und das ärgert ihn." (P11,786:814)

Hospitationsmöglichkeiten werden auch vom Schulleiter selbst in dessen Leistungskurs (des von Herrn Wagner studierten Unterrichtsfaches) angeboten, die Herr Wagner und eine Mitpraktikantin nutzen. Es finden wöchentliche Treffen zwischen dem Schulleiter und den drei Praktikanten statt, bei denen Organisatorisches besprochen wird (z. B. der Stundenplan der Praktikanten, wo und wann Unterrichtsvorhaben geplant werden).

„[...] was in der Schule abläuft, ob wir dabei sein wollen. Äh, was wir wahrgenommen haben. Aber mehr is' es, bei, es bewegt sich mehr im organisatorischen Bereich. Also es is' jetzt nicht so, dass er jetzt versucht, mit uns irgendwas didaktisch aufzubereiten." (P11,1049:1055)

Herr Wagner darf aber weder den Schulleiter noch ihn im weiteren Verlauf des Praktikums betreuende Lehrkräfte offiziell als „Mentoren" bezeichnen[388], obwohl er angibt, im Durchschnitt zwischen zwei und vier Zeitstunden wöchentlich von Lehrkräften betreut zu werden. Der Schulleiter habe vermutlich keine nach außen hin sichtbare Verantwortung für die Praktikanten übernehmen wollen.

„[...] Schulleiter, äh, der hat das jetzt übernommen. (...) Wobei der auch immer nicht, äh, der wollte sich also, mh, diesen Begriff Tutor oder Mentor, (...) darauf wollt er sich nicht festnageln lassen, dass es dann nachher heißt, also, weil das ist mit Verantwortung verbunden natürlich, ne? Was, äh, wer war denn Ihr Mentor? Äh, können wir den mal sprechen und so ungefähr. (...) Und warum ist das schief gelaufen? Das, äh, wollt er sich glaub ich tunlichst vom Hals lass-, halten." (P11,1028:1040)

Herr Wagner erfährt von der Schulleitung mehr Offenheit und Unterstützung als im Kollegium.

Herr Wagner äußert Verständnis für die erlebte geringe Bereitschaft der Lehrkräfte, Hospitationen in ihrem Unterricht zu ermöglichen. Er betrachtet sich selbst als Praktikant und die Abwehrreaktionen der Lehrkräfte gegenüber Mehrbelastungen und Neuerungen aus einer politischen Perspektive, die wohl auch einen gewissen Schutz vor persönlicher Enttäuschung bietet:

„[...] das spielt natürlich ganz viel mit rein, weil, äh, wir jetzt ja nicht nur einfach nur Menschen sind oder Studenten sind, die da herkommen, sondern wir verk-, ääh, mhh, wir verkörpern ja, ähm, oder sind stellvertretend da, sag ich mal, ähm, für 'ne bestimmte Bildungspolitik und da, äh, und, ähm, da spielen also ganz viele Mechanismen mit rein. Am Anfang hatten wir die Befürchtung, weil wir ja die ersten sind, äh, und nun dieser ... erste (räuspert sich) Studentenjahrgang, der an die Schulen geht, dies Praxissemester macht. Äh, dass wir nicht unbedingt mit offenen Armen aufgenommen werden, nicht weil die gegen uns menschlich was haben, sondern weil sie was gegen diese Vorgehensweise der Bildungsbehörde haben." (P11,719:734)

Neben dem Schulleiter fanden sich, nach Aussagen von Herrn Wagner, zu Beginn nur zwei Lehrkräfte, die die Studierenden nicht aus Verärgerung über die Bildungsbehörde oder auch aus Furcht vor Einblicken in ihren ggf. schlechten Unterricht haben „auflaufen lassen". Herr

[388] Fragebogen S.7

Wagner äußert zur Motivation der Lehrkräfte Einblicke zu verwehren, weil sie die Meinung der Praktikanten fürchten, etwas weniger Verständnis als gegenüber ihren politischen Motiven:

„[…] viele Lehrer wollten nicht, dass wir unangekündigt in ihren Unterricht gehen, weil sie dann sagen, äh, jetzt merkt jemand ja, und womöglich reden die darüber in der Uni oder na, oder noch, äh, ähähäh, kommunizieren und tauschen die sich aus mit dem Schulleiter." (P11,920:924)

„[…] und haben irgendwelche fadenscheinigen Gründe angeführt, warum sie nicht könnten. Ääh, äh, dann, äh, das haben wir dann auch relativ schnell gemerkt, andere haben gesagt, ja, es ginge wohl grundsätzlich, aber sie möchten doch bestimmt, äh, das, äh, möchten doch bitte das genaue Datum wissen, wann wir kommen. (…)Was halt das untermauert, dass sie sich dann noch mal anders drauf vorbereiten. Äh, und das haben wir auch erst recht gemerkt, als, em, ein Lehrer - das war sogar einer von den beiden -, äh, wohl 'n schlechten Tag erwischt hat, hat eine Kommilitonin von mir ... ihn direkt vor der Stunde angesprochen, ob sie nicht mit rein könnte. (…)Und da hat er wohl ziemlich schroff geantwortet und ihr so halbwegs die Tür vor der Nase zugeknallt, äh, das wollte er nicht.(…) Und, äh, dann insgesamt haben die uns auch erklärt, nachher, da hat er sich da so'n Stück weit für entschuldigt und gesagt, also diese Emotionen, die da hoch kommen, das sind dann auch Aggressionen gegen die, wie gesagt, gegen die Bildungsbehörde und so weiter, das, äh, hat sich angestaut und, äh, das is' nicht gegen euch eigentlich, äh, aber das muss irgendwo mal raus, das passiert dann mal. (…) Das müsst ihr nicht so ernst nehmen.

(…) Also dass da, äh, das wir letzten Endes das nur verdanken, weil einige gesagt haben, wir müssten euch eigentlich auflaufen lassen, aber wir sind keine Unmenschen, wir lassen euch jetzt in unseren Unterricht. Und, äh, ein Lehrer zum Beispiel, der hat das auch positiv gesehen, das war auch wirklich der einzige Lehrer, der gesagt hat, ich seh da noch 'n Vorteil für mich selbst drinne, wenn ihr mir Feedback gebt über meinen Unterricht." (P11,936:977)

Ein Problem, Hospitationsmöglichkeiten zu finden sei auch durch ein Gerücht entstanden, das besagte, die Praktikanten würden Spionage für den Schulleiter betreiben. Das heißt, dieser frage die Praktikanten nach der Qualität des beobachteten Unterrichts, um sich ein Bild von den für ihn neuen Mitgliedern seines Kollegiums machen zu können. Dies habe dann die Bereitschaft der Lehrkräfte für die Hospitationen zusätzlich verringert. Der Schulleiter habe manchmal tatsächlich Fragen in diese Richtung gestellt, wobei Herr Wagner dies „zu einem gewissen Maße ja auch nachvollziehen" kann[389].

Herr Wagner macht die Erfahrung, dass nur bei wenigen Lehrkräften im Unterricht hospitiert werden kann, wobei ihm die Ressentiments nachvollziehbar erscheinen. Er hat jedoch mehr Verständnis für politische Beweggründe als für Furcht vor einer Beurteilung des Unterrichts.

Die vom zeitlichen Umfang her bedeutendste Form, in der sich Herr Wagner in der Schule beteiligt, ist zu hospitieren und Notizen zu machen. Er habe sich dabei auf den „Verlauf des Unterrichts konzentriert"[390] und „versucht", die „Stunden genauer zu analysieren":

---

[389] (P12,961:992)
[390] (P11,1186:1189)

„[…] haben wir eigentlich alle gezielt eher wenige Stunden gemacht, nach dem Motto weniger ist mehr, also da versucht das wirklich dann zu analysieren, die Stunden genauer zu analysieren und den Lehrer und die Schüler zu beobachten, als einfach nur überall drin zu sitzen." (P12,172:177)

Als eine Wahrnehmung bei seinen Beobachtungen seien ihm die sprachlichen Defizite der Schüler aufgefallen[391]. Diese von den Jugendlichen (z. T. mit Migrationshintergrund) aus der Sekundarstufe I mitgebrachten sprachlichen Probleme beschäftigen die Lehrkräfte, ohne dass man auf die Schnelle etwas ändern könne. Als ein anderes Beispiel für „Dinge", die ihm „halt noch so aufgefallen" seien, beschreibt Herr Wagner eine Situation, in der ein Lehrer einer Schülerin, um ihr noch einmal eine Chance zu geben, eine bessere Note gegeben habe, als er eigentlich habe rechtfertigen können. Dabei stellt sich Herr Wagner im Nachinterview die Frage, „ob das im weiteren Prozess für die Schülerin so vorteilhaft ist"[392]. Eine weitere Beobachtung im Sportunterricht sei gewesen, dass die Schüler immer eine begrenzte Zahl von gewohnten Sportarten machen wollten und wenig offen für andere seien, obwohl sie in der Schule sonst häufig mehr Abwechslung einfordern würden[393].

Manchmal wird Herr Wagner auch aufgefordert, die Schüler in Gruppenarbeitsphasen näher zu beobachten:

„Ja, wenn die Gruppenarbeit gemacht haben, dann sollten wir ab und zu mal uns das mit angucken, und so weiter und so weiter, aber, äh, sonst bleibt es doch bisher alles beim Lehrer. (…) Wir hospitieren nur im Sinne, dass wir dabei sitzen und uns vielleicht Notizen machen." (P11,1130:1138)

Zur Art seiner Notizen gibt Herr Wagner die folgende Beschreibung, wobei er mit einem pädagogischen Tagebuch nach sieben Wochen noch nicht angefangen hat.

„Ich hab halt immer mitgeschrieben bei den Stunden, und hab mir immer, äh, phh, den Tag natürlich, äh, den Unterricht, äh, den, den Jahrgang, den Lehrer, und dann hab ich mir immer aufgeschrieben, Schülerverhalten/Lehrerverhalten, hab mir immer Notizen gemacht. (…) Damit ich nachher vergleichen kann. Wie ist es bei dem Lehrer gewesen, wie bei dem andern? (…) Äh, äh, mh, wie viel Stoff wurde aufgearbeitet, wie verhalten sich die Schüler? Dass ich da noch mal nachschlagen kann. Äh, und das dann, dann kann ich nachher da ja auch noch mal Schwerpunkte raus ableiten, dass ich sage, aha, das weiß ich noch ganz genau." (P11,2204:2228)

Auf eine Frage nach z. B. in Seminaren erhaltenen Beobachtungskriterien für Unterricht geht Herr Wagner nicht direkt ein, sondern sagt, dass er in einem Seminar eine Liste guter Themenvorschläge für Schwerpunkte einer Vertiefung im Praktikumsbericht erhalten habe. Daraus kann gefolgert werden, dass Herr Wagner über keine transparenten Beobachtungskriterien verfügt. Das heißt auch, dass vermutet werden kann, dass unterschiedliche Ebenen wie freie Beobachtungsnotizen, gezielte Notizen zur Beleuchtung spezifischer Fragen, Sammeln von Informationen für den Praktikumsbericht und pädagogisches Tagebuch ihm, wie anderen Praktikanten auch, nicht bewusst sind.

Nach der längeren Einstiegsphase, bei der er auch im größeren Umfang fachfremd hospitiert (aus persönlichem Interesse an diesen Fächern, um Unterrichtsstile zu vergleichen, siehe auch weiter oben), konzentriert sich Herr Wagner dann bei den Hospitationen auf die eigenen Unterrichtsfächer mit dem Ziel auf spezifische „Unterrichtstechniken" zu achten und

---

[391] (P12,299:312)
[392] (P12,561:571)
[393] (P11,2097:2108)

Lerngruppen für die eigenen Unterrichtsvorhaben auszuwählen, um in die konkreten Unterrichtsvorbereitungen einzusteigen[394].

Über alle Praktikumswochen schätzt Herr Wagner die in der Praktikumsschule verbrachte Zeit mit Hospitationen, mit eigenem Unterricht, Teilnahme an Konferenzen etc. auf insgesamt acht bis zehn Zeitstunden pro Woche[395].

Die ablehnende Haltung vieler Lehrkräfte im Kollegium gegenüber Hospitationen der Studierenden erklärt sich Herr Wagner im Nachhinein insbesondere mit ihrer hohen Arbeitsbelastung, die zu Lasten einer guten Vorbereitung und der Unterrichtsqualität gehe, wofür sie sich nicht auch noch vor Praktikanten rechtfertigen wollten. Das diesbezügliche Zitat im Nachinterview zeigt darüber hinaus, dass für Herrn Wagner außer den beiden obligatorischen Unterrichtsvorhaben und seinen Hospitationen im Praktikum kaum Lerngelegenheiten in Bezug auf Unterrichtsplanung und Durchführung entstanden, wobei er deutliche Unterschiede zwischen dem Alltag von Lehrern und Studierenden im Praktikum betont:

„[…] bei den Lehrern, bei denen ich hospitiert habe, oftmals halt äh... der Unterricht dann eben nicht so gut war, weil sie eben nicht wie wir Studenten halt uns wirklich auf nur diesen Unterricht vorbereiten mussten, sondern nebenher noch so und so viel Klausuren zu korrigieren hatten, noch andere Dinge äh... und das war übrigens auch der Grund, warum die meisten Lehrer nicht mit uns kooperiert haben und äh... streckenweise ja... ja, ich will nicht sagen verboten, aber einfach äh... äh... völlig ausgeschlossen haben, dass wir ihren Unterricht besuchen, weil sie einfach nicht wollen, dass jemand (...) womöglich wahrnehmen könnte, was also wirklich im Klassenzimmer läuft äh... und das halt eben nicht bestimmten Kriterien entspricht äh... dafür will man sich nicht rechtfertigen äh... vielleicht manche Lehrer hatten wir sogar, die sich da... die offen da zugegeben haben, dass sie sich da sogar fast für schämen oder so äh... aber eben nicht möchten, dass sie da jemand äh... beobachtet dabei, weil das ist ja noch find ich auch'n ganz interessanter Aspekt äh... den auch der Lehrer... den der Lehrerberuf ausmacht, ich glaube, ich kann mir keinen anderen Beruf vorstellen, wo eigentlich äh... äh... die Arbeitnehmer sich treffen und eigentlich niemand vom anderen genau weiß, was... was er tut. Äh... denn keiner sitzt ja im Unterricht seines Kollegen." (P12,671:703)

An dieser Stelle folgt ein Exkurs, in dem rekonstruierte Sichtweise und Verhalten Herrn Wagners evtl. zu sehr in einer negativen Richtung bewertend dargestellt werden. Es ist zu bedenken, dass recht wenig Engagement und Offenheit auf beiden Seiten, also auf der des Kollegiums der Praktikumsschule und der Herrn Wagners zu ungünstigen Wechselwirkungen führen können, die der Praktikant allein nur schwer in positive Richtung beeinflussen kann[396].

---

[394] (P11,1090:1098)

[395] (P12,171:205)

[396] Allerdings war es im Fall zwei, Frau König (Kap. 6 .2.2), Teil der Interpretation, dass durch hohes Engagement und eigenen Gestaltungswillen mangelnde Offenheit am Praktikumsort z.T. kompensiert werden kann. Sowohl im Einzelfall König als auch im Einzelfall Wagner wird in der Falldarstellung eigentlich weder Bewertung der berichteten Erfahrungen angestrebt noch deren Verallgemeinerbarkeit behauptet. Der Autor dieser Studie, also auch dieser Beschreibungen und Interpretationen, räumt aber ein, dass dies vielleicht nicht immer gelingt und eine gewisse subjektive Freude oder Enttäuschung über durch Praktikanten genutzte oder nicht genutzte Chancen in die Formulierungen einfließen können.

Wenn Herr Wagner Unterricht plant und unterrichtet, geschieht dies allein bei den obligatorischen Unterrichtsvorhaben. Lehrer müssen sich aber ständig vorbereiten, unterrichten und zusätzlich viele andere Aufgaben übernehmen. Studierende machen also etwas anderes als Lehrkräfte (sie hospitieren oder führen eingegrenzte Unterrichtsvorhaben durch) und können daher die Arbeit der Lehrer nicht wirklich erfahren. Bei wenigen Lehrern der Schule ist Herr Wagner zu Hospitationen willkommen. Dabei kann er vielfach Unterricht beobachten, der nicht gut läuft. Viele Lehrer lehnen Hospitationen ab. Als Grund für langweiligen oder schlechten Unterricht erscheint Herrn Wagner mangelnde Vorbereitung wegen zu hoher Arbeitsbelastung. Als Grund für das Ablehnen von Hospitationen durch viele Lehrer erscheint Herrn Wagner deren mutmaßlich schlechter Unterricht und ihr Streben, diesen weder durch andere wahrnehmen zu lassen noch sich dafür rechtfertigen zu müssen.
Es erscheint, dass Herrn Wagner seine Wahrnehmungen mit recht einfachen Begründungszusammenhängen verknüpft. Herr Wagner betrachtet schlechten Unterricht und mangelnde Offenheit gegenüber Praktikanten an dieser Stelle als menschlich und wegen Arbeitsbelastung oder berufstypisch erklärlich, wobei ihm an anderer Stelle wiederum die mangelnde Offenheit aus politischen Gründen verständlich erscheint. Andere Deutungen wie geringes Engagement oder mangelnde Kompetenz für Praktikantenbetreuung und Unterrichtsgestaltung kommen nicht in den Blick, denn die Lehrer sind aus seiner Sicht alles „alte Hasen“[397], die mutmaßlich viel Erfahrung und den nötigen Sachverstand haben. Herr Wagner passt sich insgesamt an, übt bei der Gestaltung von Kommunikation und Unterrichtsbeteiligung vornehme Zurückhaltung, indem er in der Schule keine eigene Position vertritt und keine praktische Beteiligung über das notwendige Maß hinaus wünscht.

Insgesamt lässt sich bei Herrn Wagner eine eher passive, periphere Art der Beteiligung mit viel Beobachtung ausmachen. Er hospitiert viel fachfremd, was ggf. ein Verharren in der Schülerperspektive bewirkt, weil man (wie Schüler) hauptsächlich ein Interesse an den Inhalten hat.
Sein verhältnismäßig geringer Umfang des Besuchs[398] verhindert ein Eintauchen in die Schulwelt, Herr Wagner löst sich ohne Aufforderung nicht aus der distanzierten Beobachterrolle. Dies wäre – s. auch weiter oben – bei der Sportlehrerin durch mehr Beteiligung möglich gewesen. Herr Wagner wartet aber vor allem auf seine Unterrichtsvorhaben, möglicherweise geht er davon aus, erst in diesem Rahmen wirklich wichtige und relevante Dinge lernen zu können. Aus seiner Sicht war es evtl. auch schwer genug, die Erlaubnis zur Hospitation bei einigen Lehrkräften zu erhalten, so dass er froh ist, dies überhaupt erreicht zu haben. Er lässt sich weder von den Begleitveranstaltungen in der Universität noch in der Schule dazu motivieren, sich aus eigenem Antrieb einzubringen und über Hospitationen und Unterrichtseinheiten hinausgehend zu betätigen. Vermutlich dominiert in dem von ihm beobachteten Unterricht Frontalunterricht, so dass sich Assistieren des Lehrers und Interaktion mit Schülern kaum natürlich ergeben.

---

[397] s. u.: (P11,582:638)
[398] vgl. Kap. 2 .2.9: „*Praxis des seltenen Besuchs*“ (Hedtke 2000, S.6)

Dabei soll nicht verneint werden, dass einige Dinge, die ihm auffallen, sicherlich bedeutsam sind und daher wertvoll zu benennen oder aufzuzeichnen, doch von Reflexionen der Probleme, weiteren Recherchen oder gar Schlussfolgerungen für seine Praxis bzw. sein Studium wird nicht berichtet. Herr Wagner bringt hierfür auch keine Anleitung aus der universitären Begleitung mit oder bringt seine Notizen wahrscheinlich auch nicht bei einer gemeinsamen Auswertung ein. Von daher muss unklar bleiben, wie er später im Praktikumsbericht sinnvolle Schwerpunkte anhand seiner unspezifischen Notizen bearbeiten kann.

Herr Wagner hospitiert bei etwa 10 Stunden wöchentlicher Schulpräsenz viel und macht sich dabei unspezifische Notizen. Er bezweifelt im Praktikum berufliche Erfahrungen wie ein Lehrer machen zu können. Intensive und flexible Beteiligungen am Unterricht werden von ihm nicht angestrebt und werden ihm selten angeboten.

Herr Wagner berichtet, dass er während der ersten sieben Praktikumswochen eine Vertretungsstunde gegeben habe. Außerdem hat er in den ersten Wochen noch die eine oder andere Gelegenheit, vor einer Klasse zu stehen. Bei diesen Gelegenheiten antwortet er in erster Linie auf Fragen der Schüler. Diese sind insgesamt neugierig und profitieren von den Erfahrungen der Praktikanten z. B. zum Studium, zu Wehr- oder Zivildienst und fragen nach Tipps[399]. Von der Wertschätzung seiner Person oder seinem Interesse oder Freude am Schülerkontakt berichtet er nicht. Allerdings habe er schon mitbekommen[400], dass Schüler auf Kleidung, auf Sprache, ob man humorvoll oder zurückhaltend sei achten. Er glaube auch, dass die darauf achten, wie viel Disziplin man verlange. In Bezug auf eine Vertretungsstunde im studierten Unterrichtsfach berichtet Herr Wagner keine Details zum Ablauf der Stunde, sondern von einem „Bonus“, den die Schüler ihm eingeräumt hätten und seiner Unsicherheit bezüglich des Fachwissens.

„[…] da merkt man natürlich schon, am Anfang hat man ‘n kleinen Bonus, weil man, äh, jung ist, man sieht ja fast aus wie’n Mitschüler. (…) Ähm, und so weiter. (räuspert sich) Aber sie achten glaub ich ganz genau da drauf, finden’s interessant, wenn man neue Aspekte mit reinbringt, neue Methoden. Aber wir, äh, wissen ja genau, wir sind ja ganz, äh, weit im Hintertreffen, was das Fachwissen betrifft jetzt im Vergleich zu den Lehrern. Das sind ja, die sind ja 55 Jahre, das sind ja ganz alte Hasen. Die wissen – (…) - äh, das ja ganz genau. Äh, und da können wir dann teilweise nicht so mithalten. Da, das merken die, dass wir da noch ‘n bisschen unsicher sind.

T: Und wie reagieren die da?

K: Em, ja ich hab irgendwie festgestellt, dass sie DAS teilweise noch irgendwie verzeihen. Äh, weil es ihnen wichtiger ist nach dem Motto, wenn der, äh, Unterricht stattdessen aber, also überhaupt mal ‘ne Abwechslung zum normalen Unterricht, da mal jemand Jüngeres […]“ (P11,582:638)

Herr Wagner habe im gesamten Praktikum „glücklicherweise“ nicht viele, sondern nur diese eine Vertretungsstunde machen müssen, wobei sie „ganz gut gelaufen“ sei[401].

---

[399] (P11,582:638)
[400] (P11,623:630)
[401] (P12,1611:1614)

Er drückt hier kein erstes Ergebnis oder Gefühl zum Agieren in der Lehrerrolle aus. Wahrscheinlich sieht er die bisherigen Gelegenheiten als zu singulär an bzw. vermutet eine gravierende Verfälschung durch den „Studentenbonus“. Seine Wahrnehmung erscheint als stark von seinem Vorverständnis geprägt: Dass Fachwissen im Unterricht entscheidend ist und er in der Konkurrenz zu erfahrenen Lehrern aus Sicht der Schüler schlecht abschneidet, betrachtet er als gesicherte Erkenntnis. In seiner Antwort auf die Frage danach, wie Schüler auf fachliche Unsicherheiten reagieren, deutet Herr Wagner ihr Verhalten in seinem Sinne, ohne es zu beschreiben. Alternative Deutungen im Widerspruch zu seinen Vorstellungen, etwa dass fachliche Grundlagen nur ein Aspekt von Unterrichtsgestaltung sind oder dass seine Schwächen nicht bemerkt werden könnten, spielen keine Rolle.

Eine Vertretungsstunde lief dank „Studentenbonus“ ganz gut, Herr Wagner misst diesem Aspekt jedoch so hohe Relevanz bei, dass er die Stunde nicht im eigentlichen Sinne als erstes Lehrerhandeln seinerseits auffasst.

Die Interaktionen mit Schülern und Lehrern zu Beginn des Praktikums führen bei Herrn Wagner in den ersten Wochen des Praktikums dazu, sich seine Aufenthaltsorte und Kommunikationspartner bewusst zu wählen und insgesamt seine Nähe bzw. Distanz zu Schülern zu gestalten. Er äußert dabei im ersten Interview Unsicherheit zum richtigen Umgang zwischen Studenten und Schülern, wobei man aber Autorität nicht spielen oder an bestimmten Umgangsformen wie Duzen oder Siezen festmachen könne:

„Wir sind manchmal ‘n bisschen unsicher, äh, äh, wie das, äh, wie man den Schülern gegenüber treten soll, ne? Man ist ja nicht viel älter und denkt, was soll das jetzt hier, äh, krampfhaft zu versuchen, Autorität zu spielen, und nach dem Motto, sie müssen mich unbedingt mit „Sie“ ansprechen oder so weiter. Und dann denkt man auch wieder, äh, mh, wenn man es, äh, zu locker sieht, äh, dann nehmen sie einen nicht großartig ernst, äh, und das, äh, ändert sich dann auch nicht, äh, wenn man dann auf einmal die Seite wechselt und nicht mehr zwischen ihnen sitzt, sondern auf einmal dann den Unterricht machen soll.“ (P11,652:664)

Zu Beginn des Praktikums habe er sich dabei von den Schülern distanziert, indem er Impulse zu bestimmten Schülern hinzugehen, um sich z. B. in freundschaftlicher Weise nach ihrem Befinden zu erkundigen, unterdrückt habe und sich dann vorgenommen habe, die Schüler distanziert zu beobachten[402]. Das Einhalten von Distanz sei sowohl in den Pausen als auch im Unterricht relevant geworden, wobei er sich in den Pausen aber auch vorwiegend im Lehrerzimmer aufgehalten habe. Danach gefragt, ob die Schüler denn wenig Kontakt zu ihm bzw. ihre Ruhe in der Pause bevorzugen würden, antwortet Herr Wagner im ersten Interview:

„Nee, nicht, dass sie das wollen. Also ich denke, die wären schon offen für, äh, mehr Kontakt, nur ich mach das dann auch, denk ich, äh, manchmal auch bewusst, um mich doch noch ‘n bisschen davon zu unterscheiden. Um eben zu zeigen, ich bin kein Schüler mehr. Ich bin euch näher als eure Lehrer, aber ich bin, äh, kein Schüler mehr und, äh, sondern ich bin Student. Äh, und, äh, wir mögen zwar in

[402] (P11,669:699)

vielen Bereichen auf einer Wellenlinie liegen, aber, äh, auf 'n bestimmten, bestimmte Distanz, äh, äh, leg ich noch Wert, weil, äh, ich das Gefühl hab, sonst geht mir Autorität verloren." (P11,669:699)

Im Nachinterview aber vertritt Herr Wagner zum Wunsch der Schüler nach Kontakt zu den Praktikanten in den Pausen eine gegensätzliche Auffassung. Er habe die recht seltenen Gespräche mit den Schülern am Ende des Praktikums auch als gute Möglichkeit gesehen, um sich Feedback zu seinem Unterricht zu holen:

„[…] das ich gefragt hab, also wie habt ihr jetzt das wahr genommen äh... war das'ne Überfrachtung äh... war das eher zu wenig, war das langweilig, war das zu wenig fordernd, zu stark fordernd oder und, verschiedene Dinge, also hab ich natürlich schon mal nachgefragt, also das äh... die Möglichkeit nutzt man dann natürlich, wenn man eben fragen kann. (…) also ich hab natürlich dann mehr oder minder gezielt rausgesucht, aber die waren dann auch offen und äh... na ganz aufgeschlossen, die haben dann auch einiges erzählt, aber das war auch nicht so die Regel, denn in der Pause, da wollen die sonst auch ihren Abstand haben und wir sind dann auch oftmals mit ins Lehrerzimmer gegangen." (P12,212:236)

Es kann angenommen werden, dass das auf Distanz bedachte und z. T. von Ambivalenz und Unsicherheit geprägte Verhalten des Studierenden tatsächlich eine veränderte Interaktion bewirkte, wobei die veränderte Wahrnehmung neben dem tatsächlich distanzierten Verhältnis auch eine Stück weit Projektion seiner Wünsche auf die Schüler beinhalten könnte. Zu seinen Wünschen könnte dabei prinzipiell ein eher freundschaftliches Verhältnis zu den Schülern gehören. Dies scheint ihm aber im direkten Gegensatz zu seinem fest gefügten Rollenverständnis bzw. zu seinem Anliegen im Praktikum zu stehen, Autorität zu erlangen, evtl. auch Macht auszuüben und Distanz zu wahren.

Herr Wagner bemüht sich, um seinem Verständnis der Lehrerrolle zu entsprechen, den Kontakt zu Schülern mit gebührender Distanz zu gestalten.

Als Gelegenheit im Praktikum etwas zu lernen, sieht Herr Wagner auch die Möglichkeiten an, die Kommunikation zwischen Lehrern wahrzunehmen. Dabei kann der von ihm im Zusammenhang mit menschlichem Miteinander mehrfach genutzte Begriff „Mechanismen" als Hinweis auf eine distanzierte Haltung nicht nur bei Interaktionen mit Schülern (auch beim Erleben der Interaktion zwischen Schülern), sondern außerdem im Kontakt mit Lehrern gedeutet werden.

„Wir haben uns am Anfang nur auf den Unterricht, auf den Verlauf des Unterrichts konzentriert und vor allem auf die Mechanismen, äh, im Lehrerzimmer, ne?" (P11,1188:1192)

Im Lehrerzimmer bzw. bei der Betrachtung der Kommunikation der Lehrer untereinander äußert Herr Wagner nach den ersten Praktikumswochen selbst eine Verschiebung seiner Vorstellungen in dem Sinne, dass er die Bedeutung des Verhältnisses untereinander und der Zusammenarbeit bislang unterschätzt habe:

„Äh, und vielleicht auch das, äh, Schüler-Schülerverhältnis, dass ich darauf achte, was da für Mechanismen sind, aber ich hatte das mehr außen vor gelassen, äh, Lehrer- Lehrerverhältnis, weil ich dachte, ja (räuspert sich) da wird natürlich, äh, (…) gewisser Grad an Zusammenarbeit erforderlich sein, aber das wird sich schon finden; und natürlich sind da vielleicht auch mal paar persönliche Aspekte dabei, aber, äh, die Hauptzeit verbringe ich ja nun mit Schülern und nicht mit

Lehrern. Und, und äh, da hab ich den Eindruck gewonnen, dass es teilweise ... em, doch anders ist, dass, äh, die Lehrer doch teilweise mehr Zeit (...) miteinander verbringen und ähm, ist auch alles viel (...) emotionaler, es viel mehr auf bestimmte zwischenmenschliche Kontakte an kommt." (P11,305:315)

Als Anforderungen und Praxis zwischen Lehrkräften hat Herr Wagner, seinen Aussagen im Nachinterview zufolge, z. B. im Lehrerzimmer mitbekommen, dass die Lehrkräfte versuchen, sich über ihren Informationsstand zur Situation einzelner Schüler auszutauschen (z. B. „dass eben der Schüler nebenher arbeitet oder was die Eltern machen oder wie lange er in Deutschland ist"[403]), wobei er gedacht habe, dass dafür gar keine Zeit bleibe. Außerdem habe er im Lehrerzimmer von Lehrkräften „verschiedener Fraktionen" etwas über ihre Berufserfahrungen erzählt bekommen, wobei oftmals „Resignation" eine Rolle gespielt habe[404].

Herr Wagner geht vermehrt in den Pausen ins Lehrerzimmer mit und nimmt dort eine engere und persönlichere als von ihm erwartete Kommunikation wahr.

6.2.3.4 Anforderungen der Zusammenarbeit

Aussagen über handelnde Kontakte zum Hausmeister oder zum Sekretariat der Schule sind in den Interviews nicht vorhanden, während Herr Wagner durch die regelmäßigen Treffen mit dem Schulleiter aber dessen Arbeitsaufgaben und Arbeitsstil beobachten kann. Herr Wagner nimmt auch an Konferenzen teil und berichtet vom kooperativen Führungsstil des Schulleiters und von der Notwendigkeit, in dieser Funktion Entscheidungen zu treffen[405].

Bei den wöchentlichen Treffen zwischen dem Schulleiter, Herrn Wagner und den beiden anderen Praktikanten wird zwar auch danach gefragt, was sie in der Schule „wahrgenommen" haben, doch sonst bewegen sich die Gespräche hauptsächlich im organisatorischen Bereich (welche Unterrichtsvorhaben wann und bei welchen Kursen geplant sind, Ereignisse in der Schule, bei denen die Praktikanten „dabei sein wollen"[406]). Aus den Aussagen von Herrn Wagner lassen sich keine spezifischen Anforderungen im Rahmen dieser Gespräche ableiten (allgemein: diese Treffen als mögliche Lernchance/Teilhabemöglichkeit in Praktikantenrolle nutzen). Eine enge Zusammenarbeit mit den Mitpraktikanten oder auch ein vertiefter gegenseitiger Austausch über Erfahrungen finden offenbar nicht statt, denn Herr Wagner berichtet nur sehr selten von einer „Kommilitonin" (diese erfährt schroffe Ablehnung bei Hospitation[407]) und, wie oben bereits beschrieben, hatten Dozenten von einem gemeinsamen Unterrichtsvorhaben abgeraten. Gemeinsame Hospitationen bei Lehrkräften finden zu Beginn wohl gelegentlich statt, während von gegenseitigem Hospitieren bei Unterrichtsvorhaben nichts erwähnt wird. Somit fehlt es den Praktikanten offenbar an einer Diskussionsgrundlage in Form von konkreten

[403] (P12,373:381)
[404] (P12,518:526)
[405] (P12,1004:1014)
[406] s. weiter oben, (P11,1049:1057)
[407] s. o., (P11,936:977)

Unterrichtsereignissen und gemeinsamen Unterrichtsplanungen[408]. Dies lässt sich auch aus fehlenden Berichten bzw. dem Formulierungsbrauch „wir“ und „ich“ schließen.

Die Interaktionen von Herrn Wagner mit dem Schulleiter und den anderen Praktikanten verlaufen ohne klare Ziele und Fragestellungen.

Zur Zusammenarbeit mit Lehrkräften lässt sich aus der Perspektive von Herrn Wagner kein klares Bild rekonstruieren. Während Herr Wagner beabsichtigt, seine Planungen für das in Sport geplante Unterrichtsvorhaben mit der Lehrerin des Kurses abzusprechen und er diese als kooperativ kennzeichnet[409], bleiben die Aussagen zur Betreuung im anderen Fach recht vage. Bei der Unterrichtsplanung gibt es im anderen Fach eine thematische Verbindung zur fachdidaktischen Begleitveranstaltung, wobei Herr Wagner zur methodisch-didaktischen Abstimmung auf die Lerngruppe von Schwierigkeiten (didaktische Reduktion, Zeitplanung und -bedarf) berichtet, die auf fehlende Absprachen mit dem betreuenden Lehrer hindeuten[410]. Andererseits berichtet der Praktikant von einem intensiven Austausch mit einzelnen Lehrern, der auch die Betreuung in diesem Fach betrifft. Dabei betont er, dass sich die Lehrkräfte allgemein zunächst zögerlich auf die Praktikanten einlassen, er sie jetzt aber sowohl persönlich als auch ihr Unterrichtshandeln gut kennenlernt:

„Hmm... also ich hatte ja insgesamt, muss ich sagen eher mit wenigen Lehrern zu tun, aber dann eher intensiver, (...) die, mit denen wir gearbeitet haben, auch nur zögerlich dann ja kooperiert haben, aber dann im Nachhinein doch sehr intensiv, (...) näher kennengelernt hab, das ist jetzt äh... also menschlich gesehen gar kein Negativbeispiel dabei und ja fachlich, wie ich das halt eben schon angesprochen hab, vielleicht'n bisschen unglücklich, aber äh.... ich muss schon sagen, da war irgendwie nichts äh... was mich jetzt total schockiert hat, natürlich hab ich mir Einzelheiten abgeguckt, wo ich sage, so möcht ich's nicht machen oder eben andersrum Tricks, wo ich sage, das äh... merk ich mir, das äh ...

T: Kannst du da mal'n Beispiel sagen?(...)

K: (...) dieser Umgang mit Schülern äh... gerade ganz wichtig, diese... ja stückweite Identifikation, dass sie das Gefühl haben, man nimmt sie ernst auch als Mensch, ne? Auch wenn sie mal nur 5 Punkte geschrieben, das hab ich da bei dem einen Lehrer ganz stark wahrgenommen, der dann auch mal Schülern Chancen gegeben hat, […]“ (P12,534:555)

Letztlich möchte Herr Wagner in der Zusammenarbeit also wahrscheinlich die betreuenden Lehrkräfte persönlich kennenlernen, sie in Bezug auf ihr fachliches Können einschätzen und ggf. einige Tricks für die Interaktion mit Schülern abgucken.

Eine persönliche Anforderung besteht darin, bei der Besprechung eigener Stunden im Rahmen der Unterrichtsvorhaben Kritik vom Mentor zum Lehrverhalten einzuholen bzw. anzunehmen.

---

[408] (P11,1064:1088;1096:1120), (P12,172:177)
[409] (P11,1156:1170)
[410] (P12,603:635)

„Der Lehrer, die einzelnen Lehrer, die haben, also da muss ich sagen, die waren wirklich ehrlich und das... die waren also überdurchschnittlich äh... äh... kooperativ, das hätt ich nicht gedacht, dass die so... das war sehr gut.“ (P12,1553:1558)

Ein Lehrer des Kollegiums sei dabei auch an einem Feedback der Studierenden zu seinem Unterricht interessiert gewesen und habe diesen als Grund für seine Offenheit für Hospitationen genannt[411], so dass Herr Wagner die Anforderung, kritische Rückmeldungen zu geben in der Zusammenarbeit wahrgenommen hat.

Möglichkeiten sich am Sportunterricht der betreuenden Lehrerin zu beteiligen („wenn ich was machen würde, könnt ich jederzeit mitmachen. Mal das Aufwärmprogramm machen oder so“[412]) nimmt Herr Wagner offenbar nicht als Aufforderung oder Anforderung im Sinne einer praktischen Zusammenarbeit mit Elementen des Coteaching wahr, sondern kommt in seiner Aussage gleich auf die Bitte der Lehrerin zu sprechen, eine bestimmte Sportart (Badminton) in seinem Unterrichtsvorhaben zu behandeln und gemeinsam über die Planung zu sprechen. Das nahe liegende (Pflicht-)Angebot der Lehrerin, seine diesbezügliche Planung bzw. erste Planungsschritte mit ihr zu besprechen (wohl um die Qualität des Unterrichts in ihrem Kurs zu sichern und den Praktikanten die Planungsarbeit zu erleichtern), wird von Herrn Wagner als besonders hohe Kooperationsbereitschaft interpretiert (Anforderung für Praktikanten allgemein: methodische und ggf. fachliche Hilfe einholen, verlässliche Absprachen treffen). Wenn man davon ausgeht, dass Herr Wagner die Worte der Lehrerin so wiedergibt, wie er sie verstehen wollte, strebte er bezüglich der Planung seines Sportunterrichts selbst weniger einen gemeinsamen Prozess mit der Lehrerin als mehr ein knappes Durchsprechen seiner Planung an:

„Und da hat sie zum Beispiel zu mir gesagt, äh, wenn du das fertig hast oder an den Rahmen, komm noch mal zu mir, wir sprechen das noch mal durch. Also, da ist sie schon sehr kooperativ, und da, äh, überlappt sich das dann mit der gemeinsamen Planung.“ (P11,1156:1170)

Bemerkenswert sind die konsequent im Interview nicht genannten Namen der betreuenden Lehrkräfte und Mitpraktikanten sowie fehlende Details zu Ausgestaltung und Ergebnissen der Zusammenarbeit. Dabei wurde wie in allen Interviews versucht, Erläuterungen und Beispiele aus diesen Bereichen einzuholen. Neben der Deutung, dass Herr Wagner generell zu distanzierten Beobachtungen und abstrakten Aussagen neigt, kann daher vermutet werden, dass bei Betreuung und persönlichen Beziehungen zwischen Praktikant und Lehrkräften ein eher distanziertes Verhältnis herrschte. Es entsteht kaum der Eindruck, dass einzelne Erlebnisse aus dem 20-wöchigen Praktikum ins Bewusstsein dringen und dann im Interview spontan berichtet werden. Feinstruktur und persönlicher Wert zu Herrn Wagners Interaktionen und Beobachtungen im Praktikum können daher aufgrund der Interviews nicht immer geklärt werden.

In Bezug auf die Betreuung an der Schule kommt es zu z. T. widersprüchlichen Aussagen. Während im Fragebogen Seite 7 von Herrn Wagner eine wöchentliche Betreuungszeit von zwei bis vier Stunden durch die zuständigen Lehrkräfte angegeben wird, spiegelt sich diese

---

[411] s. o. (P11,974:986)
[412] s. o. (P11,1156:1170)

im Interview nicht in ausführlichen Aussagen zur gemeinsamen Planung und Auswertung von Unterricht wider. Auch der Schulleiter gibt im Schulleiterfragebogen eine Betreuungszeit von etwa einer Stunde wöchentlich an, d. h. es verbleiben ein bis drei Stunden pro Woche regelmäßiger Betreuung durch Lehrkräfte entweder in den Planungen der Unterrichtsvorhaben oder Herr Wagner legt die Summe aller allgemein gehaltenen Gespräche an der Schule als Betreuungszeit aus. Vorstellbar wäre auch, dass er evtl. „politische Angaben" im Fragebogen macht, um Lehrern über Evaluationsergebnisse viel Entlastung zu verschaffen.

Aus den Aussagen von Herrn Wagner lassen sich nur begrenzt Umfang und Klarheit bzw. Inhalt der Kooperation mit Lehrkräften erschließen.

6.2.3.5 Reflexion oder Ratschläge

Über eine Reflexion von Erfahrungen mit betreuenden Lehrern, Mitpraktikanten oder Dozenten im Sinne eines ausführlichen gedanklichen Austausches z. B. zu Ereignissen im Unterricht, eigenen Vorstellungen von Unterricht, methodischen Alternativen etc. erzählt Herr Wagner nicht. Über seine Kontakte in der Schule berichtet er, wie z. T. im letzten Abschnitt beschrieben aber, dass er von Lehrern und Schülern Feedback bekommen habe. Wie oder mit wem er das erhaltene Feedback verarbeitet, bleibt unklar. In Bezug auf die Gespräche im Lehrerzimmer, die er mitverfolgt und an denen er teilweise beteiligt ist, äußert sich Herr Wagner verwundert, dass tatsächlich noch Zeit für den Informationsaustausch bzw. die Kommunikation bleibe, um auf einzelne Schüler einzugehen[413].

Ein selbst als Lehrer tätiger Dozent habe praktische Tipps und Anstöße, über Fragestellungen der Praxis nachzudenken, gegeben. Dabei betont Herr Wagner einen Gegensatz zwischen wissenschaftlichen Texten und die Praxis betreffende Fragestellungen:

„(Der Dozent, T.Z.) hilft halt äh... immer dabei konkrete Fragestellungen zu entwickeln, die eigentlich aus der Praxis kommen, direkt aus der Praxis kommen und eben nicht äh... irgendein theoretisches Konstrukt äh... äh... was auf freiem logischem Denken basiert... was jetzt aus irgendeinem wissenschaftlichen Text" (P12,1127:1165)

Obwohl Herr Wagner also mindestens einen Dozent als kompetenten und guten Ratgeber erlebt und es Angebote aus beiden fachdidaktischen Begleitungen zu Besuchen in der Schule gibt, die auch einer Reflexion hätten dienen können, werden diese Beratungsbesuche aus Zeitgründen von den Dozenten nicht umgesetzt. Letztlich ist Herr Wagner nicht unglücklich über die nicht umgesetzten Dozentenbesuche in seinem Unterricht. Seiner Ansicht nach kann es unangenehm sein, „wenn einem jemand auf die Finger guckt"[414] und aus seiner Perspektive wird bei einem Gespräch mit Beobachtern in diesem Zusammenhang kaum an eine gemeinsame Reflexion gedacht. Dieses Beispiel kann evtl. dahingehend verallgemeinert werden, dass Herr Wagner auch in Gesprächen mit Lehrkräften zu seinem Unterricht deren Beobachtungen und Erfahrungen zwar durchaus anhören und vielleicht berücksichtigen wollte, jedoch nicht an einen gemeinsamen Kommunikationsprozess denkt:

---

[413] (P12,373:384)
[414] (P12,1538:1552)

„[…] bei mir ist dann letzten Endes auch keiner (kein Dozent, T.Z.) gekommen, was ich zunächst eigentlich ganz gut fand, weil wie gesagt, das ist irgendwie so'n bisschen unangenehm, wenn einem jemand auf die Finger guckt, also deswegen wollten die Lehrer uns nicht hinein lassen und äh... wir denken das, wir kriegen das im Referendariat noch oft genug mit, aber auf der anderen Seite wär es vielleicht doch ganz hilfreich gewesen, weil man doch schon davon profitieren kann von den Erfahrungen äh... und Beobachtungen der anderen." (P12,1538:1552)

Das Praktikum wird von Herrn Wagner also wahrscheinlich nicht als besonderer Ort gesehen und genutzt, um über eigene Erfahrungen mit anderen zu kommunizieren und sich dabei im Unterschied zum Referendariat noch relativ unabhängig von deren Beurteilungen zu fühlen. Das obige Zitat legt nahe, dass Herr Wagner in gewisser Weise eine Kontrolle durch Beobachter fürchtet, dieses generelle Unbehagen auch bei Lehrkräften des Kollegiums wahrnimmt und mit dem aktiven Umgang mit derartigen Anforderungen bis zum Referendariat warten will.

Obwohl Herr Wagner zu Beginn des Praktikums meint, in einem Seminar eine Liste guter Themenvorschläge für Schwerpunkte einer Vertiefung im Praktikumsbericht erhalten zu haben (s. o.), äußert er hinterher den Eindruck, dass seine Erfahrungen zu „vielschichtig" seien, um sie nach vorgegebenen Punkten zu strukturieren. Dadurch würden die eigentlichen Erfahrungen „unter'n Tisch fallen"[415].

„[…] wir wollen ja nicht sagen, dass wir... dass wir es nicht äh... äh... gerne auswerten wollen und nicht uns gerne damit auseinander setzen, im Gegenteil, das wär ja auch was für uns, dass äh... äh... von großem Vorteil ist, aber dann nach unseren Vorstellungen." (P12,1451:1487)

Über den Weg, wie Herr Wagner seine Erfahrungen im zum Zeitpunkt des Nachinterviews noch nicht begonnenen Praktikumsbericht zu verarbeiten beabsichtigt, liegen keine Informationen vor, so dass unklar bleiben muss, inwiefern die Ausbildungsanforderung „Praktikumsbericht" als Anlass zur Reflexion praktisch ausgestaltet wurde.

Die sich bietenden Anlässe der Reflexion werden von Herrn Wagner nicht vertieft wahrgenommen und so nur unzulänglich genutzt.

6.2.3.6 Hospitation

Als seine Anliegen bei den umfangreichen Hospitationen benennt Herr Wagner das Kennenlernen Wollen von unterschiedlichen Lehrern, Unterrichtsstilen und Klassen in den ersten Wochen in nicht studierten Unterrichtsfächern. In den studierten Unterrichtsfächern will er ebenfalls Kurse bzw. Lerngruppen kennenlernen und auf „Unterrichtstechniken" auch im Hinblick auf eigene Unterrichtsvorhaben achten[416]. Demnach wäre z. B. bezüglich der passiven Beteiligungsart mit relativ unbestimmten Zielen zu fragen, welche Erfahrungen und Erkenntnisse Herr Wagner zum fachfremden Hospitieren berichtet und welche Beobachtungen während der Hospitation er bei selbst studierten Fächern in Bezug auf eigene Unterrichtsgestaltung oder Berufswunschprüfung machen kann. Ob er Lehrern, wie in einem Fall gewünscht, tatsächlich Rückmeldungen nach den Hospitationen gegeben hat, wird bis

[415] (P12,1451:1487)
[416] (P11,1081:1097), s. o.

auf einen Hinweis im etwas anderen Kontext der Planung einer Klausur durch den Lehrer (Rückmeldung der Studierenden: lieber auf eine Aufgabe zu verzichten) nicht benannt. Wenn Gespräche über den beobachteten Unterricht mit den Lehrkräften stattfanden, besaßen diese für Herrn Wagner wahrscheinlich keinen allzu hohen Stellenwert, da er im Interview nichts dazu berichtet.

Zu Beginn des Praktikums nimmt er als eine nicht zu unterschätzende Anforderung im Unterricht wahr, als Lehrer gezielt Fragen zu stellen und den Unterricht zu lenken und benennt damit zu Beginn des Praktikums ein für (fragend-entwickelnden) Unterricht zentrales Element, ohne die dafür auch notwendige Wahrnehmung der Schüler in der Situation und die spontane und zuvor planerische Berücksichtigung ihrer Interessen einzuschließen[417]. Eine Notwendigkeit, die Klassensituation, Lerntempo und Interessen der Schüler wahrzunehmen, wird dann aber nach dem Praktikum und entsprechenden Handlungserfahrungen thematisiert (s. u. Berufswunsch, Stärken, Schwächen abwägen[418]).

Herr Wagner äußert in Bezug auf seine Perspektive beim Hospitieren, dass er „oftmals noch so inner Schulbank sitzt, wie ein Schüler“[419], aber bereits intensiv darüber nachdenke, was ein Lehrer alles im Hinterkopf und welche persönlichen Eigenschaften er haben müsse.

„So, wie stell ich, äh, gezielte Fragen, wie geh ich mit bestimmten Situationen um? Das denk ich, das kann man auch nur durch Erfahrung lernen. Em, äh, wie reagier ich einfach da drauf? Äh, auf bestimmtes Verhalten von Schülern. Und, em, ... da haben wir auch gra-, grade gestern drüber gesprochen, äh, da denk ich auch wieder, das Zwischenmenschliche ganz wichtig, dass man ... da muss man glaub ich lernen, bestimmte Dinge einfach nicht ernst zu nehmen, also nicht persönlich zu nehmen, sich da nicht selbst anz-, äh, äh, sich immer persönlich angegriffen zu fühlen. Weil, dann kann man da dran irgendwie kaputt gehen, weil da wird viel so was vorkommen. Auf der andern Seite darf man aber nicht abschalten und völlig kalt sein.“ (P11,2344:2369)

Bei mehreren in der Kategorie „Hospitieren: ohne besondere Ziele (Tendenz: Pflicht erfüllen)“ gesammelten Aussagen[420] beschreibt Herr Wagner sein Schülerbild nach seinen Beobachtungen im Praktikum:

„[…] übermüdet zum Beispiel, sind so Dinge, die mir einfallen, übermüdet äh... desinteressiert,‘ne Sache, die mir aufgefallen ist, also starkes Desinteresse äh... also streckenweise und äh... hm, ja... großes Leistungsgefälle äh... ja, was gibst noch äh... ja und ich würde sagen auch mehr, mehr Egoismus, […]“ (P12,80:85)

Als eher problematisch einzuschätzende Aspekte der Schülerschaft sieht er weiterhin sprachliche Defizite und auch gedankliche Schwierigkeiten sich zu artikulieren an. Positive Seiten und Kompetenzen kann er allerdings ebenfalls erkennen und zwar in ihrer Selbstständigkeit für sich nach Interesse auszuwählen, „was sie an dem Schulstoff interessiert“[421] und im insgesamt ihn überraschenden „friedlichen“ und „freundlichen“ Klima des Umgangs trotz z. B. „einiger Reibungspunkte“ zwischen „Kurden und Türken in einer Klasse“[422].

---

[417] (P11,2336:2354)
[418] (P12,1567:1579)
[419] (P11,2344:2369)
[420] (P12,80:100;299:312;324:336)
[421] (P12,95:100)
[422] (P12,338:352)

Auch die im Nachinterview berichteten Hospitationsbeobachtungen sind recht unkonkret. Er müsste sich doch konkret über seine Lerngruppen informiert haben oder mit Lehrern über deren Handeln gesprochen haben? Eine differenzierte Auseinandersetzung[423] mit dem Berufswunsch auch hinsichtlich Anforderungen und Kompetenzen ergibt sich aus der Beobachterposition anscheinend nicht.

Herr Wagner verfolgt das recht ungenaue Ziel, sich beim offenen Hospitieren ein allgemeines Bild von Lehrern, Schülern und Unterricht machen zu wollen.

6.2.3.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung/Nachbereitung)

Herr Wagner beabsichtigt, bedingt durch die Planung seiner Unterrichtseinheiten zu Hause, weniger Stunden an der Schule anwesend zu sein, d. h. Unterricht planen erscheint ihm zeitaufwändig und geschieht aus seiner Sicht in erster Linie zu Hause[424]. Er akzeptiert den Auftrag der Lehrerin in Sport zum Thema „Badminton" zu unterrichten („ich soll jetzt meinen Lehrversuch machen, meine Unterrichtseinheit in Badminton, ähm, die Hallen sind ständig überbelegt."[425]) und kommt in seinem Bericht sogleich auf die ungünstigen Rahmenbedingungen in der Schule bezüglich der Hallenausstattung zu sprechen (zusätzliche Anfahrtszeit sowie keine Netze für Badminton in der zur Verfügung stehenden Halle). Die Notwendigkeit, seine Unterrichtsplanungen speziell auf die Adressaten abzustimmen, d. h. auf bestehende Fähigkeiten und Interessen der Schüler im Kurs, wird in seinen Aussagen nicht deutlich. Als wesentlicher Teil von Lehrerarbeit wird von Herrn Wagner auch im Nachinterview das Organisieren von Hilfsmitteln bzw. Medien angesehen, wobei man auch innerhalb der Schule rechtzeitig anmelden müsse, wenn man „banale Dinge" wie z. B. einen Videorekorder oder Overheadprojektor brauche[426].

Herr Wagner beabsichtigt nicht, in seiner Unterrichtsplanung das Oberthema der universitären Vorbereitung und Begleitung zu berücksichtigen. Auch die Notwendigkeit, sich bei der Planung an die Realität von Schule anzupassen, hält er weder für sinnvoll noch sieht er sich dazu in der Lage:

„Wie soll ich jetzt, also jetzt verlangen die von mir aus, also jetzt müsst ich krampfhaft irgendwie, ääh, „Kultur und Bewegung" dann überstülpen über den Lehrversuch (...) Das haben mir andere auch erzählt, dass sie das ganz doof finden." (P11,1619:1626)

Es ist allerdings nicht ersichtlich, warum das Oberthema „Kultur und Bewegung" bei „Badminton" gar nicht berücksichtigt werden konnte.

Inhaltliche und methodische Details zum Unterrichtsvorhaben im zweiten Fach werden von Herrn Wagner in den Interviews nicht beschrieben. Dabei ist die Wortwahl „Lehrversuch" evtl. ein Ausdruck dessen, dass Herr Wagner seinem Unterricht von jeweils ca. acht Stunden pro Fach möglicherweise nur einen versuchsweisen Status einräumt (wobei Herr Wagner

---

[423] These: Herr Wagner bleibt wegen der überwiegenden Beobachterposition auch nach dem Halbjahrespraktikum bei der Wichtigkeit von Fachkompetenz, ergänzt durch dazu nicht unbedingt kompatible Lehrereigenschaften und Erfahrungswerte für Klassenführung (vgl.6.2.3.9 Bilanz).

[424] (P11,1447:1450)

[425] (P11,1701:1714)

[426] (P12,643:654)

nicht erwähnt, dass er die Mindestvorgabe der Unterrichtsstunden überschritten hat), obwohl es sich für die Schüler um reguläre Unterrichtszeit handelt und der Studierende als Lehrer regulär agiert.

Ersichtlich wird, dass der Unterricht in traditioneller Weise, ausgehend von inhaltlichen Entscheidungen (Themenwahl, Portionierung, Zeitraster) und wahrscheinlich ohne enge Absprachen mit dem Lehrer geplant wurde. Engere Abstimmung mit einer erfahrenen und mit den betreffenden Schülern vertrauten Lehrkraft hätte zu einer besseren Passung des Unterrichts führen können, als sich in den abstrakten Formulierungen zu den Unterrichtserfahrungen von Herrn Wagner ausdrückt:

„[...] hab da einen Themenbereich völlig ausgegrenzt und selbst den Themenbereich, auf den ich mich dann konzentrieren wollte äh... wurde dann stückweise kritisch, weil äh... dann natürlich die Frage war, was muss unbedingt noch an Unterrichtsinhalten behandelt werden, was kann man eher weglassen und dann äh... nachdem man die Frage geklärt hat, was äh... wie vermittelt man das natürlich dann noch äh... und äh... dann muss man natürlich öfters seine... seine Vorhaben revidieren, (...) die Lerngeschwindigkeit bei einigen einfach äh... ja wesentlich langsamer ist als man angenommen hat oder doch schneller […]“ (P12,603:635)

„[…] die Organisation, also die Unterrichtsvorbereitung, Themenauswahl äh... und dann äh... die... sicherlich natürlich die Unterrichtsdurchführung und dann auch Improvisationen, Flexibilität dann mal umzuschwenken, wenn die Zeit nicht mehr reicht, was ich ganz oft wahrgenommen hab […]“ (P12,581:589)

Keine besonderen Schwierigkeiten haben sich in Bezug auf die Erarbeitung der fachlichen Hintergründe für seinen Unterricht ergeben. Herr Wagner wisse nur noch nicht, ob er sich der Meinung des Schulleiters zum Verhältnis von Studium und der in der Oberstufe zu behandelnden Themengebiete anschließen wolle[427]. Das Studium könne genutzt werden, um den Horizont zu erweitern und dies ggf. in den Unterricht einfließen zu lassen, wohingegen die Themen der Oberstufe in den ersten Berufsjahren selbst erarbeitet werden könnten. Dies widerspricht aber andererseits dem Bedürfnis von Herrn Wagner nach „mehr fachlicher Kompetenz“, wenn „man jetzt nach so und so vielen Jahren Studium von der Uni an die Schule kommt“[428].

Herr Wagner berichtet kaum Details zur praktischen Planung von Unterricht. Wichtig ist ihm die Themenauswahl.

Zur praktischen Umsetzung von Unterricht lassen sich nach dem Praktikum bei Herrn Wagner mit Tätigkeiten verbundene Anforderungen in den Bereichen Strukturen erzeugen (Classroom-Management), Medien adäquat oder die eigene Person bewusst einsetzen, rekonstruieren.

---

[427] (P12,1232:1260)
[428] (P12,1232:1260)

Bei der Unterrichtsdurchführung ercheint für Herrn Wagner dabei hauptsächlich das Zeitmanagement ein Problem zu sein, das er durch Kürzen oder Weglassen der eingeplanten Themen löst.

„[…] ich denn so im Zeitmanagement Probleme hab, ja... bestimmte Dinge zu reduzieren und dann zu sagen, das sprengt jetzt den Rahmen, das geht nicht mehr rein oder angesichts der Tatsache, dass wir nicht mehr viel Zeit haben, müssen wir das jetzt einfach kürzen." (P12,619:635)

Allerdings merkt er zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens nach dem ersten Teil einer Doppelstunde, dass sogar mehr Zeit vorhanden ist als eingeplant. Das sei aber relativ leicht für ihn zu handhaben gewesen:

„[…] auf die Problematik, die für die zweite Stunde geplant war, dann wesentlich tief greifender eingehen konnte und schon mal den Bogen so zur nächsten Stunde äh... dann geschlagen hab, also da hab ich dann weniger Probleme mit." (P12,619:635)

Bezogen auf die Unterrichtssituation werden die Schüler von Herrn Wagner also keine weiteren (improvisierten) Aufgaben für eine aktive Mitarbeit erhalten haben. Zum Erzeugen von Strukturen im Klassenraum äußert Herr Wagner nach dem Praktikum seinen weiteren Bedarf nach mehr Sicherheit und Erfahrungswerten zum Einschätzen von Unterrichtssituationen („also zum Beispiel das Lerntempo der Schüler"[429]).

Zum Einsatz von Medien im Unterricht liegen keine detaillierten Aussagen vor, doch stellt sich Herr Wagner im Sportunterricht der Anforderung, die Ausstattung einer Sporthalle auszugleichen (konkret ersetzt er fehlende Netze für Badminton durch Baustellenband). Er wirkt zunächst entrüstet über den festgestellten Mangel, doch dann äußert er auch, dass dies traurig sei und sich wahrscheinlich auch in den nächsten Jahren nicht bessern werde. Herr Wagner macht weder Angaben darüber, wie sich das improvisierte Netz konkret auf die Aktivitäten der Schüler auswirkt noch berichtet er überhaupt über besonders gelungene Teile seines Unterrichts oder beim Einsatz von Sportgeräten, Büchern, selbst erstellten Arbeitsblättern, Folien etc. aufgetretene Schwierigkeiten, die die Lernprozesse oder das Verhalten seiner Schüler betreffen.

„[…] gipfelte dann ja in da.... noch, dass wir äh... wechseln musste, dass wir teilweise diese da auch schon kleine Halle nicht nutzen konnten, weil die belegt war und dann zwei Straßen weiter mussten und die Halle war so klein, also das war... also das war nun wirklich'n Ding der Unmöglichkeit, da hatten wir zum Beispiel noch nicht mal Netze, ich hab dann im Badminton UE gemacht, da haben wir nachher über Baustellenband gespielt, weil keine Netze existieren und solche Geschichten, also das muss ich sagen, dass ist mir so voll aufgefallen und das ist natürlich ganz traurig." (P12,1051:1060)

In Bezug auf seine Person als im Unterricht wirksam werdendes Werkzeug, kann Herr Wagner nach eigener Wahrnehmung gute Erfahrung(en) machen. Er erklärt, dass er bei den Schülern durch sein ähnliches Alter und „dieselbe Sprache" einen Vorteil hat, der über fachliche Defizite hinweghilft.

„[…] wenn da jemand steht, der 24, 25 ist für die Schüler und da müss... muss ich schon sagen, dass es da sehr gut lief und'ne gute Erfahrung war, dass man halt teilweise doch mehr äh... dieselbe Sprache gesprochen hat mit den Schülern und das sehr von Vorteil war, das einem'n bisschen mehr

[429] (P12,1571:1578)

Sicherheit gegeben hat äh... und überhaupt auch dieser... dieser Nimbus des Neuen und äh... des Modernen doch oftmals auch über fachliche Defizite dann irgendwie äh... hinweg geholfen hat." (P12,1586:1593)

Allerdings erwähnt Herr Wagner bei der Wirkung seiner Person z. B. nicht, dass er eine wirkungsvolle Gestik eingesetzt, seine Position im Raum geschickt gewählt oder besonders betont gesprochen habe.

Dabei bleibt Herr Wagner in den Interviews auch zu den Anforderungen, das inhaltliche Lernen zu unterstützen und der Art wie er fachliche Inhalte einbringt, auf einer rein abstrakten Ebene (Handlungen konnten nicht kategorisiert werden). Dies erscheint zunächst als Widerspruch zu der vom Praktikanten mehrfach betonten Bedeutung der Fachkompetenz des Lehrers und der fachspezifischen Inhalte des Unterrichts.

Es muss wegen dieser Leerstelle auch unklar bleiben, welche fachlichen Defizite Herr Wagner an sich selbst feststellt und inwiefern die Schüler diese überhaupt bemerkt haben.

Als Deutungen für diese im Fall von Herrn Wagner leere Kategorie „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen" kommen infrage, dass ihm das Einbringen konkreter inhaltlicher Aspekte entweder im Kontext Schule als zu selbstverständlich und somit kaum erwähnenswert erscheint und/oder er annimmt, dass seine Aussagen zu fachlichen Details vom Gesprächspartner im Interview, der kein Fachmann in den Studienfächern von Herrn Wagner ist, nicht nachvollzogen werden kann. Dass es keine Belege dafür gibt, wie Herr Wagner genau das inhaltliche Lernen der Schüler gezielt unterstützt, z. B. zusätzliche Erklärungen, durchdachte Auswahl und Abfolge der Inhalte, individuelle Interaktionen, methodische Variationen, mag allerdings daran liegen, dass er den Stand der Schüler, d. h. ihre Lernprozesse im engeren Sinne gar nicht im Blick hatte (s. o. Unsicherheit die Situationswahrnehmung und das Lerntempo betreffend[430]). Bezüglich der Auswahl und Einbindung der Inhalte erscheint ihm, wie oben dargestellt, vor allem relevant, wie diese zeitlich überhaupt unterzubringen sind.

Die Gesichtspunkte, im Unterricht selbst Strukturen zu erzeugen, Medien und eigene Person einzusetzen, werden von Herrn Wagner kaum detailliert und wenig reflektiert in das Interview eingebracht.

Herr Wagner kann zwar im Nachinterview auf die Anforderung, Binnendifferenzierung einzusetzen oder auch individuelle Defizite zu fördern, abstrakt eingehen, doch hält er dies für wenig praktikabel. Er hebt zwar z. B. auf geringes Lerntempo oder mangelnde sprachliche Kompetenzen der Schüler ab (s. o. Hospitieren[431]), doch leitet er daraus keine didaktischen Notwendigkeiten, auf unterschiedliche Bedürfnisse einzugehen, ab. Schüler mit sprachlichen Defiziten sollten z. B. seines Erachtens so lange an der Sekundarstufe I bleiben bis sie einen der Oberstufe gemäßen Stand erreicht haben[432]. Auf einzelne Schüler und den

[430] (P12,1571:1578)
[431] (P12,299:312)
[432] (P12,1325:1343)

„Lernstatus“ der Klasse einzugehen, sei „schon schwieriger“, denn es habe weniger mit Fachwissen und mehr mit Motivation und Didaktik zu tun[433]. Auch nach dem Praktikum vertritt Herr Wagner im Folgenden vor allem seine Meinung „als Student“ zu dem, was „den guten Lehrer ausmacht“ und beschreibt seine Orientierung am Fach, wohingegen eine Orientierung an den tatsächlichen Möglichkeiten der Schüler „guten Lernerfolgen“ eher abträglich wäre:

„[…] als Student würd ich sagen natürlich großes Fachwissen und Persönlichkeit und äh... und der... sag ich mal sein Unterrichtsstil dann äh... vertritt und durchzieht und äh... aber ich glaube eben, weil ich Komponenten, die ich grad angesprochen hab, Leistungsgefälle oder äh... äh... allgemeine Unterschiede unter den Schülern äh... wenn man das als Maßstab nimmt, dann ist es glaub ich eher die Aufgabe des Lehrers, darauf einzugehen und damit umzugehen und dennoch einen Lernerfolg zu erzielen.“ (P12,463:480)

Es kann davon ausgegangen werden, dass Herr Wagner, wie beabsichtigt, seine Unterrichtsvorhaben in den ausgewählten Kursen im Wesentlichen alleine umsetzte und Beratungen mit Fachlehrern für ihn mit geringer Intensität statt gefunden haben. Jedenfalls berichtet er nichts zu Umstellungen von Planungen oder Unterrichtshandeln aufgrund solcher Beratungen.

Aussagen zu schwierigen Situationen bei der eigenen Unterrichtsdurchführung und Aussagen zu Lernschwierigkeiten der Schüler sind in den Interviews nicht enthalten. Die Schüler machten also wohl ohne zu Murren mit. Herr Wagner orientiert sich an dem beobachteten Unterricht und seinen Vorbildern. Besonders auf die Schüler orientierte Angebote werden nicht gemacht, die ggf. Fragen nach dem Interesse oder individuellen Kompetenzen und Vorerfahrungen mit sich gebracht hätten. Es kommt ihm wahrscheinlich nicht darauf an, Strukturen der Kommunikation, das Klima der Zusammenarbeit zu gestalten, denn er genießt ein gewisses Interesse der Schüler durch „den Nimbus des Neuen und Jungen“. Ein Feedback durch die Schüler holt sich Herr Wagner erst am Ende seiner Unterrichtsvorhaben bzw. am Ende des Praktikums ein, wobei er vor allem nach der Dichte der Fachinhalte und sowohl wenig nach seinem Lehrerverhalten als auch wenig nach dem Interesse der Schüler an den offerierten Inhalten und Aktivitäten fragt:

„[…] am Ende dann natürlich auch, dass ich gefragt hab, also wie habt ihr jetzt das wahrgenommen äh... war das’ne Überfrachtung äh... war das eher zu wenig, war das langweilig, war das zu wenig fordernd, zu stark fordernd oder überfordernd, verschiedene Dinge, also hab ich natürlich schon mal nachgefragt.“ (P12,212:236)

In der Oberstufe sind Anforderungen wie Binnendifferenzierung und hohe Schülerorientierung im Unterricht wohl generell für Studierende weniger stark erfahrbar als an der Sek. I, weil sich Oberstufenlehrer wegen der homogenen, älteren Schülerschaft damit weniger auseinandersetzen (müssen). So berichtet Herr Wagner nicht von diesen Bereichen, auch wenn seine Frage oben, wohl bezogen auf den Durchschnitt der Lerngruppe, etwas in diese Richtung deutet. Obwohl er im ersten Interview Schüler bzw. eine Schule der Sekundarstufe I kurz kennenlernen wollte, setzte er dies nicht in die Tat um und möchte ein

---

[433] (P12,463:480)

solches Praktikum mal in den Semesterferien über vier oder fünf Wochen an einem Stück machen[434].

Für Herrn Wagner sind mögliche Schwierigkeiten beim Unterrichten und beim Schülerlernen kein Thema, jedenfalls nicht im Interview.

Im Zusammenhang mit dem Unterricht und den Lehreraufgaben äußert Herr Wagner im ersten Interview, dass Leistungsbewertung bzw. Notengebung relevant und für ihn ein „ganz interessantes Thema" seien[435]. Er möchte Einblick in ein bestimmtes Set von Geschichtsklausuren nehmen, um die Kompetenzen der Schüler zu betrachten und auch, worauf der Lehrer bei der Korrektur und Notengebung geachtet habe[436]. Eigene Handlungen bei der Leistungsbewertung in Form einer Kooperation mit Lehrkräften oder Integration von Bewertungsverfahren bei den eigenen Unterrichtsvorhaben (z. B. Tests, Klausuren, sportpraktische oder mündliche Prüfungen oder Beobachtungsnotizen) plant er nicht und im Nachinterview sind auch keine Hinweise auf solche Erfahrungen enthalten.
Im Nachinterview geht Herr Wagner einmal auf die bei einer Hospitation wahrgenommenen Anforderungen zur Bewertung von Leistungen auf schriftlicher Basis ein. Man muss dabei als Lehrer schriftliche Arbeiten schreiben lassen, benoten und dafür Kriterien der Bewertung anwenden. Aus der Beobachtersicht erscheint ihm bei der Findung und Besprechung der Noten aber auch die Lehrerpersönlichkeit bzw. der menschliche Umgang mit Schülern besonders bedeutsam. Er oder sie müsse eine Person sein, die die Schüler als Menschen relativ unabhängig von ihren Noten ernst nehme und ggf. besondere Chancen durch Anheben von Noten einräume:
„[…] dass sie das Gefühl haben, man nimmt sie ernst auch als Mensch, ne? Auch wenn sie mal nur 5 Punkte geschrieben, das hab ich da bei dem einen Lehrer ganz stark wahrgenommen, der dann auch mal Schülern Chancen gegeben hat, die sie gar nicht verdient haben, die hätten eigentlich durchrasseln müssen in dem Kurs und äh... da kam dann seine menschliche Seite durch so und das kann man negativ, aber auch positiv sehen. (…) ich muss schon sagen, dass er in bestimmten Bereichen schon etwas Resignatives hatte, aber in dem Bereich hat der noch mal darauf hingewiesen, hat gesagt, ich kann dir diese Note eigentlich nicht geben, ich darf es eigentlich auch gar nicht und äh... es ist eigentlich auch nicht zu rechtfertigen, ich tu's aber trotzdem, um dir nochmal'ne Chance zu geben und äh... äh... ja die Schülerin wusste das dann auch glaub ich einigermaßen zu schätzen und dass das eben nicht normal war und äh... okay, darüber lässt sich jetzt streiten, ob das im weiteren Prozess für die Schülerin so vorteilhaft ist, ne? Aber äh... das sind so Dinge, die mir da halt noch so aufgefallen sind." (P12,550:571)
Anzumerken ist, dass Herr Wagner noch keine Ansätze für eine persönliche Position zur pädagogischen oder vermeintlich rein objektiven Handhabung von Noten entwickeln konnte. Er selbst würde wohl sachlichen und fachlichen Kriterien i. d. R. den Vorzug geben. Fähigkeiten eines „menschlichen" Umgangs mit den Schülern erscheinen ihm zwar durchaus

[434] (P12,125:127)
[435] (P11,167:171)
[436] s. o. (P11,1171:1182)

erforderlich, aber zugleich als Schwäche und Zeichen von Resignation. Dadurch, dass Herr Wagner keine eigenen Beteiligungen anstrebt, muss er bisher in der Leistungsbewertung keine Position zur Verbindung fachlicher oder pädagogischer Kriterien ziehen.
Es kann darüber spekuliert werden, ob er durch eigene Handlungsbeteiligung verschiedene Situationen und das gesamte Problemfeld anders eingeschätzt hätte. In anderen Interviews konnte z. B. „Leistungen bewerten: Noten mitteilen, gegenüber Schülern vertreten (sich Relativität/größerem Kontext von Noten bewusst sein)“ (z. B. der Selektionsfunktion etc.) als Anforderung rekonstruiert werden. Hier sind mehr Kompetenz und persönliche Position gefragt als persönliche Eigenschaften und „faule Kompromisse“.

Gefragt nach den Aufgabenbereichen des Lehrers zeigt sich auch im Nachinterview hauptsächlich die Sicht eines „Fachlehrers“ und wenige Unterscheidungen bei der Wahrnehmung von Lehrertätigkeit. Herr Wagner unterscheidet z. B. die Aufgabenbereiche nicht nach unterrichtsbezogenen und anderen Bereichen, sondern differenziert vor allem zwischen Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, wobei er Unterrichtsvorbereitung und Organisieren synonym verwendet.
Bei der Unterrichtsvorbereitung besitzt die Themenauswahl einen hohen Stellenwert bzw. erschöpft sich dieser Interviewabschnitt ganz in der Themenauswahl. Mit anderen Worten unterrichten Lehrer, aus Sicht von Herrn Wagner, in erster Linie ihre Fächer und nicht ihre Schüler. „Fächer übergreifend“ wird nicht im üblichen Sinn verwendet, sondern im Sinne der Organisation des Fachunterrichts. Für die Unterrichtsdurchführung benennt Herr Wagner neben einer etwas aktiven Steuerung des zeitlichen Ablaufs nur Eigenschaften des Lehrers wie z. B. Flexibilität.
„Ja, natürlich erstmal jetzt nur die Unterricht... ich unterteil halt in die äh... unterrichtsspezifischen, also in den Fächern, in denen man halt unterrichtet, dann die Fächer übergreifenden Dinge und äh... und da würd ich sagen halt, bei dem einen Unterricht natürlich ganz klar äh... die äh... die Organisation, also die Unterrichtsvorbereitung, Themenauswahl äh... und dann äh... die... sicherlich natürlich die Unterrichtsdurchführung und dann auch Improvisationen, Flexibilität dann mal umzuschwenken, wenn die Zeit nicht mehr reicht, was ich ganz oft wahrgenommen hab [...]“ (P12,581:589)

Umgang mit Leistungsbewertung beobachtet Herr Wagner bei anderen.

6.2.3.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsumfeld

Herr Wagner betreut zu Beginn des Praktikums eine Gruppe von Schülern im Rahmen eines Projektes zum Thema Studieren, das Schülern ersatzweise angeboten wurde, die nicht mit auf Kursfahrt fahren konnten oder wollten. Es schließt eine Exkursion zur Universität Bremen und dort u. a. eine Information durch die allgemeine Studienberatung ein. Herr Wagner zeigt den Schülern seine Universität. Zu diesen Erfahrungen gibt Herr Wagner im Fragebogen an, dass ihm die Projektwoche im Bereich der außerunterrichtlichen Aktivitäten

„am meisten Spaß“ gemacht hat[437]. Diese für ihn also mit Spaß bzw. Freude verbundene Erfahrung beschreibt er hingegen in den Interviews allein mit der folgenden Aussage:
„Und, äh, die Leute, die nicht wegfahren können oder wollen, für die ist dann so ‘ne Art Projektwoche, dann, ääh ... äh, wo ich dann ja auch mitgewirkt hatte, war ganz interessant, da hab ich dann halt auch m-, mh, mehr oder minder dann halbwegs ‘ne Gruppe übernommen. (...) Und da hatten wir dann so ’ne ... Uni-Besichtigung gemacht, das war dann Uni-Gruppe. (...) und da haben wir denen, also die, hab ich denen die Uni gezeigt. Wir waren in der Studienberatung, worauf es ankommt im Studium, äh, so’n paar Tipps gegeben. Da hatten sie natürlich den Vorteil, dass ich jetzt als Student da bin und direkt aus der Quelle dann was erzählen konnte. Das war echt sinnvoll, also.“ (P11,1772:1785)
Diese Aussage passt zwar zu seiner Angabe im Fragebogen in dem Sinne, dass die Begleitung der Schüler an die Universität als Aktivität im Praktikum positiv erlebt wurde („war ganz interessant (…) Das war echt sinnvoll, also.“), doch wird kaum deutlich, welche Art von freudvollen Erlebnissen für Herrn Wagner dabei möglich waren. Denkbar wären auf Exkursionen z. B. guter Kontakt zu einzelnen Schülern und/oder Freude an Gruppenerfahrungen und/oder erleben, dass Vorbereitungen und Aktivitäten zu einer inhaltlich und sozial „runden Sache“ werden.
Allerdings erscheint das Gesagte stimmig zur hohen Bedeutung der Fachkompetenz eines Lehrers in den Vorstellungen von Herrn Wagner. Er kann sich bei der Besichtigung seiner Universität mit den Schülern als dafür sehr kompetent erleben, wobei er hier gegenüber den Lehrern einmal nicht ins Hintertreffen gerät. Sicher war er auch gut in der Lage, Tipps zum Studieren zu geben und eigene Erfahrungen zu berichten. In dem Bericht von Herrn Wagner bleibt allerdings völlig unklar, inwiefern das Thema Studium unter Berücksichtigung individueller Fragestellungen und Studienwünsche der Schüler bearbeitet wird, d. h. worin Vor- und Nachbereitung bestehen und ob die Tipps und Informationen für die Situation der Oberstufenschüler geeignet waren.

Bei einer Exkursion zur Universität führt Herr Wagner eine Gruppe von Schülern und kann ihnen Insidertipps geben.

Einige Eigenschaften der Schulleitung beschreibt Herr Wagner aus seiner Beobachterperspektive bei der Konferenzteilnahme:
„Er war trotzdem sehr kooperativ, also auf den Konferenzen war er... war er bemüht glaub ich äh... alle Meinungen und Gruppierungen, die es ja auch unter den Lehrern gab äh... zu berücksichtigen und äh... gerecht zu behandeln, aber letzten Endes hat er die Entscheidungsgewalt in bestimmten Bereich und musste ja Entscheidungen treffen und äh... das denk ich, ist mir da auch klar geworden, dass er äh... natürlich man kann’s nicht allen recht machen und dass eben dieser... dieser Posten mit viel Verantwortung äh... aber auch... ja teilweise auch mit Anerkennung, aber eben teilweise auch mit äh... mit negativen Dingen belastet ist.“ (P12,1004:1014)

[437] Fragebogen: z. T. vorformuliertes Item S.15

Durch die wöchentlichen Treffen des Schulleiters und den insgesamt drei Praktikanten[438] hat Herr Wagner außerdem Einsichtsmöglichkeiten in dessen Unterricht und Tätigkeiten und beschreibt die Schulleitungsaufgaben folgendermaßen:

„[…] mit größerem Organisationsaufwand und Verantwortung vor allem äh... belegt, aber ansonsten äh... dafür unterrichtet er dann ja auch weniger, aber äh... ja, denk ich im Großen und Ganzen ist das'n Job, der... der nur auf anderer Ebene, aber eigentlich ähnlich ist wie der Lehrerberuf, also einfach nur'n Stück weit andere Kompetenzen, mehr Verantwortung vielleicht, aber was ich da wahrgenommen hatte, war halt, dass äh... gerade jetzt, weil er musste ja auch diese Leistung bringen, also interne Probleme der Schule, dann noch externe, weil er stand ja in ständiger Kommunikation mit diesen anderen Schulleiterkonferenzen und da ging es halt schwerpunktmäßig um diese Umstrukturierung der Schule zur Profiloberstufe." (P12,920:932)

Herr Wagner nennt zwar einige Beispiele für interne und Schulen übergreifende Verantwortungsbereiche, konkretisiert die durchaus unterschiedliche Qualität der Tätigkeiten als Lehrer und als Schulleiter aber nicht.

Er findet keine eigene Position zu den in seinem Nachdenken enthaltenen Fragen: Ist der „Job als Schulleiter" ähnlich wie der „Job als Lehrer" oder überwiegen die Unterschiede? Kann gestaltet und entschieden werden oder ist der Schulleiter überwiegend mit „negativen Dingen belastet"?

Aufgaben im Management, der Personalführung und die herausgehobene Bedeutung der Schulleitung im System Schule werden wahrscheinlich nicht erkannt. Neben dem regelmäßigen Umgang mit dem Schulleiter nutzt Herr Wagner anscheinend seine Chance nicht, ihm Fragen zur Selbstwahrnehmung seiner Arbeit und evtl. den dazu notwendigen Fähigkeiten zu stellen.

Aufgrund von Beobachtung und wöchentlichen persönlichen Treffen stellt Herr Wagner kaum mehr fest, als dass ein Schulleiter weniger unterrichtet als andere Lehrer und etwas mehr Verantwortung trägt.

Herr Wagner gibt im Fragebogen[439] an, dass Konferenzteilnahme einer seiner Schwerpunkte außerhalb des Unterrichts ist, ihm aber in diesem Bereich „am wenigsten Spaß" macht. Dabei nimmt er wahr, dass manche Lehrkräfte im Schulbetrieb besondere Aufgaben bzw. Funktionen übernehmen. Einige seien in diesem Bereich sehr engagiert und im Kollegium dadurch auch sehr anerkannt. In den Konferenzen würden die besonderen Aufgaben vom Schulleiter verteilt und die entsprechenden Lehrkräfte dann in der Konferenz zeitweise im Mittelpunkt stehen, weil bei „denen die Fäden zusammen laufen, (…) weil die das organisieren"[440]. Die Konferenzteilnahme und auch Mitwirkung bei „irgendwelchen Gremien" („Vorbereitung der Projektwoche zum Beispiel, Vorbereitung der

---

[438] s. o. (P11,1049:1055): Organisatorisches besprochen: z. B. Stundenplan der Praktikanten, wo und wann Unterrichtsvorhaben

[439] (S.15)

[440] (P11,1238:1245)

Klassenfahrten“[441]) gehöre zu den Lehreraufgaben. Auch die Teilnahme an Planungsgremien für neue Schulstrukturen (z. B. Profiloberstufe), also Beiträge zur Schulentwicklung können aus Sicht von Herrn Wagner nach dem Praktikum genauso wie Elternabende zu den Aufgaben von Lehrkräften gehören, die aber „ja eigentlich völlig übergreifend losgelöst (…) ... vom eigentlich 45-minütigen Unterricht“[442] seien.

Gefragt nach seiner persönlichen Bewertung derartiger Aufgaben äußert Herr Wagner:

„[…] also ich fand das äh... schon wertvoll, dass man sich da halt noch engagieren kann, dass man die Möglichkeit hat, dass... so hab ich den Lehrerberuf dann doch als einen vielfältigeren wahrgenommen als... als wir... als ich ihn ursprünglich gesehen hab, aber auf der anderen Seite hat das natürlich auch so’ne negativen Beigeschmack, weil ich finde und das ist mir auch aufgefallen, dass darunter streckenweise dann auch der Unterricht leidet […]“ (P12,663:674)

Dabei formuliert Herr Wagner explizit seine durch das Praktikum veränderte Wahrnehmung, wobei er nun den Lehrerberuf durch die mögliche Übernahme besonderer Funktionen als vielfältiger, aber auch aufwändiger als erwartet begreift.

Lehreraufgaben im Schulleben lernt Herr Wagner mit Ausnahme der Exkursion zur Universität (s. o.) im Sinne eigener Handlungen im Praktikum nicht kennen[443]. Seine Haltungen zu Arbeitsgemeinschaften, Klassenfahrten und Schülercafeteria lassen sich aber durch benannte Beobachtungen kennzeichnen. An der Cafeteria bzw. dem Pausenshop der Praktikumsschule findet es Herr Wagner positiv, dass die jeweils 13. Stufe dafür verantwortlich sei. Die Cafeteria sei allerdings in seiner eigenen Schulzeit ordentlicher organisiert gewesen[444]. Als Lehreraufgaben, die über den normalen Unterricht hinaus gehen, möchte Herr Wagner später durchaus Arbeitsgemeinschaften und Exkursionen anbieten, „aber es kann natürlich auch sein, dass sich dann irgendwann herausstellt, dass das einfach nicht machbar ist“[445].

Konkret hätte im Praktikum die Möglichkeit bestanden, dass Herr Wagner sich an einer Skifahrt beteiligt, wobei er keine mangelnden Fähigkeiten als Skifahrer oder Sportstudent für seine Entscheidung gegen eine Beteiligung ins Feld führt, wohl aber finanzielle und organisatorische Probleme:

„[…] das bereu ich so’ n bisschen, dass die Klassenfahrt äh... dass... dass ich da nicht mitfahren konnte, eine Fahrt wäre da möglich gewesen, aber das wär auch für mich mit’n bisschen finanziellen Aufwand verbunden gewesen und das äh... war so nicht machbar und sonst war es eigentlich von der Zeitorganisation lagen wir so genau irgendwie dazwischen, dass wir am Anfang waren wir noch zu neu da und kannten niemanden und nachher äh... sind wir gegangen, bevor die nächsten Fahrten wieder anstanden.“ (P12,237:248)

Dies kann als Beispiel für den fehlenden Willen sein Praktikum zu gestalten und dadurch nicht genutzte Lernchancen gedeutet werden. Nach der Wortwahl zu urteilen wäre der finanzielle Aufwand doch leistbar gewesen. Auch wird in der zitierten Passage ein Widerspruch deutlich, der offen bleiben muss: warum oder von wem wurde ihm angeboten,

---

[441] (P12,655:657)
[442] (P12,659:662)
[443] Fragebogen S.15
[444] (P11,1760:1768)
[445] (P12,795:799)

auf die Skifahrt mitzufahren, wenn er anfangs niemanden kannte? Und warum war es Herrn Wagner wiederum nicht möglich das Angebot zu nutzen, um einzelne Lehrer und Schüler intensiv kennen zu lernen, wenn er niemanden kannte?

Die neue Perspektive von Herrn Wagner erscheint nur sehr bedingt als eine, die konstruktiv auf die Arbeitsrealität bezogen ist, denn arbeitsteilige Übernahme von Aufgaben in der Schule, Schulentwicklung und Elternarbeit sind eigentlich nicht als Optionen für ein freiwilliges Engagement im Beruf im möglichen Gegensatz zur Unterrichtsqualität zu verstehen. Professionelle Zusammenarbeit im Kollegium, Elternarbeit etc. können vielmehr als berufsimmanente Tätigkeitsfelder gelten, die auch insgesamt zur Qualität von Schule inklusive des Unterrichts beitragen.
Inwiefern die neue Perspektive von Herrn Wagner als eine realistische für die Praktikumsschule erscheint, ist mangels Informationen zum Kollegium aus anderer Quelle nicht zu entscheiden: jedenfalls nennt Herr Wagner Beobachtungen, dass Lehrer sich wegen Resignation und aus Protest nicht am Schulleben und in Gremien beteiligen, wodurch diese Bereiche dann tatsächlich als zur Disposition stehend wahrgenommen werden können[446]. Herr Wagner gibt allerdings in diesem Interviewabschnitt[447] zu, die Motive der Lehrer für geringes oder sehr hohes Engagement nicht immer durchschaut zu haben. Klar erscheint ihm hingegen, dass die Belastbarkeit individuell unterschiedlich sei und dass man aufpassen müsse, wie man seine Kräfte einteile, sonst sei man dem Alltag nicht mehr gewachsen. Auch eine eigene Familie würde per se das besondere Engagement als Lehrer erschweren, obwohl er dies eigentlich nicht beurteilen könne[448].

Herr Wagner hat während seines Praktikums an Konferenzen teilgenommen und über zusätzliche und seines Erachtens optionale Aufgabenfelder von Lehrern nachgedacht.

6.2.3.9 Bilanz und Ergänzendes

Herr Wagner zieht nach seinem Praktikum eine persönliche Bilanz, bei der er eher abwägende und zum Teil auch widersprüchliche Aussagen macht. Bei der erstmaligen Umsetzung des Praktikums hat es seiner Ansicht nach diverse Probleme gegeben (mangelnde Hospitationsoffenheit im Kollegium, „ungenügender Informations- und Kommunikationsprozess zwischen Behörde – Uni – Studenten – Schule“[449], etc.). Diese Probleme betrafen ihn zwar und er geht an vielen Stellen des Interviews darauf ein, um die Verbesserungsnotwendigkeiten für zukünftige Studierende anzusprechen („aber deswegen bin ich ja zum Beispiel auch jetzt hier, um äh... damit bestimmte Eindrücke halt festgehalten werden und Daten erhoben werden können, die dann vielleicht genutzt werden, um das äh... äh... das Halbjahrespraktikum zu verbessern“[450]), doch formuliert er die Kritik eher distanziert und zeigt auch ein gewisses Verständnis z. B. für die mangelnde Bereitschaft der

[446] (P12,836:856)
[447] (P12,836:856)
[448] (P12,807:815)
[449] Fragebogen S.6
[450] (P12,1083:1087)

Lehrer, Studierenden das Hospitieren zu ermöglichen (s. o.). Die persönliche Bilanz bezieht sich immer auf die vorgefundenen Rahmenbedingungen und die individuell mit gestalteten Interaktionen, so dass sich auch bei Herrn Wagner keine Relativierung der persönlichen Bilanz ergibt, sondern eine sich distanzierende und wenig detaillierte Art, Aussagen zu treffen als ein Merkmal der persönlichen Bilanz interpretiert werden kann. So ist sich Herr Wagner zur Bestätigung seiner Studienwahl und seines Berufswunsches durch das Praktikum nicht ganz sicher, weil er den eigenen Erfahrungen zum Berufsalltag misstraut, da er diesen nur stückweise aus der Praktikantenrolle wahrgenommen hat:

„[…] also ich hab mich ja bestätigt, in dem was ich studiere und was ich werden möchte und es hat äh... äh... und er ist auch interessant, sogar noch interessanter, als ich ursprünglich gedacht hab, aber er ist auch glaub ich äh... äh... er ist glaub ich auch anstrengender, also da eben aufgrund der Tatsache, dass ich jetzt halt nur äh... stückweise das wahrgenommen habe und nur'ne ganz bestimmte Rolle in dem allgemeinen Schulalltag gespielt hab, denk ich kann ich das noch nicht ganz so nachvollziehen." (P12,742:778)

Im Folgenden soll das persönliche Fazit auf Basis der damit individuell verbundenen Wünsche und Gesichtspunkte so weit wie möglich konkretisiert und dargestellt werden.

In diesem Zusammenhang wurde das Motiv, den Lehrerberuf als nahe liegende Alternative für den Lebensentwurf im Praktikum zu prüfen, zwar im ersten Interview identifiziert (vgl. oben), doch erschienen die Anliegen, das Praktikum in geregelten Bahnen zu absolvieren, insbesondere zu hospitieren und zwei Unterrichtsvorhaben durchzuführen als im Vordergrund stehend.

Die Gesamtbilanz von Herrn Wagner lässt sich zusammenfassen unter der Forderung, die Umsetzung des Praktikums für alle zu verbessern.

Herr Wagner betrachtet den Berufsalltag nach dem Praktikum kritisch und nennt als hinderliche Bedingungen die knappe Ausstattung der Schulen in Bezug auf Lernmittel und Räumlichkeiten, die zusammen mit den organisatorischen Aufgaben „weder für den Lehrer noch für die Schüler"[451] motivierend seien. Man könne sich leider auch vorstellen, dass sich an diesem Zustand in den nächsten Jahren nicht viel verbessere, so „dass das so weit führt, dass man sogar überlegen muss, ob man den Beruf dann wirklich ergreift, weil wenn da so schlechte Bedingungen sind und man ständig damit beschäftigt ist"[452]. Als eine im Praktikum genutzte Chance erkundigt sich Herr Wagner nach dem Umfang der Unterrichtsverpflichtung und bekommt bei dieser Gelegenheit auch etwas vom Unmut der Lehrer über die im Bundesland Bremen schlechten Beförderungsaussichten mit:

„Ja, zum Beispiel hab ich mich mit denen unterhalten äh... jetzt banales Beispiel, weil da hatten sie mir erzählt äh... dass eine volle Stelle eines Lehrers äh... in Deutschland glaub ich im Durchschnitt äh... was waren das, ich glaube 25 oder 26 Wochenstunden sind, also reiner Unterricht, dass in Bremen aber äh... das 27 sind oder 27 ½, auf jeden Fall waren's eine Stunde oder 1 ½ Stunden mehr

[451] (P12,1062:1073)
[452] (P12,1062:1073)

äh... die dann ja auch wieder vorbereitet werden müssen, also letzten Endes dann mehr als 1 ½ Stunden äh... und das dann obendrein auch noch äh... äh... die Stelle des... des Studienrates hier nicht existiert, also man bleibt praktisch in Bremen, wenn ich's richtig verstanden habe, ständig auf der Stufe A13, während man in anderen Bundesländern noch mal befördert wird." (P12,722:733)

Nach dem Zitat[453] hat Herr Wagner wohl richtig die Größenordnung, die weit über seiner im ersten Interview geäußerten Vermutung liegt (14–20 Stunden, s. o.), wahrgenommen, doch erinnert er entweder die Aussagen der Lehrkräfte nicht richtig oder er übernimmt deren Tendenz zu ungünstigen Einschätzungen, ohne den Wahrheitsgehalt zu hinterfragen. Für Lehrkräfte der gymnasialen Oberstufe in Bremen waren mit einiger Wahrscheinlichkeit „nur" 25 Stunden Unterrichtsverpflichtung vorgesehen (ggf. mit einer zusätzlichen Pflichtstunde für Lehrkräfte unter 50 Jahren – dies betraf die meisten im Kollegium wohl aber nicht), während an der Sekundarstufe I hingegen 27 Stunden unterrichtet werden mussten[454] – welches wiederum die Praktikumsschule nicht betraf. Die Besoldungsstufe A13 ist am Gymnasium eine Studienratsstelle (so dass diese existiert), wobei in Bremen auch eine Beförderung nach A14 (Oberstudienrat) verbunden mit Übernahme besonderer Funktionen und ggf. Bewerbung auf eine solche Stelle durchaus möglich ist.

Herr Wagner „glaubt" außerdem nach seinem Praktikum, dass die Leitung von regelmäßigen Arbeitsgemeinschaften nicht auf die Unterrichtsverpflichtung angerechnet werde und allenfalls in „ganz geringem Maße" von der Schulbehörde bezahlt werde, „deswegen macht die glaub ich auch keiner"[455]. Dazu kann angemerkt werden, dass innerhalb der Schulen durchaus Möglichkeiten bestehen, Arbeitsgemeinschaften und ggf. andere besondere Aufgaben bei der Unterrichtsverpflichtung zu berücksichtigen. Über Regelungen der Mehrarbeitsvergütung könnte im Einzelfall auch für Arbeitsgemeinschaften eine Vergütung erfolgen, die im Vergleich zu dem regulären Stundenlohn tatsächlich etwas geringer ausfällt, doch wäre dafür die Einschätzung der Bezahlung mit in „ganz geringem Maße", zumal aus Perspektive eines Studierenden, nicht zutreffend.

Im Folgenden schätzt Herr Wagner die Gesamtarbeitszeit von Lehrkräften auf 40 Stunden pro Woche ein und sieht eine nicht geringe Ähnlichkeit zu „anderen Arbeitnehmern". Herr Wagner vergleicht den Beruf darüber hinaus mit Polizisten und Feuerwehrmännern:

„[…] es ist ein sozialer Beruf wie ich finde, dass äh... dass es auch'n stückweit Arbeit ist, wenn der zu Hause noch sitzt und äh... über bestimmte Schüler nachdenkt äh... wie er die weiter motivieren kann, wie er mit ihnen umgeht mit Problemen und so weiter äh... würd ich vergleichen vielleicht mit'nem Polizisten oder Feuerwehrmann, der auch nicht einfach den Hebel umlegt und dann fertig ist mit Arbeiten und dann also insofern glaub ich schon, also äh... bin mir ganz sicher äh... 40 Stunden wie bei jedem anderen Arbeitnehmer und äh... die Woche, allerdings muss man da natürlich noch unterscheiden, dass äh... die Lehrer dann natürlich wieder in großen Blöcken Ferien haben und

---

[453] Ergänzend zur aus dem Nachinterview zitierten Aussage erscheint es sprachlich aufschlussreich, dass Herr Wagner die Formulierung „banales Beispiel" als Begriff im Zusammenhang mit einer Sache, die ihn persönlich interessiert, verwendet. Die Tendenz distanziert und ohne Verbindung zu eigenen Interessen zu berichten passt zu der dementsprechenden, anfangs in Kap. 6.2.3.2, vorgenommenen Einschätzung zum Charakter des ersten Interviews und der Person. (Er äußert im Erstinterview nämlich auch eigenes Interesse, die genaue Unterrichtsverpflichtung im Praktikum herauszufinden.)

[454] vgl. „Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte …" (KMK 21.12.2004)

[455] (P12,801:807)

das war dann auch so meine Wahrnehmung, dass halt äh... äh... in der Zeit, wenn halt Schule stattfindet, dann extrem vor den Ferien, dass da'ne ganz, ganz hohe Belastung herrscht...(...) in den Ferien, also das heißt praktisch schon, also wirklich jetzt äh... äh... wie soll man sagen, so'n Wellenverhalten halt, ne? Auch in der Arbeitsweise." (P12,742:778)

Bis auf die Einschätzungen, dass es Phasen besonders hoher Belastung vor den Ferien geben kann und Lehrer auch zu Hause gedanklich mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, legen die Aussagen von Herrn Wagner den Schluss nahe, dass er das Berufsfeld und die Einschätzungen der Lehrer nicht wirklich kennenlernte. Der Stundenumfang bei einer vollen Stelle wird mit 40 Stunden unterschätzt (zwischen 44 und 53 Stunden können als empirisch belegt[456] gelten) und die von Herrn Wagner erkannten Ähnlichkeiten z. B. zu Feuerwehrleuten oder „anderen Arbeitnehmern" erscheinen wenig plausibel. Besondere Merkmale wie die weitgehend selbstständige Organisation der Arbeitsanteile außerhalb der Unterrichtszeit, Übernahme hoher Verantwortung für Schüler, hohe Dichte und Ergebnisoffenheit bei Interaktionen und auszufüllende Gestaltungsspielräume im Unterricht etc. spiegeln sich in der Perspektive von Herrn Wagner nicht wider. Sicherlich tragen „andere Arbeitnehmer" und insbesondere Polizisten und Feuerwehrmänner eine hohe Verantwortung und müssen z. T. zu Hause ihre Erlebnisse verarbeiten, doch ihre Arbeit findet innerhalb festgelegter Dienst- oder Bereitschaftszeiten statt, wobei Vorschriften und Routinen die Gestaltungsspielräume sinnvoll eingrenzen müssen, so dass z. B. Unfallopfer planvoll (sicher und schnell) geborgen werden können.

Zu Art und Umfang ihrer Tätigkeit bei Lehrern hat Herr Wagner wenig gezielt nachgefragt – sein Berufsbild resultiert aus Gesprächen und Alltagsvorstellungen.

Herr Wagner berichtet, dass er Kritik durch (einen) Lehrer erfuhr, die „sehr ehrlich" und „überdurchschnittlich kooperativ" gewesen sei, welches er zuvor nicht gedacht habe[457]. Er erfragt und erhält von Schülern „schon überwiegend'n positives Feedback"[458], fragt unspezifisch z. B. nach fachlicher Überforderung oder Langeweile, s. o. Kontakt zu Schülern[459] und sagt zu seinem eigenen Unterricht, dass er „rätselt", wenn man vor der Klasse stehe, wie man „rüber" komme[460]. Jegliche Details der Kritik werden aber von Herrn Wagner ausgespart. Ein wesentlicher Grund kann dafür neben seiner allgemeinen Tendenz abstrakt zu formulieren und einem möglichen Wunsch, Kritik an der eigenen Person nicht zu offenbaren, sein, dass kritische Rückmeldungen und auch eine entsprechende Interpretation eigener Erfahrungen kaum Eingang in seine Vorstellungen finden, weil Herr Wagner ihren Wert und ihre Gültigkeit unbewusst bezweifelt. Kritik an fachlichen Mängeln hätte er evtl. besser verstehen und annehmen können. Hierzu sind im ersten Interview zwar Befürchtungen enthalten, doch werden keine besonderen Schwierigkeiten mit der

---

[456] vgl. Kap. 2 .2.4 bzw. Rudow 1994, S.61
[457] (P12,1555:1558)
[458] (P12,1602:1603)
[459] (P12,219:225)
[460] (P12,1599:1601)

Erarbeitung des fachlichen Hintergrundes oder beim Erklären berichtet (s. o. praktischen Planung von Unterricht).

Der Wert von kritischen Rückmeldungen wird in dieser Interpretationsrichtung dadurch gemindert, dass Herr Wagner in seinem Verständnis nur in der Rolle des Praktikanten und nicht in der des Lehrers agiert (viel hospitieren, punktuelle Unterrichtspraxis), wobei die Schüler gegenüber den jungen Studierenden besonders positiv eingestellt sind und, seiner Vermutung nach, eher freundlich getönte Rückmeldungen geben[461]. Inwiefern er Schülerinteressen planerisch berücksichtigte, die Schüler in der Unterrichtssituation angemessen wahrnehmen und den Unterricht auf ihre Beteiligung abstimmen konnte, waren Gesichtspunkte, die wahrscheinlich von den Schülern etwas, von den Lehrkräften deutlicher angesprochen und z. T. selbst erkannt wurden[462]. Von Herrn Wagner wird aber für den Lehrerberuf bzw. die Lehrerpersönlichkeit die fachliche Stoffvermittlung gegenüber der Schülerorientierung als wesentlich bedeutungsvoller angesehen[463]. Eine detaillierte Wiedergabe der Kritik an seiner noch mangelnden Abstimmung des Unterrichts auf die Schüleraktivitäten erscheint ihm möglicherweise nicht berichtenswert, weil er ihr im Zusammenhang mit dem Berufswunsch nur geringe Gültigkeit beimisst. Es erscheint sozusagen normal und banal, dass es ihm an „Erfahrungswerten" und „Routine" mangelt. Im folgenden Zitat aber an keiner anderen Stelle werden Wünsche, diesbezügliche Kompetenzen gezielt zu erweitern, deutlich:

„[…] was fehlt ist, glaub ich, einfach äh... sind noch äh... ja so dieses Durchschauen des eigentlichen Unterrichtsprocederes, also was alles dazu gehört, welche Komponenten dazu gehören, wie die zusammen spielen und worauf man achten muss äh... und wie das alles zu organisieren ist, also die... die Vorbereitung und dann die Durchführung, was ist realistisch, was lässt sich machen mit welchen Mitteln, sind die vorhanden? - so ganz banale Sachen und äh... dass man da einfach noch'n bisschen Sicherheit, Routine braucht und so'n bisschen mehr Erfahrung sammelt. Äh... das fehlt einem ganz klar äh... ja, einfach so Erfahrungswerte, um Situationen einzuschätzen, also zum Beispiel das Lerntempo der Schüler oder deren äh... deren äh... Motivation, den Einstellungen zu der Thematik, solche Sachen." (P12,1567:1579)

Auffällig zur Verwendung des Begriffs „banal" durch Herrn Wagner erscheint, dass dieser nur im Nachinterview und dort nur in drei anderen, persönlich durchaus bedeutsamen, Kontexten benutzt wird: dass die Lehrerunterrichtsverpflichtung zu hoch ist, dass eine Beförderung zu einer höheren Gehaltsstufe zu selten stattfindet, dass der Schulleiter sich um den schlechten Zustand der Räumlichkeiten kümmern muss und dass die Zuteilung der Studierenden zu Praktikumsschulen verbessert werden muss, Herrn Wagners eigene Zuteilung war Grund zu Beschwerde für ihn.

Es kann daher angenommen werden, dass die Begrifflichkeit „banale Sachen" auch im Problemfeld Steuern des Klassengeschehens, Berücksichtigen von Schülerinteressen, Rückmeldungen und Kritik aufnehmen als Hinweis für emotionale Beteiligung und Relevanz gedeutet werden kann, wobei Herr Wagner, ob bewusst oder unbewusst, damit einen

---

[461] (P12,1553:1623)

[462] (Herrn Wagner Fragebogen: in den entsprechenden Items keine Fähigkeitszunahme angekreuzt, welches dort auf Probleme hindeutet)

[463] (P12,1553:1623)

Relativierungsversuch unternimmt (s. auch Fußnote zum Zitat (P12,722:733) oben in diesem Teilkapitel).

Herr Wagner äußert sich zu einer Veränderung seines Lehrerbildes. Es kann nach den oben dargestellten mächtigen Vorbildern aus der eigenen Biographie und auch im Nachinterview noch vorgenommenen Verallgemeinerungen der eigenen Schülerperspektive („als Schüler nimmt man glaub ich mehr so die fachliche Seite dann wahr“[464]) angenommen werden, dass diese das Zustandekommen von einer neuen integrierenden Vorstellung erschweren. Herr Wagner beschreibt, dass sich sein „Bild vom Lehrer“ durch Gespräche und Beobachtungen im Praktikum verändert habe:

„[…] also die fachliche Kompetenz ist schon sehr wichtig, aber ich glaube, was... was wirklich überzeugt, ist... ist die Persönlichkeit des Lehrers, also das äh... habe ich auch u. a. bei den Gesprächen mit den Schülern festgestellt, aber auch teilweise äh... Verhaltensweisen im Lehrerzimmer der Lehrer untereinander und äh... das find ich, das ist noch mal, das äh... was auch mein Bild vom Lehrer zurecht gerückt hat, also dass äh... man bestimmte Dinge einfach vorleben muss oder sollte und äh... ja, klar die fachliche Kompetenz äh... gehört natürlich dazu, aber äh... in erster Linie so bestimmte Glaubwürdigkeit und so äh... ja auch Hilfsbereitschaft, dass man das... dass man diesen Beruf eigentlich mehr leben muss, als nur reine Routine.“ (P12,419:434)

Dieses bei Herrn Wagner angeblich bereits veränderte Bild zur Art „diesen Beruf eigentlich mehr zu leben“, erscheint hier so vage, dass es nicht verwundert, dass er an späterer Stelle[465] wieder von seiner zentralen Vorstellung der fachlichen Lehrerpersönlichkeit mit den Widersprüchen zu seinen Beobachtungen eingeht.

Ein Widerspruch zwischen einerseits „Persönlichkeit mit Fachwissen“ und andererseits „Schülerorientierung“ wird gesehen. Persönlichkeiten ziehen ihren Unterrichtsstil durch, so dass die Schüler viel Fachwissen bekommen. Dies funktioniere bei großem fachlichem „Gefälle“[466] zwischen Lehrer und Schülern jedoch weniger gut bzw. fast gar nicht. Für eine Orientierung an den Schülern müssen persönliche Werte und Einstellungen zur Priorität des Fachwissens aufgegeben werden, wobei Resignation drohe. Durch Abstriche an der Fachorientierung werde Lernen der Schüler möglich, wenn auch in relativ geringem Maße.

„Ja, das hört sich insofern paradox an, weil ich sagen muss, dass sind die beiden Seiten die ich wahr genommen hab und ich... ich weiß selber noch nicht ganz genau, was macht denn nun in Anführungsstrichen den perfekten Lehrer aus, macht es den aus, dass er eben Persönlichkeit hat und äh... äh... auf seinem Gebiet’n As ist und der Schüler dann halt lernen muss, damit umzugehen oder ist er geradezu äh... äh... perfekt, wenn er halt sich anpassen kann an den jeweiligen äh... an die Lerngeschwindigkeit und die Lernkompetenz äh... der Schüler, also wenn er sich wirklich schwerpunktmäßig an den Schülern orientiert und nicht an sich und seinen Ansichten“ (P12,500:510)

Den Berufswunsch abwägen: in der Lehrerrolle geht es weniger um fachliche Autorität, sondern um Klassenmanagement, Lerntempo und Interessen der Schüler. Herr Wagner findet dazu nur schwer einen Zugang.

---

[464] (P12,439:446)
[465] (P12,1553:1623)
[466] (P12,487:489)

Herr Wagner bezeichnet sich im Vorinterview als kommunikativ und glaubt u. a. damit, gewisse Grundkompetenzen für den Lehrerberuf mitzubringen. Er wiederholt auch, dass es ihm Spaß mache, „mit jungen irgendwie Leuten“ zu arbeiten, wobei er dann das Gefühl haben könne, etwas zu bewegen oder „irgendwie helfen zu können“[467]. Während der Begriff „Spaß“ im Vorinterview darüber hinaus auch in Verbindung mit der eigenen Schulzeit vorkommt, benutzt ihn Herr Wagner im Nachinterview nicht. Er erlebt die Interaktionen mit den Schülern also wahrscheinlich als nicht sehr freudvoll oder persönlich befriedigend. Vielmehr entwickeln sich im außerunterrichtlichen Kontakt zwischen Schülern und Studierendem eine „gebührende Distanz“ (s. o.). Im Unterricht musste er sich vor allem darum kümmern, seine inhaltlichen Planungen im zeitlichen Unterrichtsverlauf unterzubringen. In Bezug auf die Interaktion mit den Schülern im Unterricht zeigt sich Herr Wagner nach dem Praktikum unsicher über ihr Gelingen:

„[…] was ich ursprünglich gesagt hatte mit der Persönlichkeit äh... da rätselt man da rätselt man natürlich und das merkt man auch, wenn man dann vor der Klasse steht, wie kommt man jetzt rüber, wie äh... nehmen die Schüler einen wahr äh... und äh... natürlich, wenn man nachfragt, sind oftmals... war schon überwiegend’n positives Feedback, man weiß aber auch nicht genau, inwiefern das jetzt aus Freundlichkeit gesagt wird.“ (P12,1598:1614)

„Persönlichkeit“ ist für Herrn Wagner im Kontext Unterricht in dem Sinne ein zentraler Begriff (s. o.), dass eine, aufgrund des durch sie möglichen Lernertrags durchaus wünschenswerte, Schülerorientierung dem Lehrer nur durch Anpassung gelingt, indem Abstriche bei den fachlichen Ansprüchen gemacht werden. Eine hohe Fachlichkeit macht aber nach Herrn Wagner einen wesentlichen Teil der Lehrerpersönlichkeit aus (Wissen besitzen und vermitteln als verinnerlichte vorrangige Aufgabe[468]). In den Vorstellungen von Herrn Wagner entsteht dadurch die paradoxe Situation, dass er eine starke, an der Wissenschaft orientierte Fachlehrerpersönlichkeit als Vorbild ansieht[469], durch Beobachtungen bei Hospitationen und im eigenen Unterrichtsvorhaben (nicht in Sport) aber Nachteile für die Kommunikation mit den Schülern und die Lernerfolge erkennt. Ist er bereit „starke“ Vorbilder, mit denen seine Persönlichkeit ggf. korrespondiert aufzugeben?

Herr Wagner berichtet eine Hospitationsbeobachtung bei einer Lehrkraft mit „starker Fachpersönlichkeit“:

„[…] er war einfach vom Niveau her äh... ein Stück zu hoch, er war... er wusste viel zu viel und war viel zu gut eigentlich für die Schüler äh... und äh... die konnten und sie hatten teilweise auch’ne andere Sprache, deswegen konnten sie ihn weniger verstehen und konnten das in dem Sinne auch nicht schätzen, was er eigentlich leistet und somit war da irgendwie’n Gefälle zwischen Lehrer und Schülern, das halt meines Erachtens halt zur Folge hatte, dass der Lerneffekt relativ gering war.“ (P12,482:489)

Herr Wagner kreist mit seinen Vorstellungen nach dem Halbjahrespraktikum weiter um Persönlichkeit und Eigenschaften des Lehrers und entwickelt dabei einen kaum

---

[467] s. o., (P11,1988:2002;2331:2334)
[468] (P12,501:520)
[469] (P12,494:502), s. o. auch Vorinterview

überwindbaren Dualismus für eine Persönlichkeit, die sich entweder am Fach oder an den Schülern orientiere (s. oben Zitat (P12,500:510)).
Wenn sich Herr Wagner wenig an Schülern und viel am Fach orientierte, erschiene ihm dies eher als Merkmal einer starken Persönlichkeit und er brauchte sich daher mit der Abstimmung auf die Schüler nicht detailliert auseinander zu setzen. Das bei Herrn Wagner noch fehlende Durchschauen des „Unterrichtsprocederes“ (Planen, Durchführen, Situationen einschätzen), das durch ein „bisschen mehr Erfahrung“[470] zu erreichen sei, hat wahrscheinlich selbst wahrgenommene Schwächen in der Kommunikation mit den Schülern zum Hintergrund, ohne dass Herr Wagner hier Wünsche, etwas zu verbessern, äußert. Die Verwendung des Begriffs „Procedere“ deutet vielmehr auf die Hoffnung hin, dass das Lehren eines Tages für ihn immer wiederkehrenden fest gefügten Abläufen folgt. Freude über einen lebendigen und ergebnisoffenen Interaktionsprozess äußert er nicht.

Zum Durchführen von Unterricht fehlt Herrn Wagner noch ein bisschen mehr Erfahrung. Zu kommunizieren und Spaß bei der Arbeit mit jungen Menschen gehören auch zum Lehrerberuf, sind aber für Herrn Wagner nachrangig.

Abschiedsszenen mit den Schülern, Lehrkräften oder dem Schulleiter werden genau so wenig beschrieben wie der Wunsch, die Praktikumsschule noch einmal aufzusuchen. Fehlende Anerkennung kann als ein Grundproblem der Betreuung beschrieben werden, wurde aber nicht als dieses erkannt und von Herrn Wagner nicht so sehr als Manko erlebt.

Herr Wagner berichtet nicht vom Abschied von den Schülern und Lehrern nach dem absolvierten Praktikum. Der Abschied ist also wahrscheinlich nicht geprägt von Anerkennung.

Herr Wagner möchte nach dem Praktikum andere Schwerpunkte im Studium setzen und vor allem auf die praktische Relevanz der Seminare achten, indem er die Bereiche Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik verstärkt studiert[471]. Er glaubt aber nicht daran, dadurch sein Handlungsrepertoire erweitern zu können. Am fachlichen Studium moniert er, dass zu in der Schule mit Sicherheit zu unterrichtenden Themengebieten wie z. B. die „französische Revolution“ gar kein Seminar angeboten werde[472]. Allerdings ist es seiner Ansicht nach auch positiv, dass fachliche Themenausschnitte in großer Tiefe behandelt werden. Er meint dabei die universitäre Sicht verstanden zu haben und kann diese durchaus nachvollziehen, dass angehende Lehrer durch fachvertiefende Seminare „die Methodik“ lernen und sie dann später auf andere Themenbereiche leicht übertragen können[473]. Gemeint

[470] s. o., (P12,1567:1579)
[471] (P12,1102:1123)
[472] (P12,1181:1199)
[473] (P12,1181:1199)

sind hier wahrscheinlich Fähigkeiten, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens im Fach (und die Fachsystematik) zu beherrschen, wobei dies nicht mit Unterrichtsplanung oder Methoden und Sozialformen bei der Unterrichtsgestaltung zu verwechseln ist. Seminare zu Verfahren der Binnendifferenzierung und speziell den Umgang mit sprachlichen Defiziten würden Herrn Wagner prinzipiell interessieren – diese gebe es aber eher nicht. Neben Rüstzeug, um Schüler mit Defiziten zu fördern, hält es Herr Wagner für noch wichtiger, Schüler entsprechend einzusortieren bzw. sie so lange noch nicht in die Oberstufe aufzunehmen bis die sprachlichen Defizite ausgeräumt sind:

„[…] wie man möglichst schnell äh... den Leistungsstand erreicht oder ob man äh... vorher intervenieren kann, dass solche Leute dann äh... noch vorher in der Sek. I verweilen, so lange bis sie die Kompetenz haben und dann erst in die Oberstufe kommen, solche Sachen." (P12,1325:1343)

Herr Wagner will aus dem Praktikum Konsequenzen für die zukünftige Wahl seiner Veranstaltungen ziehen. Bestimmte Seminare vermutet er jedoch nicht zu finden.

Anstatt einer auch gewünschten eigenen Erprobung an der Sek. I anzustreben, nimmt Herr Wagner zunächst einen Werkvertrag für Unterricht in biblischer Geschichte an einer Grundschule an. Er interessiert sich für Erfahrungen mit einer neuen Altersgruppe und er möchte sich üben Zusammenhänge altersgemäß zu formulieren sowie auch die Institution Schule als Ganzes noch besser kennenlernen.

„um diese... diese Stufe kennenzulernen und noch mal mit denen zu arbeiten und ich finde das auch so als... empfinde das auch als Hilfe gerade in der SEK II, wo man vielleicht mal mit komplexeren Thematiken arbeitet, dass man jetzt rausgefordert ist, auch vielleicht schwierige Zusammenhänge ganz einfach und interessant und motivierend für die Kleineren zu formulieren und das find ich ist auch für mich'ne gute Übung äh... dann äh... für die anderen Stufen, allgemein und so die Institution Schule und auch äh... besser kennenzulernen und das, was die Schüler eigentlich durchlaufen, dass man das nicht so aus den Augen verliert, wie das eigentlich ist." (P12,1367:1377)

Gefragt nach abschließenden Worten bzw. einem Fazit äußert sich Herr Wagner, wobei seine Aussage, obwohl sie bei der Interpretation einige Rätsel aufgibt, hier zitiert wird:

„Ja, also das Wichtigste für mich, was äh... was zur Geltung kommen muss, also abgesehen von meinen Erfahrungen, also ich fand das... das Halbjahrespraktikum hat mir sehr, sehr viel gebracht äh... und zwar alleine schon deswegen, weil, selbst wenn ich negative Erfahrungen gemacht hab äh... muss ich halt lernen, damit umzugehen oder das Beste daraus zu machen" (P12,1588:1623)[474]

Das Zitat erscheint auch nach Prüfen von Aussagen in ihrem Umfeld widersprüchlich. Obwohl Herr Wagner die persönliche Relevanz betont und bewertet, möchte er von den konkreten eigenen Erfahrungen absehen. Es bleibt unklar, welche schlechten Erfahrungen er

[474] Das Fazit von Herrn Wagner gibt bei der Interpretation z. T. auch Rätsel auf. Herr Wagner hat entweder keine klare Selbstwahrnehmung zur Berufswunschklärung und zu Konsequenzen aus dem Praktikum fürs Studium oder er verhält sich im Interview in diesen Punkten nicht offen oder beide Aspekte können miteinander wechselwirken.

in seiner Aussage anspricht, evtl. die schlechte Aufnahme im Kollegium, evtl. negative Erfahrungen beim Unterrichten oder evtl. Schwierigkeiten bei der erstmaligen Durchführung des Praktikums im Allgemeinen. Es bleibt an dieser Stelle genau genommen auch diffus, ob er negative Erfahrungen gemacht hat und inwiefern es ihm gelungen ist, sie konstruktiv zu nutzen.

Die selbst formulierte Bilanz von Herrn Wagner zum Praktikum ist: „es hat sehr viel gebracht“. Sie erscheint jedoch im Kontext ihrer Formulierung diffus. Er möchte jedenfalls weitere Erfahrungen sammeln und zunächst einmal als Werkstudent an einer Grundschule unterrichten.

6.2.3.10 Themen und offene Fragen im Fall Herr Wagner

Als eine offene Frage erscheint, inwiefern mangelndes Selbstbewusstsein bei Herrn Wagner, dass z. B. die persönliche Zurückhaltung beim Kontakt mit Schülern und Lehrkräften, praktischen Aktivitäten sowie sein ambivalentes Autoritätsstreben durch fachliche Perfektion erklären würde, als eine aufschlussreiche Lesart der ausführlichen Falldarstellung und darin enthaltener Interviewzitate gelten kann. Eine weitere offene Frage ist, warum er bei aller persönlichen Zurückhaltung bereit ist, sich überhaupt in Interviews zu äußern. Obwohl Interpretationslinien anhand von Persönlichkeitsstrukturen nur als begrenzt mit Fakten in den vorliegenden Daten abgesichert und daher auch für Fallvergleiche nur begrenzt geeignet erscheinen, werden nun einige Gedanken hierzu benannt.

Wie bereits angemerkt erscheinen die Aussagen des Herrn Wagner z. T. wenig konkret. Sie sind nicht selten auch in Bereichen diffus und mit Leerstellen behaftet, die er laut Selbstaussage für wichtig hält. Z. B. Leistungsbewertung sei in der Schule sehr relevant, wobei er sich damit fast nicht aktiv auseinandersetzt. Z. B. seien eine hohe Fachlichkeit des Lehrers bzw. die Vermittlung von Fachwissen ganz entscheidend, doch geht er kaum darauf ein, was er selbst bzw. die Schüler in seinem Unterricht fachlich geleistet haben. Herrn Wagners Behauptung Fachwissenschaften und Fachwissen seien ganz entscheidend für das Handeln und die Autorität der Lehrkräfte erscheint sehr abstrakt, weil er auf seine Person bezogen keine Beispiele nennt, z. B. wie er sich auf ein Thema vorbereitet hat, welche inhaltlichen Lernziele er anstrebte etc. Im Fach Sport ist er z. B. nicht daran interessiert inhaltliche Anregungen aus der Universität aufzunehmen oder mit einer Lehrerin Planungen zu seinen Unterrichtthemen zu diskutieren.

Es erscheint auf den ersten Blick nicht unbedingt plausibel, warum sich Herr Wagner überhaupt zu Interviews bereit erklärte und freiwillig zu zwei Terminen gekommen ist. Er berichtet wenig konkret von persönlichen Erfahrungen und erscheint in Bezug auf das Praktikum vor allem am Absolvieren seiner Pflichten im Studium interessiert. Eine Deutung könnte sein, dass er das Studieren als Lebensphase und abstraktes Denken gepaart mit Altruismus persönlich schätzt. Insofern setzt er sich anscheinend selbstlos für Verbesserungen im Studium ein, wobei die persönliche Sinnstiftung auch darin liegen kann, dass er dem Interviewführenden bzw. einem wissenschaftlichen Projekt seine Gedanken mitteilen kann und dabei Wertschätzung erlebt. Eine positive Selbstvergewisserung erfolgt dabei gerade dadurch, dass die Gedanken in relativ freier Form vorgetragen werden können

und manche Fragen bzw. Bemerkungen des Interviewführenden individuell interpretiert oder ignoriert werden können, ohne dass dies negative Konsequenzen hat.
Bildlich gesprochen bewegt sich Herr Wagner wie ein „Fisch in Freiheit“ durchs Interview und evtl. auch durchs Praktikum und genießt in gewisser Weise diese Freiheit, ohne dass ihn andere zu fassen bekommen. Er bezieht keine feste Position, gleitet an ernsthaften Arbeits- und Kooperationsaktivitäten mit Lehrkräften und Schülern ebenso vorbei wie an einer evtl. z. T. schmerzlichen Selbsterkenntnis im Interviewgespräch.
Dieser kurze Exkurs greift Gedanken des Autors auf, die an einigen Stellen der Falldarstellung bereits explizit oder aber ungewollt anklingen können. Für die Leserin bzw. den Leser kann es nun aus der nachträglichen Betrachtung möglich werden, sich dieser Deutung anzuschließen oder auch selbst alternative Deutungen in Abgrenzung dazu zu entwickeln. Jedenfalls gibt der dritte Fall gegenüber den anderen beiden ausführlich dargestellten Fällen eher Rätsel auf, die einen kritischen Blick auf die Darstellung und die Gesamtinterpretation hinsichtlich ihrer relativen Objektivität sinnvoll erscheinen lassen.

Beispiele für zu klärende Fragen, die durch den Fall Wagner zur Qualität des Lernens aufgeworfen werden, sind insbesondere solche zu mutmaßlich ungünstigen Bedingungen im Praktikum. Im Fall Herr Wagner kann das im Fragebogen angegebene Nichteintreffen der Wünsche insgesamt, die Unklarheit bei der Erprobung in der Lehrerrolle und seine Unzufriedenheit bezüglich des Lernens im Praktikum (s. u. Fragebogenangaben) mit folgenden Besonderheiten des Falles im Zusammenhang stehen.

Vermutlich ungünstig – ggf. offene Fragen

- Unrealistische bzw. unklare Ziele
- Als gering erlebte Selbstbestimmung bei der Ausgestaltung (eingeschränktes Engagement, wenig praktische Handlungen)
- Als gering erlebte Offenheit des Kollegiums
- Keine enge Kooperation mit Mentoren oder Mitstudierenden
- Kein Prozess des Übergangs von peripheren zu zentralen Beteiligungen
- Geringe zeitliche Präsenz in der Schule
- Einsatz in der Sekundarstufe II (Schülerkontakt/Lehrerrolle weniger deutlich erfahrbar)
- Kaum praktische Erfahrungsbereiche (Anforderungen) außerhalb des Unterrichts erlebt
- Ausführliche abstrakte Überlegungen zu Lehrereigenschaften und Persönlichkeit
- Zufriedenheit mit universitärer Begleitung/Vorbereitung (Herr Wagner ist relativ zufrieden mit den Dozenten, ohne dass der Gewinn durch sie fassbar wird)
- Berufswunschprüfung nicht auf Basis vertiefter Tätigkeiten im Berufsfeld und von erfahrenen Belastungen (Hörensagen statt Erprobung)

Es ist auffällig, dass Herr Wagner seine Kompetenzzunahme im Fragebogen gegenüber anderen Praktikanten als relativ gering beurteilt. Diese und einige weitere seiner Fragebogenangaben werden im Folgenden aufgelistet, so dass dadurch die später in Kapitel 6.7 umgesetzten Ideen für Fragebogenauswertungen einen konkreten Hintergrund erhalten.

Fragebogen (S.6):
Sind Ihre Wünsche – im Ganzen gesehen – eingetroffen?
„Eher nein“ (Alternative war: „eher ja“)
Wenn Sie „eher nein“ angekreuzt haben: Woran lag das Ihrer Meinung nach:
Angekreuzte Items:
An den allgemeinen Bedingungen der Schule
Daran, dass die fachdidaktische Vorbereitung noch unzureichend war
Daran, dass die allgemeinpädagogische Vorbereitung noch unzureichend war
Daran, dass die Begleitung des Halbjahrespraktikums durch die Universität unzureichend war
An anderen Gründen: freie Antwort: chaotische Organisation durch die Behörde
(ungenügender Informations- und Kommunikationsprozess zwischen Behörde – Uni – Studenten – Schule)

(In den Items fehlte eine „unzureichende fachliche Vorbereitung“ – es wäre interessant, wie Herr Wagner zwischen fachlich und fachdidaktisch unterschieden hätte)
Angenehmste Erfahrungen: Kooperationsbereitschaft einiger weniger Lehrer
Fragebogen (S.7):
Enttäuschung: Abstinenz der Behörde (stattdessen realitätsferne Reglementierung)

(Fragebogen S.14: Das Halbjahrespraktikum hat mich sicherer darin gemacht, dass ich die richtige Berufsentscheidung getroffen habe (Keine offenen Antworten welche Fähigkeiten/Schwächen deutlicher geworden sind)
S.19: Werden Sie Ihr Lehramtsstudium fortsetzen: ja; Beabsichtigen Sie nach Ihrem ersten Staatsexamen das Referendariat zu machen: unklar (Randbemerkung: eher nein, stattdessen Zusatzstudium)

Liste der Items im Fragebogen S.20-23
Besonderheit des Falls Wagner: „eher nein“ Antworten sind im Vergleich zu anderen Fällen häufiger. Welche Anteile der Befragten (ersten und zweiten Befragung zusammengenommen) jeweils ebenfalls in negativer Richtung antworteten, wird in Klammern genannt.

Meine Fähigkeit hat zugenommen … „eher nein“- Antworten:
Unterricht planen:

- Sozialform-/Methodenwechsel zu berücksichtigen (insgesamt „eher nein“: nur bei ca. 25%))

- geeignete Unterrichtsmedien auszuwählen/anzufertigen/bereitzustellen (insgesamt: nur bei ca. 15%)
- Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen (insgesamt: nur bei ca. 40%)
- geeignete Methoden für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auszuwählen (nur bei ca. 30%)

Im Unterricht:

- auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen (insgesamt: nur bei ca. 30%)
- ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen (insgesamt: bei ca. 50%)
- Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten (insgesamt: bei ca. 70%)
- die Unterrichtsmedien zielgerecht einzusetzen (insgesamt: nur bei ca. 20%)
- das Unterrichtsgespräch stringent zu lenken (insgesamt: nur bei ca. 20%)
- mit Verweigerungshaltungen produktiv umzugehen (insgesamt: bei ca. 60%)
- meine Körpersprache bewusst einzusetzen (insgesamt: bei ca. 55%)

Unterricht reflektieren:

- meinen Unterricht angemessen zu reflektieren (insgesamt: nur bei ca. 30%)
- den Unterricht meines/r Mentors/Mentorin angemessen zu reflektieren (insgesamt: nur bei ca. 30%)
- soziale Prozesse in der Klasse wahrzunehmen (insgesamt: nur bei ca. 15%)

Weitere pädagogische Schlüsselkompetenzen:

- den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern (insgesamt: bei ca. 50%)
- mit Kleingruppen arbeiten (insgesamt: nur bei ca. 35%)
- Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren (insgesamt: bei ca. 70%)
- Maßstäbe für Leistungsbewertung zu entwickeln (insgesamt: bei ca. 40%)
- schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können (ca. 60%)
- Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen (ca. 65%)
- Gespräche zu moderieren (insgesamt: bei ca. 40%)

Bei 21 von 43 Items wurde von Herrn Wagner also keine Fähigkeitszunahme angegeben.

Beispiele für Hypothesen mit vermuteten Richtungen, die u. a. geprüft werden sollten:

- Selbstaussagen zu Fähigkeiten in „negativer Richtung“ korrespondieren mit „kein Coteaching“
- Selbstaussagen zu Fähigkeiten in „negativer Richtung“ korrespondieren mit „keiner guten Integration im Kollegium“
- Selbstaussagen zu Fähigkeiten in „negativer Richtung“ korrespondieren mit „Einsatz in der Sek. II“

In der Falldarstellung deutet sich die Relevanz für den Einzelfall der oben genannten der Tendenz nach im Äußeren feststellbaren Faktoren an (z. B. Coteaching, die Lernumgebung betreffend). Allerdings enthält die Falldarstellung auch Hinweise auf die Bedeutsamkeit „innerer Faktoren“ wie Bereitschaft das Praktikum auszugestalten, Kooperationsfähigkeit mit Lehrkräften und Mitstudierenden sowie Offenheit an eigenen Vorstellungen zu arbeiten. Allerdings bieten die Items im Fragebogen hinsichtlich der inneren Faktoren kaum feste Anknüpfungspunkte, um dazu statistische Auswertungen vorzunehmen.

6.3 Fallvergleiche und Typenbildung

In diesem Abschnitt werden zunächst Fallvergleiche durchgeführt, um qualitative Unterschiede, wie das Halbjahrespraktikum von den Lernenden genutzt wird, in der Breite abzustecken. Das methodische Vorgehen ist insgesamt in Kapitel 5.2.6 vorweggenommen, wird aber an einigen Stellen noch präzisier erläutert.
Die bisherigen drei ausführlich untersuchten Fälle (Kap. 6.2) werden miteinander verglichen und es stellt sich nach Hinzuziehung weiterer Fälle heraus, dass mit Hilfe von Charakterisierungen, die denen der drei ursprünglichen Fälle entsprechen, im Wesentlichen die Heterogenität des individuellen Umgangs mit den Praktikumsanforderungen beschrieben werden kann. Das heißt, die ursprünglichen, u. a. zu diesem Zweck ausgewählten, Fälle können als Prototypen aufgefasst werden, zu denen sich jeweils andere vergleichbare Fälle zuordnen lassen. Die Zuordnung von neun weiteren Fällen erfolgt unter Berücksichtigung ihrer Fallbesonderheiten, wobei in der Darstellung der Weg gewählt wird, diese u. a. mit Hilfe von Säulendiagrammen[475] zu vergleichen und einzuordnen.
Die Säulendiagramme beinhalten dabei komprimierte Informationen zu den Nachinterviewaussagen der Praktikanten bezüglich von ihnen handelnd wahrgenommener Anforderungen (genauer: deren Rekonstruktion bei der Kategorisierung). Im Übrigen wird das zur Interviewauswertung verwendete Kategoriensystem (s. Kap. 5.2.1) zusammen mit darüber erzielten Zwischenergebnissen in den nachfolgenden Teilkapiteln (Kap. 6.4, Kap. 6 .5 u. Kap. 6.6) ausführlich vorgestellt.

Insgesamt sollen durch die Fall vergleichende Kontrastierung der Einzelfälle zentrale und ggf. typische Gesichtspunkte zum Lernen im Halbjahrespraktikum in Form von Vergleichsdimensionen und weiter zu prüfenden Fragen inhaltlich gekennzeichnet werden. Dabei geht es auch um die Bestimmung von Qualitäten, Erfolgs- und Risikofaktoren sowie möglichen Erklärungen für individuelle Entwicklungen, die in den folgenden Kapiteln dann bezüglich ihrer Fall übergreifenden Ausprägung und Bedeutung weiter bearbeitet werden. Das heißt, es geht um die Verallgemeinerbarkeit und den Stellenwert bestimmter Fallbesonderheiten (vgl. Kelle/Kluge 1999, S.76).

---

[475] Anhang 8.2.7 enthält zu allen 12 ausgewerteten Fällen je vier Säulendiagramme zur Belegung der Kategorien mit Zitaten. Zusätzlich werden auch die jeweiligen Summen über alle Fälle dargestellt. Die je vier Säulendiagramme zeigen die Zitatanzahlen für kategorisierte „wahrgenommene Anforderungen“ mit und ohne Handlungsbezug für die Erstinterviews sowie für die Nachinterviews.

Lernen im Praktikum findet zwar immer in Form individueller Prozesse unter je individuellen inneren und äußeren Bedingungen statt (vgl. Kap. 2.3.3) und die Kennzeichnung von beispielhaften Feldern und Ergebnissen sollte in den Einzelfalldarstellungen eben dieses Kerngeschehen betonen, doch beruht die bisherige Darstellung (Kap. 6.2) bezüglich ihrer Gliederungspunkte bereits auf den Kategorien der Auswertung der Daten von insgesamt 12 Fällen. Den Einzelfalldarstellungen sind die übergreifenden Auswertungskategorien bereits immanent, die unter der theoretischen Brille der Rekonstruktion der von den Praktikanten wahrgenommenen Anforderungen entwickelt sind, so dass der Fallkontrast auch den bereits genutzten Gliederungspunkten (Wünsche, Offenheit der Gemeinschaft, Lerngelegenheiten, Fazit etc.) und den übergreifenden Auswertungskategorien folgt.
Im Vergleich gilt es also für die drei Fälle u. a. aufzuzeigen, wie sich Zugangsformen Studierender zum Praktikum unterscheiden, inwiefern sie an den Schulen in die Gemeinschaft der Praktiker integriert werden, wie es um die Qualität der Beteiligungs- und Reflexionsmöglichkeiten steht und insbesondere wie sich typische Anforderungen, Handlungsmöglichkeiten und der Umgang damit aus Sicht der Betroffenen darstellen und im Kontext der Fallinterpretationen wahrscheinlich als günstig oder ungünstig für den Gewinn durch das Praktikum gelten können. Sinnvolle Vergleichsdimensionen sind also in der unterschiedlichen Ausgestaltung der Praktika zu identifizieren. Die betreuenden Personen und die Schülerschaft an den Schulorten sowie die Studienangebote und Unterstützung durch Personen seitens der Universität stehen für jeden Einzelfall in Wechselwirkung mit dem Agieren der Praktikanten selbst. Ihre Einstellungen und persönlichen Herangehensweisen auch auf Basis von pädagogischen und fachlichen Vorkenntnissen spielen dabei eine Rolle, doch mangelt es an Erhebungsinstrumenten und ggf. an Kriterien, um ihre Qualität auch angesichts der spezifischen Ausrichtungen auf unterschiedliche Unterrichtsfächer und Schülerzielgruppen objektiv vergleichen zu können. Unterschiedliche Vorkenntnisse werden daher in der Analyse nur am Rande berücksichtigt, insofern sie sich in Verbindung mit den individuell wahrgenommenen Anforderungen zu Lehrerarbeit in den Vorinterviews eher in Form von Vorstellungen als von Vorkenntnissen widerspiegeln.
Nach dem analysierenden Vergleich der ursprünglichen drei Einzelfälle ergänzt mit zentralen Aspekten aus den übrigen neun Fällen, endet dieses Kapitel mit einer Zusammenfassung im Hinblick auf die weitere empirische Bearbeitung. Die hier über die Fallvergleiche bestätigten und im Wesentlichen durch die Fallberichte (Kap. 6.2) bereits im Kontext Lernen erkennbaren Bereiche und mögliche Einflussfaktoren werden anschließend weiter bearbeitet.

6.3.1 Vergleich dreier Einzelfälle

Durch einen Vergleich der ausführlich dargestellten Einzelfälle Herr Jäger, Frau König und Herr Wagner ergeben sich im Folgenden drei Charakterisierungen zur Art im Halbjahrespraktikum Anforderungen wahrzunehmen und diesen aktiv zu begegnen.
Für die unterschiedlichen Arten das Halbjahrespraktikum zu absolvieren bzw. es zu nutzen werden in den folgenden Unterkapiteln die Charakterisierungen „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“, „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt

Schwerpunkte setzend“ und „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/Problemen beschäftigt“ über eine Kontrastierung der Fälle abgeleitet.

6.3.1.1 Vergleich der Fälle Jäger und König

Im Vergleich der Fälle eins und zwei, Herr Jäger und Frau König, ist zunächst als Gemeinsamkeit eine enge Kooperation der Studierenden mit den Mentoren und Mitpraktikanten festzustellen (vgl. Kap. 6.2). Die Zusammenarbeit in Bezug auf den Unterricht beinhaltet Coteaching und Teamteaching, gemeinsame oder arbeitsteilige Vorbereitungen sowie Nachbesprechungen. Herr Jäger und Frau König werden von ihren betreuenden Lehrkräften bei den Lerngruppen als kompetente Kräfte eingeführt und sie bringen sich nach einer kurzen Hospitationsphase mehr und mehr aktiv ins Unterrichtsgeschehen ein. Zur Planung und Durchführung von eigenen Unterrichtsanteilen gibt es eine intensive Kommunikation mit der jeweiligen Mitpraktikantin und Beratungen mit den Mentoren. Sowohl Frau König als auch Herr Jäger befassen sich kooperativ und praktisch mit dem Thema Bewertung von Schülerleistungen (Thema „Leistungsbewertung “)[476]. Dabei werden u. a. typische Beispiele für Felder des Lernens sowie günstige und ungünstige Bedingungen dafür analysiert.

Weitere Gemeinsamkeiten beider Fälle liegen im Kontext der Ziele und persönlichen Rahmenbedingungen. Auch bei der Wahrnehmung der universitären Begleitung des Praktikums mit Seminaren gibt es in beiden Fällen eine Differenzierung zwischen nützlichen und weniger nützlichen Angeboten, wobei beide einige Anregungen und konkrete Hilfen aufgreifen (Thema „universitäre Vorbereitung und Begleitung“).
Beide möchten ihren Berufswunsch bestätigen und gehen davon aus, dass dies gelingt und haben darüber hinaus Kompetenzen erworben, wie mit und für Schüler sinnvoll gearbeitet werden kann. Beide gehen neben dem Praktikum einer Erwerbsarbeit in begrenztem Umfang nach. Frau König besucht im Unterschied zu Herrn Jäger neben dem Praktikum zusätzliche Universitätsseminare und ist wohl auch daher zeitlich weniger als dieser am Schulort präsent. Unter anderem werden hierbei qualitative Unterschiede bei der Ausgestaltung des Praktikums sichtbar. Frau König nimmt sich die Freiheit, das Praktikum relativ unabhängig von den Richtlinien des Praktikums selbstbestimmt auszugestalten, indem sie sich bei wöchentlicher Präsenz von ca. 10 Stunden auf den Unterricht in zwei Lerngruppen konzentriert. Sie setzt dabei ihre konzeptionellen Vorstellungen, dass Schüler zu fachlich anspruchsvollen Inhalten eigene Ideen entwickeln und umsetzen sollen, in die Tat um. Herr Jäger kann sich hingegen mit den formalen Zielen und der empfohlenen Gestaltung des Praktikums weitgehend identifizieren, so dass er neben intensiven Erfahrungen im Unterrichten (insbesondere Coteaching im Bereich Naturwissenschaften) die Organisation von Schule recht intensiv und den Bereich Schulleben etwas kennenlernt, welches ihm in der Selbstwahrnehmung Kompetenzen z. B. bei der verstehenden Konferenzteilnahme

[476] In diesem Vergleich werden an entsprechenden Stellen in Klammern weitere Themen zum Lernen im Praktikum benannt, zu denen später eine qualitative Klärung ergänzt mit quantitativen Datenabfragen vorgesehen ist.

ermöglicht. Herr Jäger wurde auf eigenen Wunsch zu Vertretungsstunden eingesetzt, während Frau König in diesem Bereich nicht aktiv wurde.

Herr Jäger ist gegenüber Frau König also als etwas mehr in der Breite des Feldes aktiv und wöchentlich ca. 20 Zeitstunden in der Schule präsent, wobei er etwas weniger als Frau König eigene Ziele bei der Unterrichtsgestaltung verfolgt (Thema „zeitliche Präsenz“). Die Beteiligungsangebote des Mentors zu Unterricht und Unterrichtsvorbereitung greift Herr Jäger allerdings sehr aktiv auf und nimmt diesen als Vorbild an, wobei ihm dies und gleichfalls die Notwendigkeit von etwas kritischer Distanz, zumindest hinterher, bewusst ist.

Weitere Gemeinsamkeiten zwischen Herrn Jäger und Frau König liegen im Kennenlernen und Umgehen mit Belastungen des Berufs. In beiden Fällen vermindert sich in ihren Vorstellungen der Stellenwert abstrakter Lehrereigenschaften. Wie Frau König betrachtet auch Herr Jäger die fachlichen Aspekte beim Unterrichten nach dem Praktikum im engen Zusammenhang mit dem Lernen der Schüler, so dass anstelle von Lehrerpersönlichkeit Kompetenz für eine auf sinnvolle Aufgaben der Lernenden abgestimmte Unterrichtsorganisation sowie Fähigkeiten, für die Schüler verständlich zu erklären, zentral werden (Thema „Kompetenzerwerb – Unterricht“, Thema „Lehrerpersönlichkeit/-eigenschaften“). Eine positive Berufserprobung beruht in beiden Fällen auf positiven Erfahrungen beim Unterrichten bzw. bei Schülerkontakten und spiegelt sich auch in der berichteten hohen Anerkennung durch die Mentoren wider, wobei deren emotionale und praktische Unterstützung sowie diese anzunehmen zugleich als Einflussfaktoren für den Erfolg des Praktikums infrage kommen (Thema „Berufswunschprüfung“). Zu Gesprächen mit Mentoren in Bezug auf das Unterrichtshandeln der Praktikanten berichtet Herr Jäger grundsätzlich von Lob und Ermutigung während Frau König sowohl Lob als auch über sehr kritische Rückmeldungen berichtet (Thema „Reflexion“). Zum Austausch mit der Mitpraktikantin berichtet Frau König gegenüber Herrn Jäger ebenfalls mehr Intensität bei der kritischen und meist konstruktiven Auseinandersetzung (Thema „Mitpraktikanten“). Bezüglich Situationen, in denen eine kritische Reflexion des Unterrichtshandelns der Mentoren hätte stattfinden können, wird in beiden Fällen berichtet, dass das Interesse der Mentoren nur darin bestanden habe, ihr Handeln gegenüber den Studierenden zu rechtfertigen (Thema „Reflexion“).

Unterschiede zwischen den beiden Fällen liegen in den äußeren Rahmenbedingungen, wobei die Offenheit des Kollegiums und der Schulleitung für Praktikanten im Fall von Frau König an deren erster Schule als sehr beschränkt erscheint. Sie berichtet erhebliche Schwierigkeiten bei der Ermöglichung von Hospitationsgelegenheiten und auch beim Kontakt mit der Schulleitung, während Herr Jäger eine ausgesprochen freundliche Aufnahme durch den Schulleiter und einen engagierten Mentor erfährt. Frau König lässt sich allerdings durch die begrenzte Offenheit nicht von ihren Zielen abbringen, grenzt sich gegenüber reserviert auftretenden Lehrern und einer nur oberflächlichen Freundlichkeit der Schulleitung ab, sucht und findet Lehrkräfte, die sich kooperativ verhalten und ihr in der Oberstufe Raum für Hospitationen und Unterstützung für einen anspruchsvollen Kunstunterricht bieten (Thema „Einsatzort Sekundarstufe I oder II“). Sie nimmt vorausschauend das Angebot an, an einer zweiten Praktikumsschule ihr zweites Unterrichtsvorhaben durchzuführen, wobei sie die Möglichkeiten einer offenen Unterrichtsgestaltung, die der engagierte Mentor dort etabliert

hat, und auch mit jüngeren Schülern zu arbeiten, gut nutzen kann (Thema „Einsatzort ein oder zwei Schulen“). Im Unterschied dazu ist Herr Jäger überwiegend an einer Schule der Sekundarstufe I aktiv, wobei er aber auch zeitweise an der angeschlossenen Orientierungsstufe in einem anderen Gebäude unterrichtet. Hier geht Herr Jäger nicht konform mit dem frontalen Unterrichtsstil seiner Mentorin, sondern gestaltet den Unterricht, mit Hilfe einer Dozentin und in Kooperation mit der Mitpraktikantin, schülerorientiert aus.

Neben den dargestellten diversen Gemeinsamkeiten beider Fälle, die beispielhaft für eine positive Ausgestaltung und einen persönlichen Gewinn durch das Praktikum sein können (z. B. Bestätigung des Berufswunsches, erlebter Zuwachs an Kompetenz und Handlungssicherheit im Unterricht), kann der Vergleich ebenfalls grundsätzliche Unterschiede zum Umgang von Studierenden mit dem Praktikum und zur Bandbreite des Möglichkeitsraumes an den Schulen aufzeigen (Thema „Kompetenzerwerb über Unterricht hinaus“). Die persönliche Relevanz für eine freundliche und offene Aufnahme an der Praktikumsschule wurde deutlich, wobei dies die Integration ins Kollegium und damit die Intensität und Breite, in der Studierende unterschiedliche Felder der Schulpraxis erfahren und Kompetenzen erwerben können, beeinflussen kann (Thema „Integration ins Kollegium“).
Herr Jäger konnte aus mehreren Angeboten auswählen, z. B. Konferenzen kennenlernen sowie Vertretungsstunden machen und ist auf die Beteiligungsangebote des Mentors, der ihn von Beginn an offen in seinem Unterricht aufnahm, kooperativ und aktiv eingegangen.
Im Unterschied dazu musste Frau König sich Beteiligungsmöglichkeiten, die ihren beruflichen Vorstellungen insbesondere zu Unterricht und kooperativer Zusammenarbeit entsprechen, unter widrigen Bedingungen zunächst erkämpfen bzw. sie sich aktiv erarbeiten. Obwohl an der zweiten Praktikumsschule wahrscheinlich mehr Offenheit für eine breitere Erfahrung vorherrschte, konzentrierte sie sich insgesamt auf die Schwerpunkte Unterricht und Zusammenarbeit mit Lehrkräften. Hiernach bieten sich zwei mögliche Charakterisierungen, wie Studierende das Halbjahrespraktikum für sich gestalten und nutzen können, an:
Zum einen können Praktikanten sich sehr engagiert ins Schulpraktikum einbringen, wobei sie ihre Schwerpunkte selbst bestimmen und hier aktiv gestalten (wie Frau König).
Zum anderen können sich Praktikanten offen für die Breite der Möglichkeiten im schulischen Feld zeigen und sich aktiv und kooperativ beteiligen (wie Herr Jäger).
Hierbei handelt es sich eher um Qualitätsunterschiede als um Gegensätze, denn gemeinsam sind beiden Fällen ein positives Fazit zum Praktikum und Nutzen von handlungsorientierten Lerngelegenheiten wie Coteaching sowie positive Erfahrungen mit Unterricht und Schülerkontakt (Thema „Coteaching“, Thema „Teamteaching“, Thema „Mitpraktikanten“, Thema „erfüllte Wünsche“).

Die getroffenen Charakterisierungen spiegeln sich auch in den graphischen Darstellungen zur jeweiligen Nachinterviewauswertung wider.
Im Vergleich der Säulendiagramme der Fälle Herr Jäger und Frau König fällt eine gleichmäßigere Kategorisierung bei Herrn Jäger auf. Dies kann so interpretiert werden, dass

sich Herr Jäger den Anforderungen im schulischen Feld ohne außergewöhnliche Schwerpunktsetzungen näherte. Insbesondere spiegeln sich aktive Anforderungen auch im Kontakt zu Schulleitung und Schulpersonal wider, wobei sich Frau König damit nicht aktiv befasste.

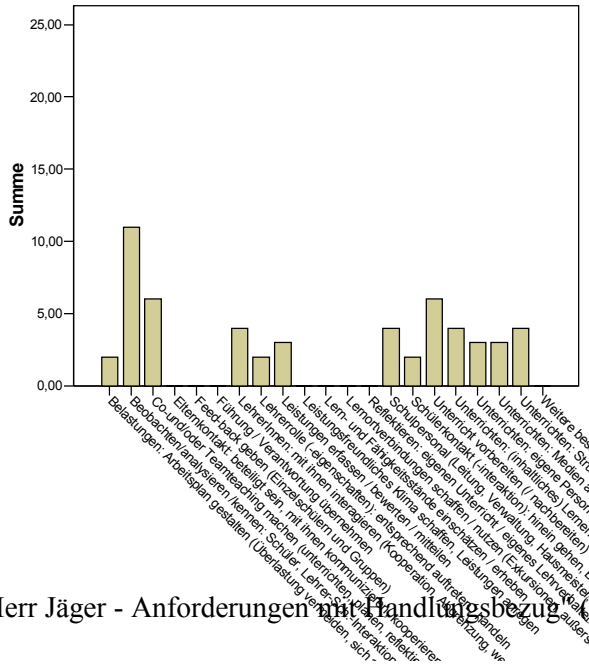


Abbildung 6.3.1.1 – 1 „Herr Jäger - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 20)

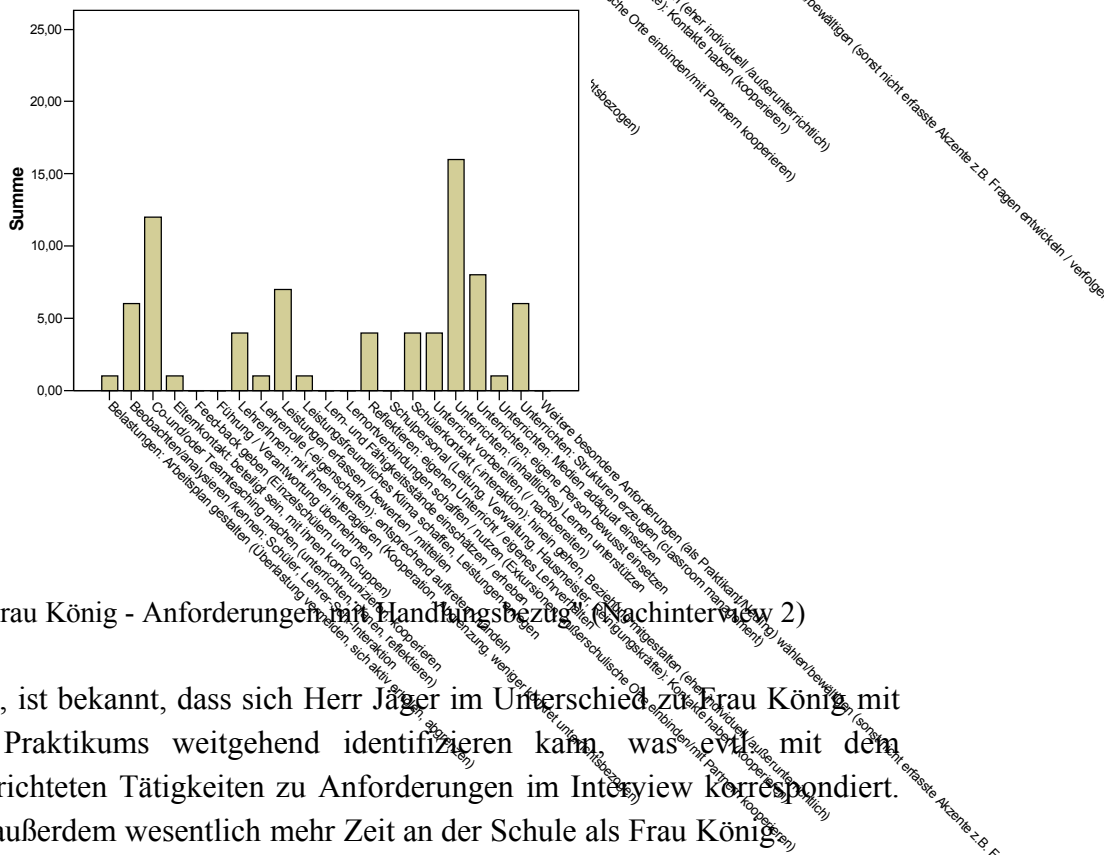


Abbildung 6.3.1.1 – 2 „Frau König - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 2)

Wie bereits angemerkt, ist bekannt, dass sich Herr Jäger im Unterschied zu Frau König mit den Richtlinien des Praktikums weitgehend identifizieren kann, was evtl. mit dem Gleichmäßigen der berichteten Tätigkeiten zu Anforderungen im Interview korrespondiert. Herr Jäger verbrachte außerdem wesentlich mehr Zeit an der Schule als Frau König.

Im Vergleich der Säulendiagramme kann der Eindruck entstehen, dass die Breite des Kontakts im schulischen Feld für Frau König noch charakteristischer ist als für Herrn Jäger. Dies ist nicht ganz von der Hand zu weisen, doch zeigen die Kategorisierungen der „nur wahrgenommenen“ Anforderungen bei Herrn Jäger (Anhang 8.2.7) und die qualitative Falldarstellung (Kap. 6.2.1), dass er inhaltlich durchaus die Breite des Feldes wahrgenommen hat (z. B. Elternkontakt), wenn auch nicht immer Handlungsbeteiligungen in den Aussagen rekonstruierbar waren. Im Vergleich beider Fälle fällt außerdem auf, dass das Reflektieren von eigenem Unterricht und Lehrverhalten bei Frau König eine Rolle spielt, bei Herrn Jäger aber nicht. Es sollte daher später noch gefragt werden, inwiefern bestimmte Zugangsformen zum und Erfahrungen im Praktikum Reflektieren in der Praxis begünstigen.
Im graphischen Vergleich wiederholt sich der Eindruck aus den Fallkennzeichnungen, nämlich dass das Interview von Frau König insgesamt hohe Aktivität und großes Engagement in ausgewählten Schwerpunkten beinhaltet. Diese Schwerpunkte betreffen den Unterricht (insbesondere inhaltliches Lernen) und die Kooperation mit Mentoren und ihrer Mitpraktikantin.

6.3.1.2 Vergleich der Fälle Wagner und König

Während Frau König im Halbjahrespraktikum also besonders engagiert und aktiv handelt (vgl. vorherige Kapitel) und dabei selbstbestimmte Schwerpunkte im Bereich kooperativer Unterrichtsgestaltung setzt, geht das Hauptinteresse von Herrn Wagner dahin, das Pflichtpraktikum pragmatisch zu absolvieren, wobei er vor allem Unterricht beobachtet und Gespräche mit Lehrern führt. Eingeführt als Hospitant in den Oberstufenkursen besteht seine handelnde Beteiligung darin, Fragen der Schüler zum Studium bzw. zum Wehr- oder Ersatzdienst zu beantworten, d. h. im Unterschied zu Frau König kommt ihm anfangs noch nicht die Rolle einer assistierenden Lehrkraft zu. Herr Wagner nimmt das Angebot einer Fachlehrerin, sich neben den verpflichtenden Unterrichtsvorhaben in Form von kürzeren Sequenzen kooperativ am Unterricht zu beteiligen und seine Planungen ausführlich mit ihr zu besprechen, nicht an (Thema „Coteaching“). Demgegenüber ist Frau König, die ebenfalls in einer gymnasialen Oberstufe bei geringer Offenheit des Gesamtkollegiums agiert, bereits in den ersten Praktikumswochen in Kooperation mit Mentorin und Mitstudentin im Unterricht aktiv. Herr Wagner möchte im Praktikum den Lehrerberuf als eine für ihn nahe liegende Berufsmöglichkeit erkunden und abwägen, inwiefern er ihm attraktiv erscheint. Das Studium erscheint aus der Perspektive von Herrn Wagner als eine relativ freie Lebensphase auch ohne die Notwendigkeit von Erwerbsarbeit, die eine allgemeine Auseinandersetzung mit Fachwissenschaften und der Studienorganisation bedeutet, wobei der Studienabschluss für ein Lehramt aus seiner Sicht auch alternative Berufsaussichten beinhaltet. Herr Wagner strebt allgemein bei Erprobungen über sein Fachwissen Autorität gegenüber den Schülern und Erfolg bei der Wissensvermittlung an.
Während bei Frau König Anregungen aus der Universität in das Unterrichtshandeln Praktikum einfließen, greift Herr Wagner solche nicht auf und begründet dies damit, dass bestimmte Anregungen für den Schulalltag nicht adäquat seien. Etwas paradox ist in diesem Zusammenhang, dass Herr Wagner von den Lehrenden und der Gestaltung der universitären

Vorbereitung und Begleitung des Praktikums ganz überwiegend positiv berichtet (Thema „universitäre Vorbereitung und Begleitung“).
Während sich Frau König im Bereich Unterricht zugleich um anspruchsvolle Inhalte und um das Entwickeln und Umsetzen eigener Ideen dazu durch die Schüler einsetzt, berichtet Herr Wagner, dass es ihm nicht möglich war, alle von ihm beabsichtigten Themen zu vermitteln und sagt, dass Fähigkeiten zum Klassenmanagement und zur Berücksichtigung des Lerntempos und der Interessen der Schüler ihm nach dem Praktikum leider wichtiger erscheinen als eine hohe Fachlichkeit bzw. fachliche Persönlichkeit (Thema „Lehrerpersönlichkeit/-eigenschaften“).
Er berichtet nicht, dass er besondere Anerkennung als Lehrer erlebte. Zwischen den Oberstufenschülern und Herrn Wagner entwickelt sich ein eher distanziertes Verhältnis.
Zur Berufswunschprüfung informiert er sich auch, aus zweiter Hand ohne eigenes Belastungserleben, über Arbeitsbelastungen der Lehrer und verfolgt die z. T. als resignativ erlebte Kommunikation in Pausen oder Konferenzen im Lehrerzimmer.
Während Frau König ein persönlich positives Fazit zum Praktikum insgesamt (zur Bestätigung des Berufswunsches, zum Schülerkontakt, zur Kompetenzzunahme, zur Kooperation und Reflexion mit Mentoren und der Mitpraktikantin) zieht, ergibt sich aus Herrn Wagners Sicht kein klares Fazit z. B. zur Berufswunschprüfung (Thema „Berufswunschprüfung“). Herr Wagner berichtet im Interview nicht ausführlich über Reflexionen mit Mentoren bzw. Rückmeldungen von diesen oder von Schülern zu seinem Agieren als Lehrer in den beiden nur im verpflichtenden Umfang durchgeführten Unterrichtsvorhaben (Thema „Reflexion“). Eine enge Zusammenarbeit mit einer Kommilitonin, die in einem Unterrichtsvorhaben machbar gewesen wäre, setzt Herr Wagner nicht um, so dass Kommunikationsgelegenheiten und Reflexionsergebnisse, die sich aus einer aktiven studentischen Kooperation ergeben könnten, nicht zu seiner Entscheidungsfindung beitragen (Thema „Mitpraktikanten“). Im Fragebogen gibt er zwar bei relativ wenigen Items Kompetenzzunahme an, aber auch, dass sich seine Wünsche – im Ganzen gesehen – nicht erfüllt haben und überlegt nach dem Studium evtl. nicht das Referendariat, sondern ein Zusatzstudium anzuschließen, doch erscheint ihm das Praktikum durchaus als Erfolg. Er hat es mit annehmbaren Zeitaufwand absolviert, interessante Gespräche geführt, Erfahrungen sammeln können und wird das Praktikum zudem formal erfolgreich abschließen können (Thema „erfüllte Wünsche“, „Kompetenzerwerb“, Thema „Lehrerpersönlichkeit/-eigenschaften“). Der Fall von Herrn Wagner kann im Unterschied zu Frau König als „eingeschränkt beteiligt und mit Klären von Problemen bzw. dem Berufswunsch beschäftigt“ charakterisiert werden.

Obwohl die Schulpräsenz von durchschnittlich ca. zehn Stunden pro Woche bei Herrn Wagner der von Frau König entspricht, bestehen nach dem bisherigen Vergleich erkennbare Unterschiede in der Qualität, wie diese Zeit genutzt wurde.
Bei Frau König und Herrn Wagner bietet sich für die Stützung der bisherigen Thesen anhand von Diagrammen der Interviewauswertung nicht nur ein Vergleich der Aktivitäten im Praktikum insgesamt (abgebildet durch die Nachinterviews), sondern auch ein Vergleich der Einstiegsaktivitäten zu Art und Umfang der Anforderungen mittels der zugeordneten

Kategorien an. Dies erscheint legitim, da das erste Interview zu einem ähnlichen Zeitpunkt (fünf bzw. sieben Wochen nach Beginn des Praktikums) geführt wurde. Wie in der detaillierten Fallstudie nachzulesen, ist Frau König bereits zu Beginn des Praktikums an der Seite der Mentorin und der Mitstudentin im Kunstunterricht aktiv, während Herr Wagner hauptsächlich im Unterricht hospitiert.

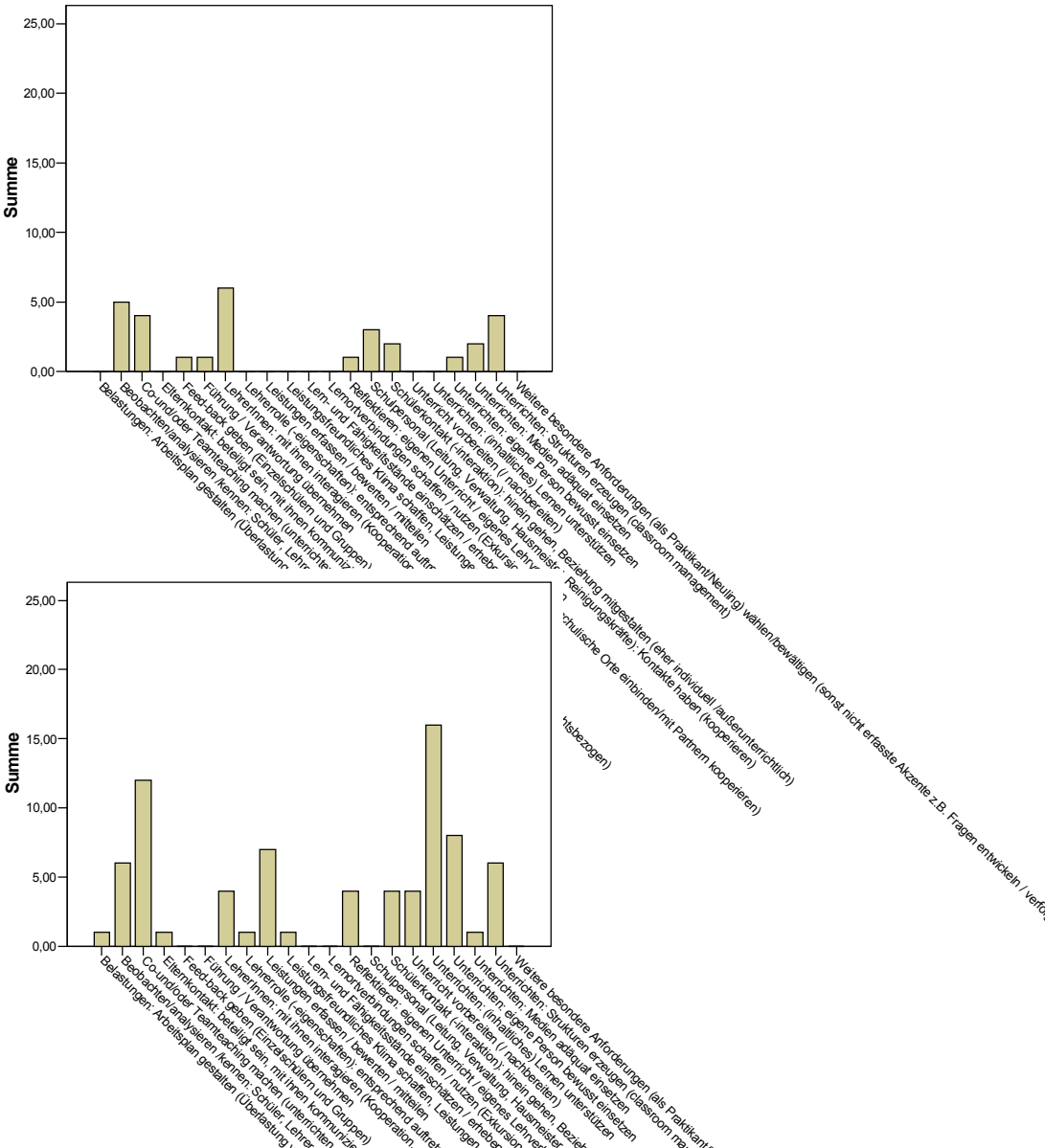


Abbildung 6.3.1.2 – 1 „Frau König - Anforderungen mit Handlungsbezug Einstieg und nachher“ (oben: Erstinterview 1, unten: Nachinterview 2)

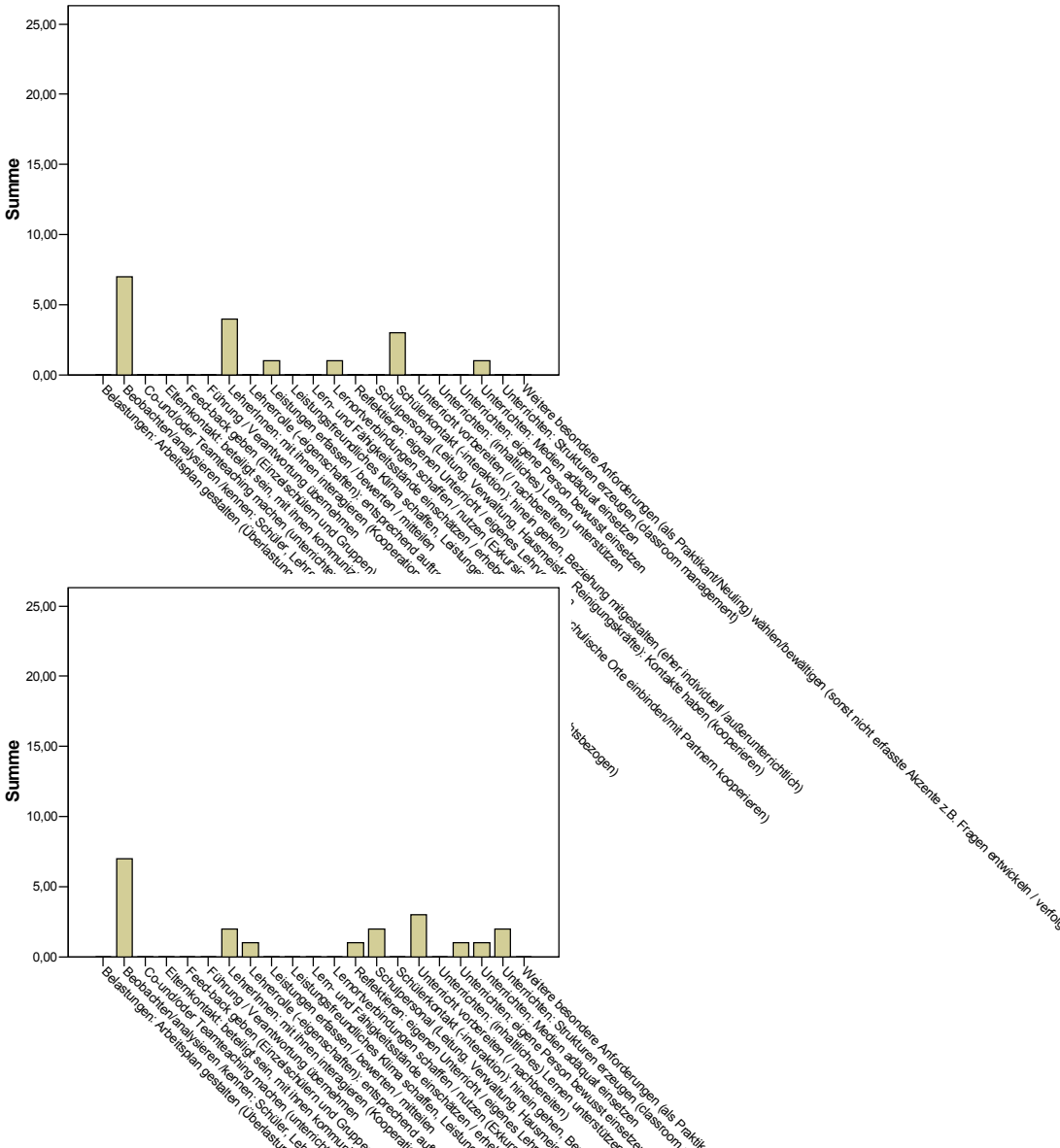


Abbildung 6.3.1.2 – 2 „Herr Wagner - Anforderungen mit Handlungsbezug - Einstieg und nachher“ (oben: Erstinterview 11, unten: Nachinterview 12)

Die Handlungsaktivitäten zu Beginn des Praktikums, die in Frau Königs Aussagen am häufigsten vorkommen (siehe Säulendiagramm Anzahlen je Oberkategorie: Frau König „Anforderungen Tun“ - Einstieg und nachher), sind Co- und/oder Teamteaching, mit Lehrern außerhalb des Unterrichts interagieren und bezüglich des praktischen Unterrichtens dominiert anfangs der Umgang mit Anforderungen des Klassenmanagements.
Das Analysieren von Lehrer-Schüler-Interaktionen und der aktive Kontakt mit Schülern spielt bei Frau König zu Beginn ebenso eine Rolle wie die für sie z. T. weniger erfreuliche Auseinandersetzung mit der Schulleitung bzw. dem Schulpersonal an der ersten Praktikumsschule (s. Kap. 6.2.2.3).

Im Vergleich dazu sind die bei Herrn Wagner identifizierten Aktivitäten weniger zahlreich und er befasst sich, wenn aktiv, überwiegend mit dem Beobachten, Analysieren und Kennenlernen von Situationen der Lehrer-Schüler-Interaktion, wobei er z. B. Notizen

anfertigt. Durch Vergleich der Säulendiagramme ist ersichtlich, dass das Aktivitätsniveau von Herrn Wagner gegenüber dem von Frau König deutlich geringer ist und zudem denjenigen Anforderungen aktiv begegnet, die im Kontakt mit Lehrern und Schulpersonal außerhalb des Unterrichts liegen (s. Säulendiagramm: Herr Wagner „Anforderungen Tun“ - Einstieg und nachher). Anforderungen des allgemeinen Kontaktes mit Schülern (in die Interaktion hinein gehen, Beziehung mitgestalten) nimmt er zu Beginn manchmal wahr und beteiligt sich im Unterschied zu Frau König an einer Exkursion (mit Schülern zur Universität, s. Kap. 6 .2.3.8) (Anforderung: Lernortverbindungen schaffen/ nutzen wird praktisch berührt, aber ihr wird evtl. nicht angemessen entsprochen).
Herr Wagner steht gemeinsam mit anderen Studierenden im Austausch mit der Schulleitung und Interaktion mit Lehrkräften findet z. B. im Lehrerzimmer statt, wobei sie z. T. von deren mangelnder Bereitschaft, Hospitationen zu ermöglichen, geprägt ist. Anforderungen des Co- und/oder Teamteaching begegnet Herrn Wagner zum Zeitpunkt des ersten Interviews und auch später nicht aktiv.
Man kann also, auch unter Bezug auf die ausführlichen Falldarstellungen festhalten, dass Frau König bereits nach etwa fünf Wochen eine hohe Sicherheit zum Berufswunsch erlangt hat und sich Beteiligungsmöglichkeiten in der Lehrerrolle sucht und aktiv ausgestaltet, während sich Herr Wagner mit dem Lehrerberufsbild im Allgemeinen beschäftigt, überwiegend hospitiert (dabei z. T. eine Schülerrolle einnimmt) und sich abwartend verhält.
Herr Wagner ergreift günstige Situationen und Gelegenheiten auch dann nicht, wenn sie sich ihm bieten (Zusammenarbeit mit Fachlehrerin oder Mitstudentin). Die Zeit bis zum Ende des Praktikums schreitet voran und solange sich Herr Wagner überwiegend passiv verhält, ist ein spürbares Scheitern in Anforderungssituationen unwahrscheinlich. Das Praktikum kann so im Nachhinein distanziert als überwiegend interessant und erfolgreich bewertet werden.

Auch in Bezug auf die Nachinterviews spiegeln die Diagramme (rekonstruierte wahrgenommene Anforderungen, die mit Handlungen in Verbindung stehen) bei Frau König einen im Vergleich zu Herrn Wagner aktiveren Umgang mit den Anforderungen im Praktikum bzw. in der schulischen Praxis wider. Dabei nimmt die Breite der von ihr aktiv erfahrenen Anforderungen zu (gegenüber Einstieg zusätzliche Anforderungskategorien z. B.: Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen; Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren, Unterricht vorbereiten (/nachbereiten); Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten). Das Muster der Nachinterviewauswertung zeigt intraindividuell betrachtet bei Frau König deutliche Tätigkeitsschwerpunkte, d. h. die hohen Säulen lassen ihren intensiven Umgang insbesondere mit den Anforderungen im Kernbereich Unterricht erkennen, denen sie auch im Rahmen von Co- und Teamteaching begegnet. Im Unterricht kümmert sie sich zwar wie bereits beim Einstieg um das Erzeugen und Aufrechterhalten von Strukturen in den Lerngruppen (Classroom-Management), doch wird für sie die Unterstützung des inhaltlichen Lernens demgegenüber noch zentraler (s. höchster Säulen). Zudem setzt sie die eigene Person vielfach bewusst beim Unterrichten ein.
Am Fall von Frau König erscheinen auch die Aktivitäten in den Bereichen Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen und leistungsfreundliches Klima schaffen für eine spätere thematische Klärung interessant (für leistungsfreundliches Klima schaffen, gibt es in der

Gesamtheit der Fälle nur wenige Beispiele und der Bereich Leistungen bewerten, spielte in ihren Vorstellungen zu Praktikumsbeginn keine Rolle (auch nicht bei Kategoriensystem „nur wahrnehmen“): Hypothese: zu „Leistungen und Leistungsbewertung“ bekommt Frau König im Praktikum einen neuen Zugang: es geht ihr wohl weniger um Kontrolle/ Selektion als um das Einschätzen von Unterrichtserfolg und Leistungsanreize für Schüler zu schaffen).

Bei Herrn Wagner weist das Bild der rekonstruierten Anforderungen mit Handlungsbezug nach dem Halbjahrespraktikum unverändert einen Schwerpunkt beim Beobachten und Analysieren auf. Kategorien im Zusammenhang mit Unterricht kommen im Nachinterview nun, nicht zuletzt wegen der verpflichtenden Unterrichtsvorhaben, vor, jedoch auf niedrigem Niveau (z. B. Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten), Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)). In Bezug auf die möglichen Anforderungsbereiche weist die Auswertung bei Herrn Wagner auf eine ganze Reihe von Leerstellen hin (12 von 21), d. h. Bereiche schulischer Praxis, an denen er nicht aktiv beteiligt wurde bzw. denen er selbst nicht aktiv begegnen wollte oder konnte (z. B. Coteaching, Elternkontakt, Leistungen erfassen/ bewerten/ mitteilen).

Von einfachen personenbezogenen Unterschieden (z. B. Geschlecht) ist aufgrund der ausführlichen Falldarstellungen erst einmal kein bestimmter Einfluss zu erwarten. Eine Abfrage zu Kompetenzerwerb und Berufsprüfung nach einer Gruppierung nach Geschlecht kann hier später mehr Klarheit schaffen (Thema „Geschlecht“).
Nach Aussagen von Frau König und Herrn Wagner kann die Altersdifferenz zu den unterrichteten Schülern aber von Bedeutung sein. Der Alters- bzw. Generationenabstand wird zwischen Studierenden und Oberstufenschülern gegenüber der Mittel- und Orientierungsstufe als wesentlich geringer erlebt. Für Studierende kann sich dadurch ein Perspektivwechsel von der Schüler- zur Lehrerolle erschweren (Thema „Einsatzort Sekundarstufe I oder II“). Herr Wagner berichtet diesbezüglich, dass er bewusst versucht habe, sich von den Oberstufenschülern zu distanzieren, um seiner Zugehörigkeit zur Gruppe der Lehrer Ausdruck zu verleihen (s. Kap. 6 .2.3.3). Entsprechend spielt im Nachinterview die Kategorie „Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich)“ keine Rolle (s. Säulendiagramm). Er berichtet auch, dass er beim Hospitieren in der Oberstufe oftmals wie ein Schüler in der Schulbank gesessen habe. Frau König thematisiert dank ihrer Erfahrungen sowohl mit Unterricht in der Oberstufe als auch in einer sechsten Klasse Unterschiede beim Umgang mit jüngeren und älteren Schülern. Bei jüngeren Schülern muss man mit einer hohen Lebendigkeit in Klassen zurechtkommen und sich auf ihre besondere Kommunikationsebene einstellen, während man gegenüber Oberstufenschülern fachlich kompetent und diese ernst nehmend auftreten sollte (vgl. Kap. 6.2.2.9).

6.3.1.3 Vergleich der Fälle Wagner und Jäger

Der Vergleich der Fälle Wagner und Jäger legt vorerst die Vermutung nahe, ähnlich gelagert zu sein, wie der Vergleich von Frau König mit Herrn Wagner. Auch rechtfertigt der Vergleich der beiden Fälle keine grundsätzlich anderen Charakterisierungen, da sowohl Frau

König als auch Herr Jäger als engagiert und kooperativ beschrieben werden können, während Herr Wagner doch eher beobachtend und die verpflichtenden Unterrichtsvorhaben abarbeitend auftritt (s. Kap. 6 .2). Ein Unterscheid bildet sich auch in der zeitlichen Präsenz, mit der die beiden Studenten in der Schule sind, ab. Herr Jäger ist mit etwa 20 Stunden eine recht große Anzahl von Stunden vor Ort an der Schule, während Herr Wagner versucht, auf einem Mindestmaß an Stunden innerhalb des von den Richtlinien vorgegebenen Rahmens zu bleiben.

Das Niveau bei in den Interviews mit Handlungsbezug rekonstruierten wahrgenommen Anforderungen nach dem Praktikum kann anhand der entsprechenden Säulendiagramme (Abbildung 6.3.1.1 – 1, Abbildung 6.3.1.2 – 2) in den beiden vorangegangen Teilkapiteln verglichen werden. Danach kann auf ein wesentlich höheres Handlungsniveau von Herrn Jäger im Vergleich zu Herrn Wagner geschlussfolgert werden.

Ein grundlegender Unterschied zwischen Herrn Wagner und Herrn Jäger, der möglicherweise Auswirkungen auf die individuelle Ausgestaltung des Praktikums hat, ist darin zu sehen, dass Herr Jäger sich im Großen und Ganzen mit den Praktikumsrichtlinien identifizieren kann, während sich Herr Wagner in einem inneren Widerstand gegen die, aus seiner Sicht politisch nicht zu vertretende, Reform des Studiums durch Einführung des Halbjahrespraktikums, befindet. Diese mutet den beteiligten Lehrkräfte außerdem eine erweiterte Betreuung von Studierenden zu.

Die Rahmenbedingungen in den jeweiligen Schulen sind insofern verschieden, dass Herr Wagner an einem reinen Sek. II Zentrum ist und Herr Jäger die Möglichkeit hat – und sie auch nutzt – sich in verschiedenen Alters- und Schulartbereichen der Sek. I auszuprobieren.

Während Herr Jäger über die Akzeptanz der Richtlinien sich ganz auf die Gestaltung konzentrieren kann und diese für sich nutzt, ist Herr Wagner damit beschäftigt, generell über die Bedeutung und die Art und Weise der Gestaltung der Lehrerausbildung allgemein nachzudenken und verpasst darüber, sich im Rahmen des Praktikums einzubringen und auszuprobieren. Andererseits ließe sich auch in der Haltung von Herrn Jäger anmerken, dass er in eher unkritischer Distanz die generelle Ausbildungssituation weniger in den Blick nimmt und sich an die Gegebenheiten soweit anpasst, dass sie ihm nicht als kritikwürdig erscheinen.

Ähnlichkeiten weisen beide Personen in ihrem Verständnis der Lehrerpersönlichkeit auf, in dem das fachliche Wissen eine große Rolle spielt. Beiden ist es wichtig, Wissen zu vermitteln und in ihrem jeweiligen Bereich als fachlich besonders kompetent aufzutreten.

Die Formen der Zusammenarbeit hingegen unterscheiden sich wiederum recht stark, was jedoch in erster Linie daran liegt, dass Herr Wagner ohnehin einen sehr geringen Anteil Eigenarbeit im Sinne von Unterrichten vollzieht. Herrn Jäger hingegen ist es besonders wichtig, sich gerade im Bereich Unterrichten möglichst viel zu erproben und nimmt viele Gelegenheiten dafür wahr. Herr Jäger erscheint damit im Praktikum in keiner Weise eingeschränkt beteiligt, weil er in Kooperation mit dem Mentor und der Mitpraktikantin im Unterricht weit über das geforderte Maß aktiv wird, er an Konferenzen verstehend teilnimmt, Kontakte zu diversem schulischen Personal hat und zeitweise Förderunterricht und Vertretungsstunden anbietet. Dabei erlebt er Unterricht mit den verschiedenen Facetten von

Co- und Teamteaching, sowohl mit seinem Mentor als auch mit seiner Mitpraktikantin und steht mit diesen in einem engen Kontakt.
Herrn Wagner ist neben den allgemeinen Fragen zum Praktikum auch mit der Frage der Berufswunschprüfung beschäftigt. Aktiv ist Herr Wagner hauptsächlich in Form von Hospitation und lehnt u. a. ein Angebot, flexibel mit zu unterrichten ab. Bei seinen Hospitationen ist Herr Wagner jedoch sowohl in seinen studierten als auch seinen nicht-studierten Fächern anzutreffen, während Herr Jäger in seiner klaren Konzentration auf Unterrichtenlernen von nicht-studierten Fächern Abstand nimmt.
Universitäre Begleitveranstaltungen besuchen beide, wobei sich jedoch da bei Herrn Wagner eine Ambivalenz zeigt, die schwierig zu deuten ist (s. a. Kap. 6 .2.3.5). Während er in der Schule eher Abstand nimmt von der konkreten Beschäftigung mit Unterricht und eine – durchaus auch wichtige und geforderte – Metadiskussion zu führen versucht, schätzt er in dem universitären Rahmen vor allem die Veranstaltungen, die sehr handlungsorientiert und nah an der Praxis sind. Damit begibt er sich in jedem der beiden Felder an einen bestimmten Rand, der handelnde Beteiligung eher erschwert. Dies kann entweder als Vermeidungsverhalten gedeutet werden – indem Herr Wagner jeweils im dafür weniger vorgesehenen Rahmen etwas einfordert, was dann dort eher nicht stattfindet – oder evtl. auch als Probleme erkennend und weitsichtig gedeutet werden kann, indem er in Schule den Reflexionsrahmen und in der Uni den Praxisbezug einfordert. Herrn Wagner bindet sich allerdings selbst nicht mit in diesen Reflexionsrahmen ein.
Aber auch Herrn Jäger gelingt es nur bedingt, einen reflexiven Rahmen für seine eigene Tätigkeit zu nutzen, wobei er hierbei durch das unterrichtliche Feedback sicherlich Chancen hatte. Dieses holt er sich vom Mentor und von der Mitpraktikantin ein und nimmt damit eine Anforderung wahr, zu der Herr Wagner in den Interviews keine Details nennt.
Die eigene Deutung des Praktikumserfolgs ergibt bei Herrn Jäger bei eindeutig positiven Rückmeldungen, starkem Eingebundensein und Mut zu Engagement ein klar positives Fazit. Außerdem sieht Herr Jäger seinen Berufswunsch aufgrund kontinuierlich positiver Erfahrungen im Unterricht und der Rückmeldungen durch Mentor, Schulleitung und Schüler als bestätigt an und erscheint somit wenig mit Klären des Berufswunsches oder etwa mit Problemen rund um das Praktikum beschäftigt. Trotz des Fehlens dieser bei Herrn Jäger positiven Faktoren, gelingt es auch Herrn Wagner, sein Praktikum als erfolgreich zu verbuchen. Er gibt dazu an, auch aus z. T. schlechten Erfahrungen und ungünstigen Randbedingungen das Beste gemacht zu haben. Vermutlich wird das Praktikum für Herrn Wagner auch durch seine vielfältigen Gespräche wertvoll, in denen seine politische Ambitionen im Zusammenhang mit der verbesserten Umsetzung des Praktikums und einer Verbesserung der allgemeinen Bildungs- und Arbeitssituation an den Schulen Raum erhielten. Seine Sicht zum persönlichen Erfolg des Praktikums kann durchaus als eine hohe, individuell sinnvolle Deutungsleistung interpretiert werden. In der Zukunft kann ihm aber der abwartende Umgang mit dem vagen Ergebnis der Berufsprüfung noch erhebliche Probleme bereiten.

6.3.1.4 Zusammenfassung der Vergleiche bzw. Charakterisierungen

Nach dem Vergleich der Fälle jeweils untereinander haben sich drei Charakterisierungen zur Art, im Halbjahrespraktikum Anforderungen zu begegnen, heraus kristallisiert.
Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass über die drei ausführlichen Fallstudien drei unterschiedliche Formen das Halbjahrespraktikum zu absolvieren bzw. es zu nutzen charakterisiert werden können. Diese falltypischen Charakterisierungen, sind nach Reihenfolge der Fälle:

- „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“
- „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“
- „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/Problemen beschäftigt“.

Als Ausblick auf das weitere Vorgehen und Ergebnisse der qualitativen Analyse wird sich erweisen, dass mit Hilfe dieser drei falltypischen Charakterisierungen im Wesentlichen die Heterogenität des Zugangs zum Halbjahrespraktikum gekennzeichnet werden kann. Das heißt, die drei Fälle können als Prototypen aufgefasst werden, zu denen sich jeweils andere vergleichbare Fälle zuordnen lassen. Neben den drei Fällen wurden Interviews von neun weiteren Praktikanten und Praktikantinnen mit Hilfe des Kategoriensystems ausgewertet. Dabei legen die einzelnen Qualitäten der übrigen Fälle (personenbezogener Hintergrund, Wünsche, Offenheit der Schulen, Zusammenarbeit, Unterricht als Arbeitsfeld, …, Bilanz) in acht Fällen eine Zuordnung zu den bisherigen Charakterisierungen nahe. Ein besonderer Fall beinhaltet sowohl Ähnlichkeiten zum Fall zwei als auch zum Fall drei. Diese Ähnlichkeiten und Unterschiede werden jeweils gestützt durch das Gesamtbild der zugeordneten Kategorien, die in vereinfachter und abstrakter Form mit begrenzter Genauigkeit die Aktivitätsbereiche in der Wahrnehmung der Praktikanten repräsentieren. Inwiefern die bisherigen Einzelfälle beispielhaft für bestimmte Typen sein können, wird im Folgenden anhand der schon genutzten Säulendiagramme diskutiert (zum methodischen Hintergrund s. Kap. 5.2, speziell Kap. 5.2.6).

6.3.2 Vergleich und Typenbildung auf Basis von 12 Einzelfällen

Neben den bisherigen drei Fällen werden nun nach ergänzenden methodischen Ausführungen weitere neun Fälle herangezogen. Die ergänzenden neun Fälle erweitern weniger die empirisch zu fassende Breite des Möglichkeitsraumes Halbjahrespraktikum, sondern tragen zur Tiefe und Detailliertheit der Gesamttypologie bei. Dass die neun weiteren Fälle im Prinzip in das durch die drei Einzelfälle aufgespannte Spektrum eingeordnet werden können, wird im Folgenden dargestellt und zwar nicht anhand von inhaltlichen Details oder Zitaten, sondern anhand fallspezifischer Muster von Anforderungskategorien, die den Interviewaussagen bezüglich der Qualität der im Praktikum wahrgenommenen Tätigkeiten zugeordnet werden. Da dies plausibel gelingt, erscheinen die aus den drei Fällen entwickelten Zusammenhänge und offenen Fragen im qualitativen Sinne repräsentativ für eine Gruppe von mindestens 12 Halbjahrespraktikanten. Im qualitativen Sinne repräsentativ meint hier, dass die Heterogenität des Feldes recht gut erfasst wird (nicht identisch mit statistisch repräsentativ, vgl. Kap. 5.2.6 bzw. Kelle/Kluge 1999, S.99).

Es macht dann an späterer Stelle ebenfalls Sinn, die über den Vergleich der drei Fälle entwickelten Hypothesen an die von einer noch größeren Gruppe (n=80) vorliegenden Daten heranzutragen, weil sich die vermuteten Zusammenhänge wahrscheinlich auch dort widerspiegeln und sich deren Relevanz so noch genauer aufschlüsseln lässt oder gelegentlich als doch nicht gegeben erweisen wird (s. Kap. 5.3, Kap. 6.7). Eine in der großen Gruppe belegte Relevanz zu einer bestimmten Besonderheit würde sich dann ggf. auch als Hinweis für eine angemessene Einzelfalldarstellung nutzen lassen (vgl. Kap. 5.4).
Im Folgenden sollen also wichtige Themen zum Lernen im Praktikum und Hypothesen für günstige und ungünstige Bedingungen zusammengestellt werden. Sie leiten sich inhaltlich aus den drei detaillierten Fallstudien (Kap. 6.2) ab. Zusätzlich wird die jeweilige Fallstruktur mit Hilfe von Säulendiagrammen, die die Anzahlen der in den Interviews rekonstruierten Anforderungen mit Handlungsbezug abbilden, untersucht und verglichen. In der folgenden Abbildung (6.3.2 – 1) sind alle Kategorien[477] zu Anforderungen mit Handlungsbezug in zwei Dimensionen dargestellt. Zentrale Anforderungen des Unterrichtens sind darin z. B. in der Nähe der Mitte angeordnet.

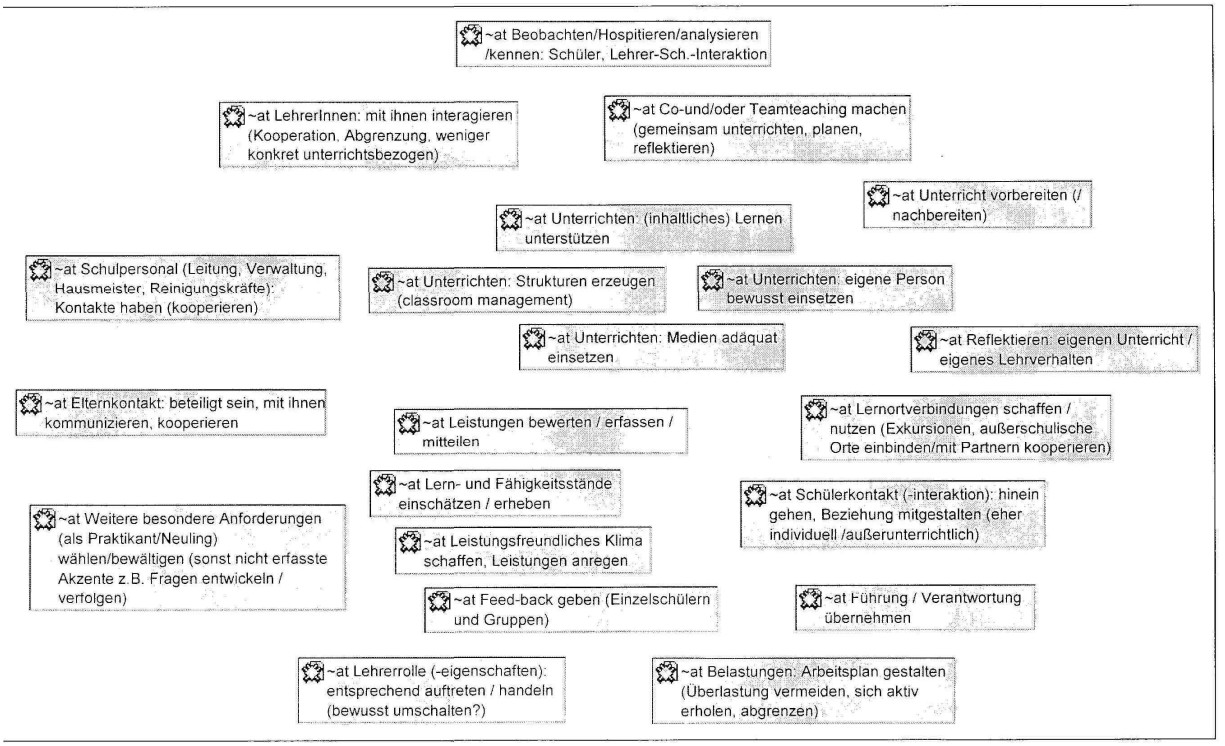


Abbildung 6.3.2 – 1 „Kategorien zu Anforderungen mit Handlungsbezug“

[477] Gemeint sind alle Oberkategorien, wobei diese zusammen mit Unterkategorien in Kap. 6 .4 und in Anhang 8.2.3 erläutert werden.

Zu den noch folgenden Säulendiagrammen[478] ist vorab anzumerken, dass darüber die Aussagen bzw. Erfahrungen der Praktikanten lediglich in vereinfachter Form abgebildet werden können. In Bezug auf Informationsverlust und eingeschränkte Genauigkeit, die zwangsläufig bei Überführung qualitativer Aussagen in Quantitäten entstehen, ist bei der Arbeit mit den Anforderungskategorien insbesondere anzumerken, dass die verbalisierten Situationswahrnehmungen im Kontext Schule und Studium eigentlich als ein zusammenhängendes Netz zu verstehen sind. Zum Beispiel bilden sich für den zentralen Bereich Unterricht, ganzheitliche oder auch sehr differenzierte Sichtweisen der Studierenden zwar z. T. in den qualitativen Fallinterpretationen auf Basis der Anforderungskategorien ab, doch sind diese wechselseitigen Bezüge in den Säulendiagrammen nicht enthalten. Es werden ggf. enge inhaltliche und zeitliche Bezüge zwischen den Anforderungen, Strukturen im Klassenraum zu erzeugen, inhaltliches Lernen zu unterstützen, Medien adäquat einzusetzen, vorher den Unterricht zu planen und dabei mit Lehrkräften zu kooperieren in manchen Interviewpassagen berührt und stellen sicherlich eine eigene Qualität dar, doch die Darstellung als Säulendiagramm lässt nicht erkennen, inwiefern die jeweiligen Aspekte in unabhängigen Aussagen oder zusammenhängend gezählt wurden. Dass es sich um miteinander vernetzte Anforderungen handelt, wird in der Säulendarstellung nur sehr bedingt erfasst. Anschaulicher wird dieser Sachverhalt, wenn man in der Abbildung „Anforderungen – Tun“ vielfältige Verbindungen/Pfeile in beiderlei Richtungen hinzufügt. Es entsteht dadurch ein Netz oder auch Landkarte von im Praktikum praktisch wahrzunehmenden Anforderungen. Trotzdem ermöglichen die Säulendiagramme (s. unten) eine kompakte Sicht auf Besonderheiten der Fälle und fallübergreifende Vergleiche, indem sich z. B. Hinweise für Zusammenhänge zwischen Anforderungsbereichen über die Säulenhöhe (Häufigkeit der Kategorien) ergeben (z. B. beides ähnlich hoch, ähnlich niedrig, gegenläufiges Verhalten, Leerstellen etc.).

Einen Beitrag zur Transparenz des Vorgehens liefern zunächst Abbildungen mit den Summen über alle zwölf ausgewerteten Fälle. Sie geben Hinweise darauf, welche Verteilung bei einem fiktiven Fall zu erwarten wäre, der eine Mittelung über mehrere Fälle ist. Das heißt z. B., dass es keine Besonderheit des Einzelfalles darstellen muss, wenn bestimmte Kategorien häufig vorkommen und wiederum andere Anforderungsbereiche von einer Person gar nicht handelnd kennengelernt wurden. Der Charakter der Kategorien, des methodischen Vorgehens und des Halbjahrespraktikums lässt sich mit Hilfe der Summierung über alle 12 ausgewerteten Fälle im Prinzip allerdings „nur“ integriert erfassen.

---

[478] Anhang 8.2.7 enthält zu allen 12 ausgewerteten Fällen je vier Säulendiagramme zur Belegung der Kategorien mit Zitaten. Zusätzlich werden auch die jeweiligen Summen über alle Fälle dargestellt. Die je vier Säulendiagramme zeigen die Zitatanzahlen für kategorisierte „wahrgenommene Anforderungen“ mit und ohne Handlungsbezug für die Erstinterviews sowie für die Nachinterviews.

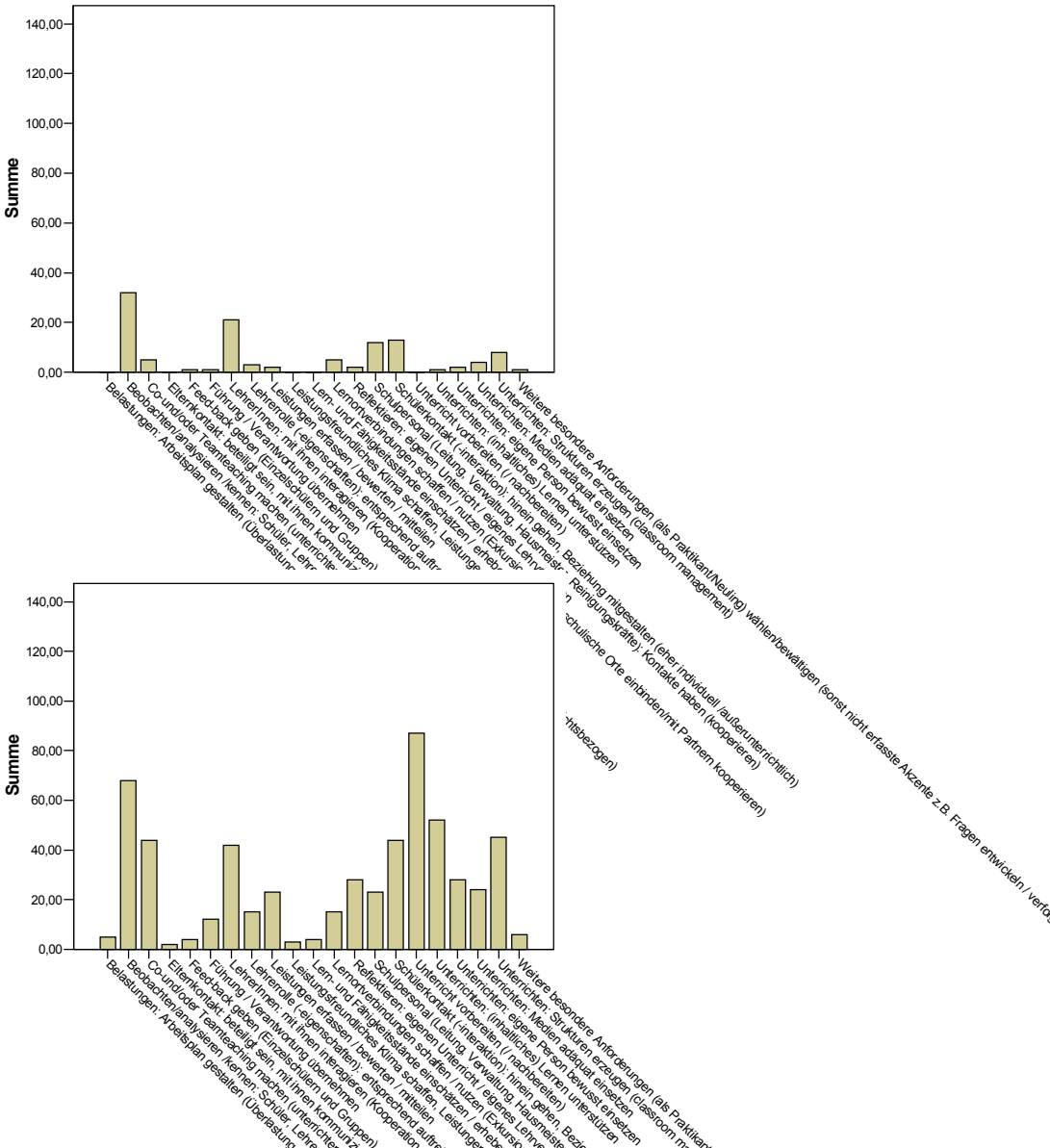


Abbildung 6.3.2 – 2 „Summen über alle Fälle: Anforderungen mit Handlungsbezug - 12 Erstinterviews (oben) und 12 Nachinterviews (unten)“

Die Benennung der Kategorien „Anforderungen mit Handlungsbezug“, d. h. die in Interviewaussagen mit Handlungsbezug rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen, sind in Reihenfolge der Beschriftung der Säulen von links nach rechts (in alphabetischer Abfolge):

1. Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)
2. Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion
3. Co- und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)
4. Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren
5. Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)
6. Führung/Verantwortung übernehmen
7. Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)
8. Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln
9. Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen

10. Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen
11. Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben
12. Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)
13. Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten
14. Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)
15. Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell /außerunterrichtlich)
16. Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)
17. Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen
18. Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen
19. Unterrichten: Medien adäquat einsetzen
20. Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)
21. Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente, z. B. Fragen entwickeln/verfolgen)

Die Definitionen der Kategorien folgen in Kapitel 6.4, wobei man sich an dieser Stelle ohne Details auskommend zu ihrer Bedeutung an den Benennungen orientieren kann.
Als Charakter des Kategoriensystems erweist sich im Hinblick auf die Säulendiagramme oben, dass eine Gleichverteilung über die einzelnen Kategorien für Einzelfälle nicht zu erwarten ist. Vielmehr zeigt die Abbildung über alle ausgewerteten Nachinterviews deutliche Unterschiede bei der Belegung der Kategorien mit Zitaten. Zum Beispiel werden die Bereiche „Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)“ oder „Beobachten/analysieren/ kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion“ sehr viel häufiger aktiv wahrgenommen als die Bereiche „Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren“ oder „Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben“.
Für Entscheidungen, welche Anforderungen zusammen oder getrennt erfasst bzw. hier wiedergegeben werden, können letztlich keine harten Gründe angeführt werden. So wäre es z. B. denkbar, alle Anforderungen im Bereich Unterrichtspraxis unter einer Kategorie bzw. einer Säule zu summieren und nicht wie geschehen als vier Säulen darzustellen. Dafür spricht aber, dass diesem Bereich so viele Interviewabschnitte zuzuordnen sind, dass eine Differenzierung sowohl wegen der Materialfülle als auch mit dem Erkenntnisziel, die Erfordernisse des Unterrichtens aus Sicht von Praktikanten recht genau zu erfassen, geboten erscheint.

Als ergänzende Bemerkung, ohne die die Auswertungsergebnisse zu den Vorinterviews nicht richtig zu interpretieren sind, ist anzumerken, dass nur in etwa der Hälfte der ausgewerteten „Vorinterviews“ überhaupt Handlungen im schulischen Feld verbalisiert und kategorisiert wurden. Dies liegt daran, dass bei Datenaufnahme sich etwa die Hälfte der Studierenden zum Interviewzeitpunkt noch nicht im Praktikum befand, während beim anderen Teil die Interviews i. d. R. wenige Wochen nach dem Einstieg ins Praktikum (oder nach mehrfachen Hospitationen vor Beginn des Praktikums) durchgeführt und somit durch erste Erfahrungen geprägt sind (s. Kap. 4 .3, Kap. 5 .1). Das sehr niedrige Niveau der in den „Vorinterviews“ identifizierten Anforderungen mit Handlungen ist daher auf zwei Ursachen

zurückzuführen: Zum einen darauf, dass die Hälfte der untersuchten Gruppe noch nicht mit dem Praktikum begonnen hatte und zum anderen wahrscheinlich darauf, dass in den ersten Wochen des Praktikums i. d. R. die Beteiligung tatsächlich weniger intensiv ist als insgesamt. Die zweite Aussage ergibt sich, weil man anhand der Diagramme abschätzen kann, dass auch durch eine doppelte Anzahl von Interviews mit Einstiegserfahrungen das Niveau der Nachinterviews sehr wahrscheinlich nicht erreicht würde.

Interessant erscheint zum Praktikumsbeginn außerdem, dass sich offenbar spezifische Anforderungsschwerpunkte ergeben (Schwerpunkte bei Einstieg: Beobachten/ Analysieren/Kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion, Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen), Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)) und im Anforderungsbereich des Unterrichtens das Erzeugen von Strukturen (Klassenmanagement) sind vorrangig, während dann nach dem Praktikum inhaltliches Lernen zu unterstützen mindestens gleichrangig vorkommt. Ein spezifischer Charakter des Halbjahrespraktikums könnte sich streng genommen erst im Vergleich mit Diagrammen zu ähnlich ausgewerteten anderen Schulpraktika ergeben, doch kann an dieser Stelle über Besonderheiten auf Basis des verfügbaren empirischen Stands (Kap. 2 , Kap. 3 , speziell Kap. 3 .2) nachgedacht werden, um den Charakter des Praktikums ggf. bei den Fallvergleichen in Betracht zu ziehen.

Intensive und differenzierte Erfahrungen mit unterrichtlichen Anforderungen, aktive Interaktion mit Lehrern und Schulpersonal sind für Praktikanten wohl nicht generell selbstverständlich und insbesondere Aktivitäten in den Bereichen „Leistungen erfassen/ bewerten/mitteilen“ und „Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)“ könnten Besonderheiten sein, während in anderen Praktika sicherlich auch aktiv beobachtet, analysiert und Unterricht geplant werden kann. Ergänzend kann zum Reflektieren im Halbjahrespraktikum (eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten) angemerkt werden, dass dies „nur“ als eine unter vielen anderen praktischen Anforderungen vorkommt bzw. rekonstruiert wurde.

Wenn bei einem Einzelfall also z. B. sehr viele Leerstellen oder auch ein geringes Niveau beim aktiven Umgang mit Anforderungen des Unterrichts sichtbar werden, kann es sinnvoll sein zu fragen, ob eine Besonderheit darin besteht, dass eine eigentlich für das Praktikum charakteristische Intensität und Breite des handelnden Umgangs mit Anforderungen nicht vorliegt.

Zur Darstellung des Ergebnisses der Fallvergleiche wird folgendes Vorgehen gewählt: zunächst werden die Fälle zwei und drei (Frau König, Herr Wagner) hinsichtlich der Haupttätigkeitsfelder auf Basis der Diagramme und Besonderheiten aus den Fallstudien miteinander verglichen. Daraus ergibt sich nacheinander eine sich anschließende Charakterisierung der Typen 2 und 3 (wie Frau König, Herr Wagner), die mit ähnlich gelagerten Fällen abgeglichen sowie mit einem Fall ergänzt wird, der als zwischen den beiden Typen gelagert eingeschätzt wird. Danach zeigt ein Vergleich der Fälle eins und zwei (Herr Jäger, Frau König) Eigenschaften eines Typ 1 (wie Herr Jäger) im Feld des Halbjahrespraktikums auf. Der Typ 1 wird dann ebenfalls unter Zuordnung vergleichbarer

Fälle beschrieben und die jeweiligen Hypothesen und Themen zum Lernen im Praktikum werden benannt.

6.3.2.1 Typ 1: „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“

Der in den ausführlichen Falldarstellungen zuerst gekennzeichnete Fall des Herrn Jäger erscheint als Typ 1, wie das Halbjahrespraktikum für Studierende verlaufen kann, und zeichnet sich dadurch aus, dass Studierende die praktischen Anforderungen relativ breit und ausgewogen wahrnehmen. Sie sind wie beim ersten Fall (Herr Jäger) sowohl in den Bereichen Co-/und Teamteaching, vierfachen Anforderungen des Unterrichtens als auch in weiteren Anforderungsfeldern (meist auch intensiv im Bereich Interaktion mit Schulpersonal und/oder der nicht nur unterrichtsbezogenen Interaktion mit Lehrern) aktiv.

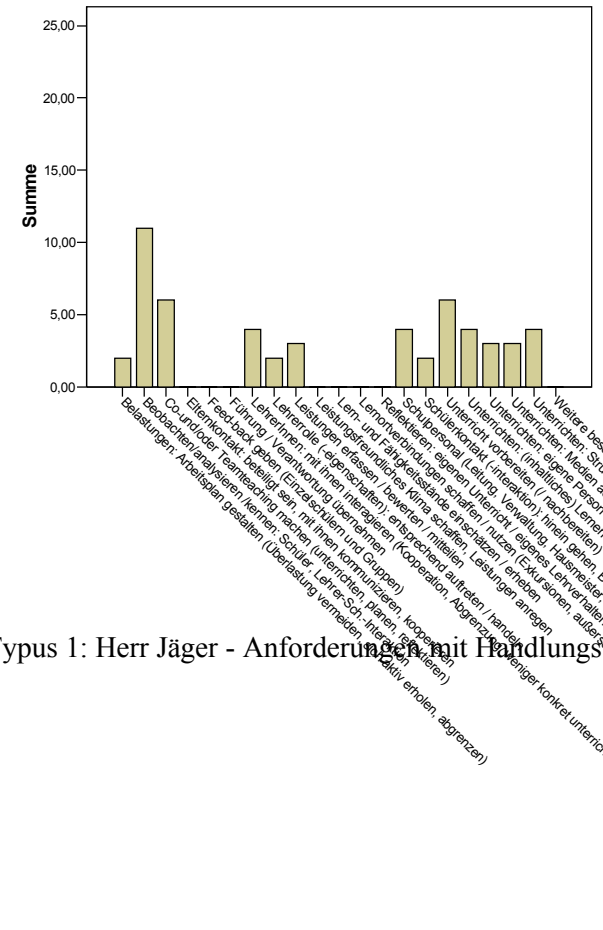


Abbildung 6.3.2.1 -1 „Typus 1: Herr Jäger - Anforderungen mit Handlungsbezug“ (Nachinterview 20)

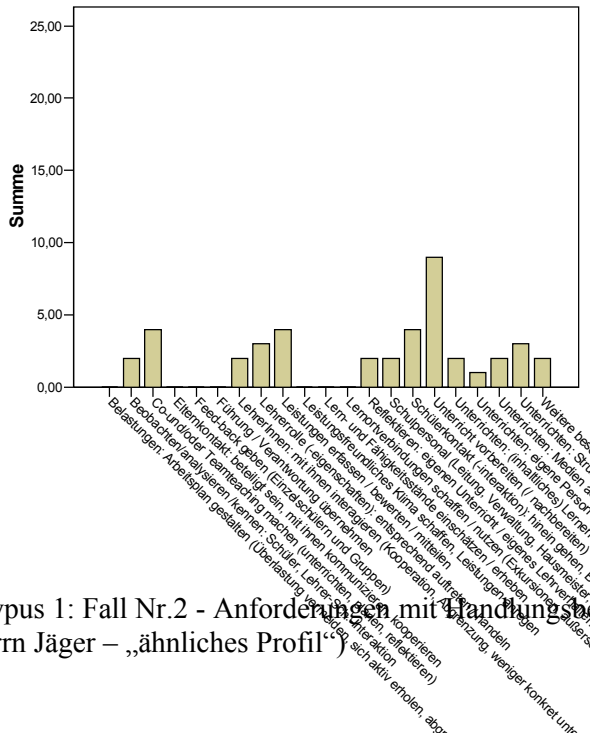


Abbildung 6.3.2.1 -2 „Typus 1: Fall Nr.2 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 24) (Mitpraktikantin von Herrn Jäger – „ähnliches Profil“)

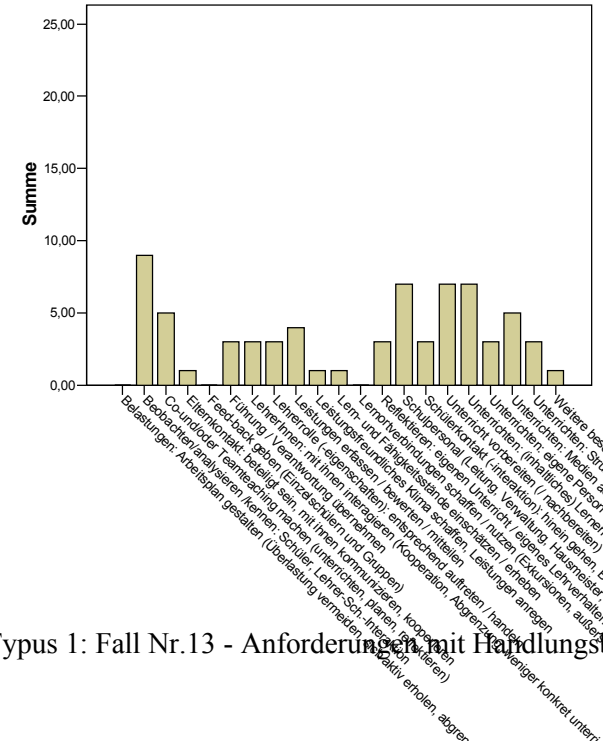


Abbildung 6.3.2.1 -3 „Typus 1: Fall Nr.13 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 8)

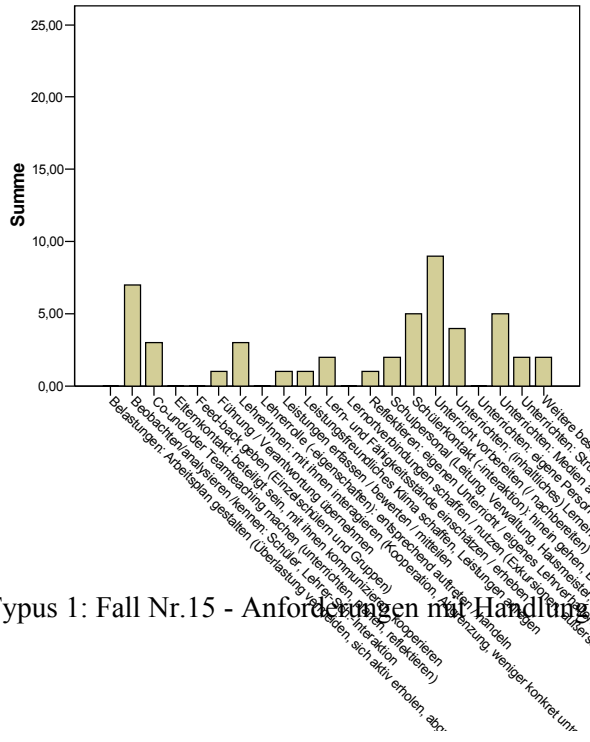


Abbildung 6.3.2.1 – 4 „Typus 1: Fall Nr.15 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 14)

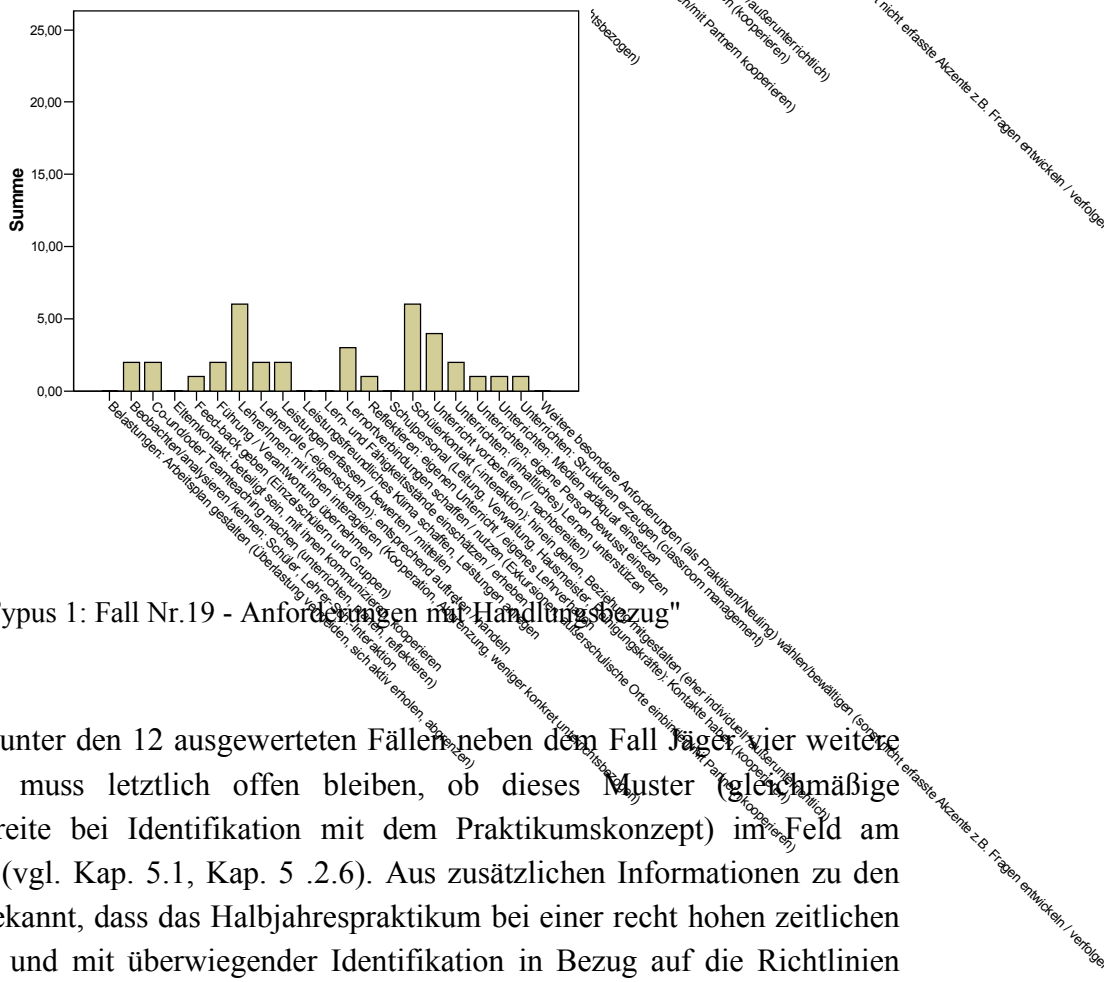


Abbildung 6.3.2.1 – 5 „Typus 1: Fall Nr.19 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 4)

Dem Typus 1 wurden unter den 12 ausgewerteten Fällen neben dem Fall Jäger vier weitere Fälle zugeordnet. Es muss letztlich offen bleiben, ob dieses Muster (gleichmäßige Tätigkeiten in der Breite bei Identifikation mit dem Praktikumskonzept) im Feld am Häufigsten vorkommt (vgl. Kap. 5.1, Kap. 5 .2.6). Aus zusätzlichen Informationen zu den Fällen des Typ 1 ist bekannt, dass das Halbjahrespraktikum bei einer recht hohen zeitlichen Präsenz in der Schule und mit überwiegender Identifikation in Bezug auf die Richtlinien durchgeführt wurde. Anders als im direkten Fallvergleich zwischen Herrn Jäger und Frau König ergibt sich das aktive Reflektieren von eigenem Unterricht/Lehrverhalten bei Typ 1 in mehreren Fällen (s. Abbildungen 6.3.2.1 – 2, 6.3.2.1 – 4, 6.3.2.1 – 5), so dass dies nicht als

Unterscheidungsmerkmal der Typen dienlich ist. Später sollte der Bereich thematisch weiter geklärt werden. Außerdem treten „weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/ Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z. B. Fragen entwickeln/ verfolgen)“ bei Typus 1 erstmals auf (s. Fälle Nr.2, Nr.13, Nr.15 bzw. Abbildungen 6.3.2.1 – 2, 6.3.2.1 – 3, 6.3.2.1 – 4) und es gilt später zu klären, was sich dahinter verbirgt. Gleichfalls stützt dies die Annahme, dass in den Fällen des Typ 1 eine besonders große Breite von Anforderungen praktisch wahrgenommen wird. Im Abgleich mit dem Fall des Herrn Jäger eröffnen die diesem Typ 1 außerdem zugeordneten Fälle weitere Möglichkeiten, die Breite der Anforderungen im Feld zu studieren: „Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren“ im Fall Nr.13; „Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen“ in Fällen Nr.13 und Nr.15; „Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben“ in Fällen Nr.13 und Nr.15; „Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)“ in Fall Nr.19; „Führung/ Verantwortung übernehmen“ in den Fällen Nr.13, 15 und 19 sowie „Lernortverbindungen schaffen/ nutzen, Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren“ im Fall Nr.19.

6.3.2.2 Typ 2: „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“

Für den Fall von Frau König erweist sich nach der ausführlichen Fallbeschreibung und dem Vergleich mit Herrn Wagner als Besonderheit des Musters der Nachinterviewauswertung, dass deutliche Tätigkeitsschwerpunkte erkennbar sind, wobei hohe Anzahlen von kategorisierten Zitaten bei ihr vor allem in zwei Bereichen des Praktikums vorkommen (Kernbereich Unterricht und Co- und Teamteaching), wobei aber bei einer ganzen Reihe von anderen Anforderungsbereichen ebenfalls mehrere Zitate Aktivitäten und Wahrnehmungen widerspiegeln. Im Folgenden wird das Muster der Auswertung des Nachinterviews von Frau König in eine Reihe mit ähnlichen Mustern zweier anderer Fälle gestellt.

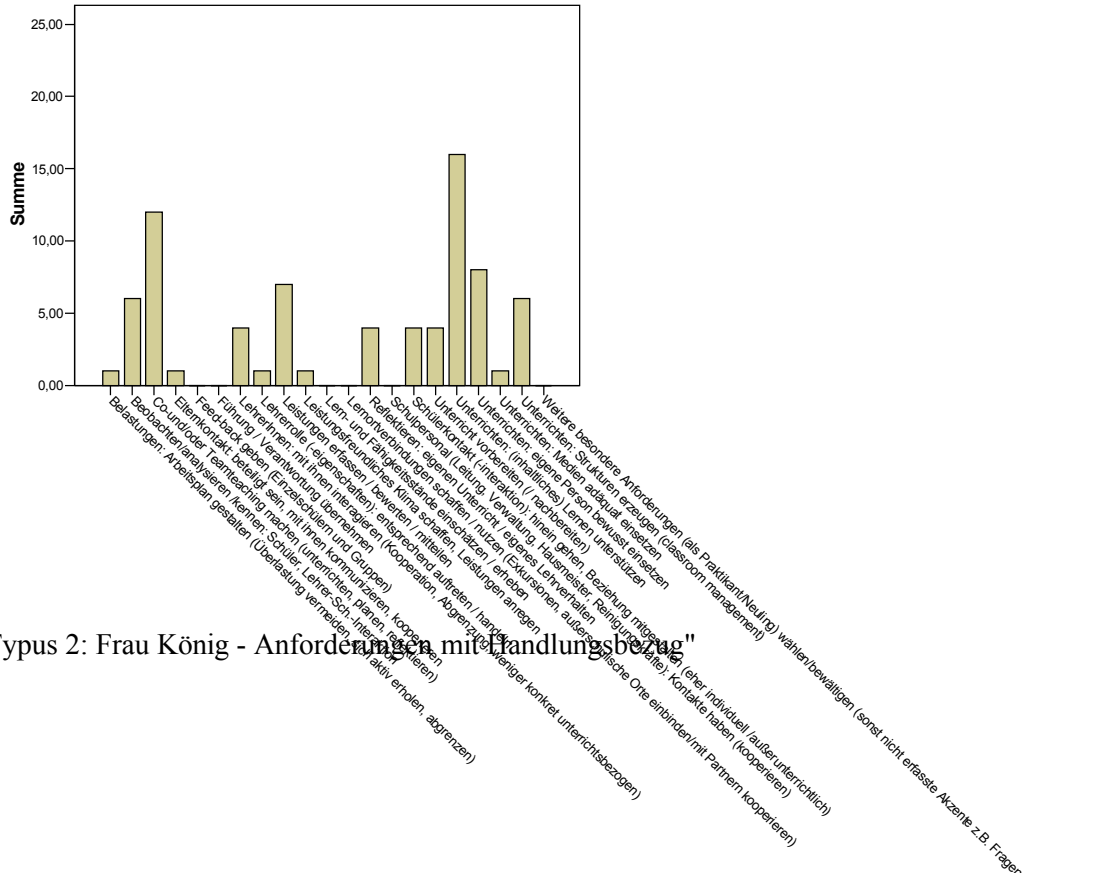


Abbildung 6.3.2.2 – 1 „Typus 2: Frau König - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 2)

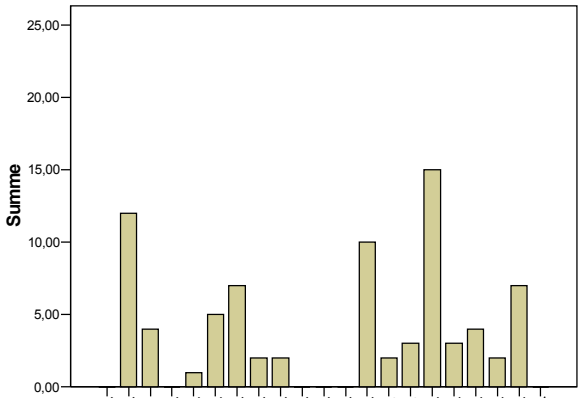


Abbildung 6.3.2.2 – 2 „Typus 2: Fall Nr.12 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 26)

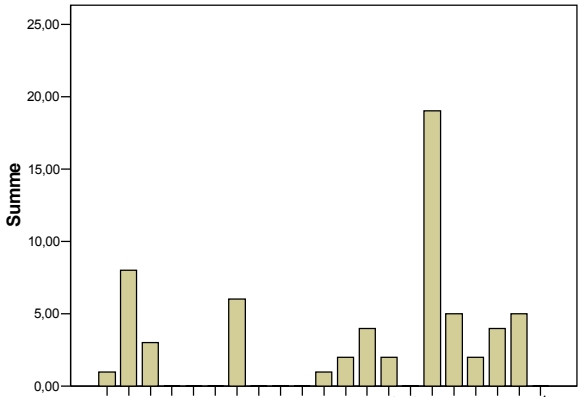


Abbildung 6.3.2.2 – 3 „Typus 2: Fall Nr.14 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 18)

Bei beiden anderen Fällen sind jeweils ebenfalls deutlich Schwerpunkte zu erkennen. Diese liegen in den Bereichen Unterrichtsvorbereitung und Beobachten und Analysieren von Lehrer-Schüler-Interaktion. Die Ähnlichkeit der Fälle Nr.12 und Nr.14 ergibt sich aber auch durch ein insgesamt hohes Aktivitätsniveau und daraus, dass die bei Frau König zentralen Bereiche Co-/Teamteaching und Unterricht ebenfalls mehrfach kategorisiert wurden. Ergänzend sei angemerkt, dass wie bei Frau König in diesen beiden Fällen auch die praktische Zusammenarbeit mit Mitstudierenden in den Interviews beschrieben und als wichtig dargestellt wird. Eine weitere Fallgemeinsamkeit, die sich nicht aus der graphischen Darstellung ergibt, sondern auf der inhaltlichen Kenntnis der Interviewaussagen beruht, ist das Bestreben der Studierenden, ihr Praktikum nach eigenen Zielen zu gestalten und eine

gewisse kritische Distanz zu den Richtlinien und/oder den von anderen angebotenen Beteiligungen im Praktikum (vgl. Kap. 5 .1: Tabelle Fallauswahl) zu halten. Anzumerken ist weiterhin, dass hohes Engagement für die Ausgestaltung des Praktikums in den beiden anderen Fällen ebenfalls bei weiblichen Praktikanten vorkommt. Ob das ein Einflussfaktor ist, soll später überprüft werden (vgl. Kap. 6.3.1.2, Kap. 5 .3).

Im Vergleich der Säulendiagramme zeigen sich neben den Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede der Fälle. Während Frau König im Bereich Unterricht nach dem Praktikum besonders die praktischen Anforderungen, (inhaltliches) Lernen im Unterricht zu unterstützen hervorhebt, liegen in den beiden anderen Fällen die Schwerpunkte im Bereich des Vor- und Nachbereitens von Unterricht, wobei Planungstätigkeiten durchaus Einfluss auf die methodische und inhaltliche Gestaltung des Unterrichts haben und Ausdruck von verwandten Problemen bzw. Anforderungen sein dürften. Im Fall Nr.12 kann als Besonderheit festgestellt werden, dass das Erzeugen von Strukturen im Unterricht einen intraindividuell wichtigen Stellenwert einnimmt, d. h. dass dem vermutlich eine als hoch wahrgenommene Schwierigkeit im Kanon der unterrichtspraktischen Tätigkeiten entspricht. Bei Frau König und beim Fall Nr.14 wird das Klassenmanagement, den Säulendiagrammen nach zu urteilen (Abbildungen 6.3.2.2 – 1, 6.3.2.2 – 3), als eine zwar wichtige aber nicht unbedingt zu betonende Anforderung angesehen. Darauf, dass es zwischen den Fällen neben ähnlichen auch unterschiedliche Erfahrungsbereiche im Praktikum gegeben haben wird, weisen die in den Diagrammen sichtbar werdenden unterschiedlichen Leerstellen hin.

Diese werden auch insofern relevant, wenn der Typus „Frau König – Typ 2“ gedanklich ausschließlich mit dem Fall „König“ in Verbindung gebracht werden sollte. Dies wäre sicherlich nicht angemessen, weil dann Themen vernachlässigt würden, die von Studierenden dieses Typs (engagiert, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend: Unterricht und Schüler) je nach selbstbestimmter Ausgestaltung ebenfalls in Angriff genommen werden können. So werden folgende Leerstellen im Fall Frau König bezogen auf die Nachinterviews durch die Fälle Nr.12 und Nr. 14 abgedeckt (vgl. Abbildungen 6.3.2.2 – 2, 6.3.2.2 – 3):

Die Anforderungsbereiche „Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)“ und „Führung/Verantwortung übernehmen“ spielen im Fall Nr. 12 eine Rolle. In Fall Nr. 12 und ebenfalls im Fall Nr. 14 werden Handlungen der Kooperation mit Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte) von der Praktikantin beschrieben. Fall Nr. 14 beschäftigt sich mit dem Einschätzen von Lern- und Fähigkeitsständen sowie dem Schaffen bzw. Nutzen von Lernortverbindungen.

Durch den zentralen Schwerpunkt Unterricht und Schüler ist für den Typus 2 (ähnlich Frau König) aber neben den Bereichen außerhalb des Unterrichts vor allem ein Kompetenzerwerb im Bereich Unterrichten und Unterricht planen zu erwarten, wobei die Interaktion mit den Schülern sicherlich auch der Bestätigung des Berufswunsches dienlich sein könnte.

6.3.2.3 Typ 3: „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/Problemen beschäftigt“

In Anlehnung an den Fall Herr Wagner lässt sich mit Hilfe von zwei weiteren Fällen ein Typ 3 beschreiben, wobei sich als Gemeinsamkeit bei der inhaltlichen Interpretation der Säulendiagramme eine insgesamt geringe Aktivität in begrenzten Ausschnitten der schulischen Anforderungen ergibt. In der Breite der möglichen Anforderungsbereiche zeigen

sich relativ viele Leerstellen (bei den zusammen gruppierten drei Fällen je mind. 10), wobei als wahrscheinlich besonders relevante Leerstelle Coteaching/Teamteaching erwähnenswert ist (vgl. Kap. 2 .2.10), d. h. bei Studierenden dieses Typs fehlt i. d. R. eine unterrichtspraktische Zusammenarbeit mit Mentoren und/oder Mitstudierenden und entsprechende Lerngelegenheiten.

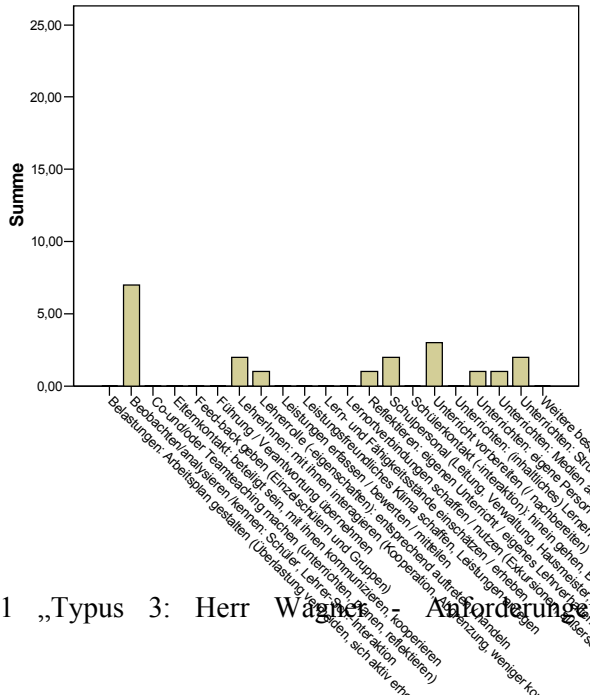


Abbildung 6.3.2.3 – 1 „Typus 3: Herr Wagner - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 12)

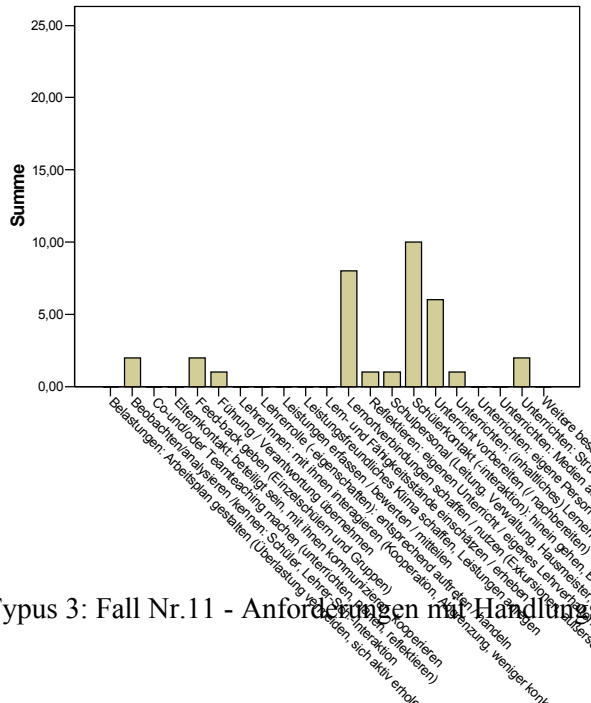


Abbildung 6.3.2.3 – 2 „Typus 3: Fall Nr.11 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 16)

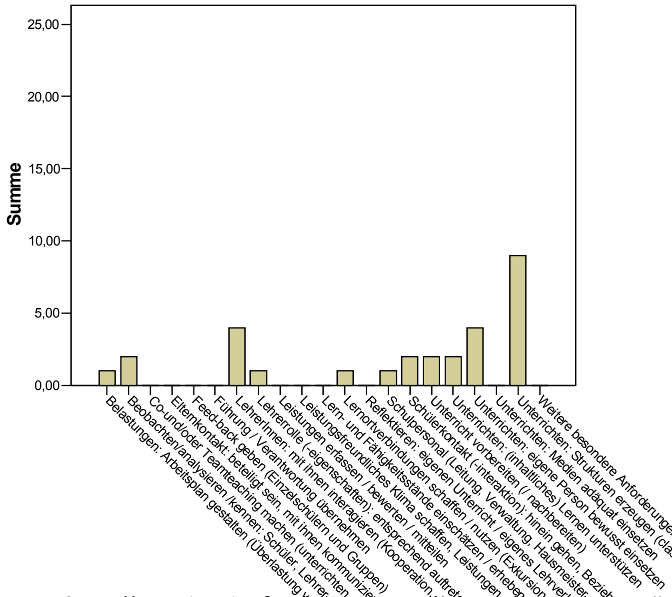


Abbildung 6.3.2.3 – 3 „Typus 3: Fall Nr.1 - Anforderungen mit Handlungsbezug"
(Nachinterview 22)

In den Diagrammen zu den Fällen Nr.11 und Nr.1 spiegelt sich wie bei Herrn Wagner ein begrenzt aktiver Umgang mit Anforderungen wider (vgl. auch gegenüber Diagrammen zum Typ 2 in Kap. 6.3.2.2). Der Umstand, dass kein Coteaching stattfindet, könnte dabei ursächlich für selten berichtete Aktivitäten im Bereich Unterricht sein. Zusammenhänge sowohl zwischen Coteaching als auch zwischen Kooperation mit Mitstudierenden und selbst wahrgenommenem Kompetenzerwerb im Unterricht können in späteren Kapiteln (s. Kap. 6 .7, Kap. 6.8) geprüft werden. Eine Gemeinsamkeit der drei Fälle, die nicht aus den kategorisierten Anforderungen mit Handlungsbezug jedoch aus den kategorisierten Anforderungen, die „nur" wahrgenommen wurden hervorgeht, ist (s. Anhang 8.2.7), dass Unsicherheit des Berufswunsches und/oder Belastungen in den Nachinterviews eine erkennbare Rolle spielen, wobei sie in den Fällen Nr.11 und Nr.1 eine ggf. falsche Wahl der Altersstufe der Schülerzielgruppe im Lehrerberuf betrifft. Dabei bezog sich bei Herrn Wagner die vor und nach dem Praktikum bestehende Berufswunschunsicherheit nicht unbedingt auf die Altersstufe, sondern grundsätzlich auf die seiner Meinung nach zu kritisierenden Gegebenheiten im Berufsfeld (z. B. Vorkenntnisse und Hintergrund der Schüler sowie Ausstattung der Schule mit Räumlichkeiten und Lernmitteln). Als eine weitere Gemeinsamkeit der drei Fälle kann eine zum Einstieg geringe Bereitschaft im Kollegium der Schulen zur Integration der Studierenden gelten. Der Einfluss einer geringen Offenheit für Praktikanten auf das Lernen (Kompetenzerleben) soll in späteren Kapiteln ebenfalls angemessen gewürdigt werden. Die geringe Beteiligung im schulischen Feld kann zwar im Fall von Herrn Wagner nach der ausführlichen Falldarstellung auch auf geringes persönliches Engagement zurückgeführt werden (geht z. B. auf Angebot für Coteaching nicht aktiv ein), doch ist dies in den beiden dem Typ auch zugeordneten Fällen fraglich und eher mit einer geringen Beteiligungsoffenheit des Kollegiums begründet. In der Praktikumsschule dieser beiden Studierenden gab es einen offiziellen Kollegiumsbeschluss (vgl. Kap. 6.8.4.3.11), der klar gegen eine Betreuung der Studierenden ohne angemessene

Anrechnung auf das Stundendeputat gerichtet war, was dazu führte, dass sich die Studierenden überwiegend in weniger zentralen Feldern z. B. bei der Betreuung von berufskundlichen Exkursionen und Betriebspraktika engagierten. Dieser Umstand erklärt die z. T. hohen Anzahlen bei den Kategorisierungen im Bereich „Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)“. Ein Unterschied zum Fall von Herrn Wagner zeigt sich im Fall Nr.11 in der hohen Bedeutung des Kontaktes bzw. der Interaktion mit Schülern. Außerdem werden im Fall Nr.11 im Unterschied zu Herrn Wagner Tätigkeiten zu „Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)“ und „Führung/Verantwortung übernehmen“ relevant. Das Thema „Berufswunschprüfung“ im Halbjahrespraktikum kann später u. a. am Fall Nr.11 sinnvoll aufgegriffen werden, da sich insbesondere im Schülerkontakt hier eine Klärung ergibt, die sich auf den weiteren Ausbildungsweg deutlich auswirkt. Ob Einflüsse wie Coteaching oder geringe Offenheit des Kollegiums sich auf die Berufswunschprüfung auswirken, sollte ebenfalls geklärt werden. Im Fall Nr.1 sind im Unterschied zu Herrn Wagners Interview im Säulendiagramm die Anforderungsbereiche „Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich)“, „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen“ und „Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)“ mit Zitatzuordnungen besetzt. Zusammen mit relativ vielen Zitaten im Bereich „Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management) deutet dies im Fall Nr.1 darauf hin, dass der Praktikant sich trotz widriger Umstände (Konferenzbeschluss) mit zentralen Bereichen des Lehrerberufs auseinandersetzte. Dieser Fall kann daher zum Thema Berufswunschprüfung später ebenfalls zur Vertiefung genutzt werden, wobei für den Fall Wagner gefragt werden kann, warum sich subjektiv keine Berufswunschklärung ergibt. Dabei wurde das Praktikum in den Fällen Nr.1 und Nr.11 an einem Schulzentrum der Sekundarstufe I durchgeführt, so dass die ausschließlichen Erfahrungen von Herrn Wagner mit Schülern der Oberstufe als Vergleichsdimension für die Berufswunschprüfung in den Blick genommen werden sollten.

6.3.2.4 Sonderfall zwischen Typ 2 und Typ 3

Beim Vergleichen der Säulendiagramme stellt sich bei Fall Nr.6 die Frage, inwiefern er als analog zum Fall von Frau König oder aber von Herrn Wagner (Typ 2 oder Typ 3) eingeschätzt werden kann. Dies stellt aber nicht die gesamte Typologie infrage, sondern zeigt deren Eigenschaft, dass Besonderheit und Individualität eben nicht immer eindeutig eingruppiert werden kann. Eine Typologie, die allen Fällen bestmöglich entspricht, würde im Extrem ebenso viele Typen wie Fälle benötigen und somit nicht mehr zweckdienlich sein.

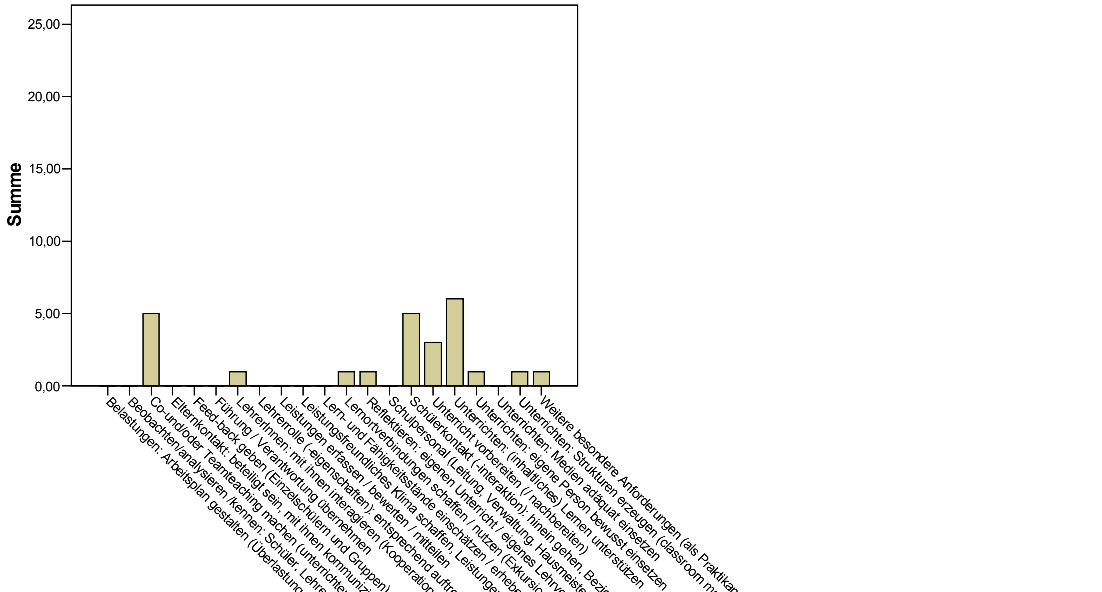


Abbildung 6.3.2.4 – 1 „Sonderfall: Fall Nr.6 - Anforderungen mit Handlungsbezug" (Nachinterview 6)

Der Fall Nr.6 ist hinsichtlich vieler Leerstellen (Anzahl 11) und einer eher geringen Gesamtsumme von Zitatzuordnungen bezüglich der Anforderungsbereiche mit Handlungsbezug ähnlich gelagert wie der Typ 3. Auch ergeben sich aus Hintergrunddetails des Einzelfalles thematische Übereinstimmungen hinsichtlich eines intensiven Nachdenkens des Praktikanten über das Berufsfeld des Lehrers allgemein und den Kontakt mit Schülern im Besonderen zu den unter Typ 3 zusammengefassten Fällen.

Zu den Rahmenbedingungen, unter denen Fall Nr.6 das Praktikum absolvierte, kann ergänzt werden, dass es an der Praktikumsschule durchaus Offenheit für Praktikanten gab und die Betreuung von engagierten Mentorinnen übernommen wurde. Allerdings agierte der Student, seine zeitliche Präsenz an der Schule betreffend, zurückhaltend. Dies ist für diesen Einzelfall auch darauf zurückzuführen, dass der Student in der Pilotphase des Halbjahrespraktikums freiwillig teilnahm, zuvor in einem anderen Zusammenhang bereits ein Unterrichtsvorhaben durchgeführt hatte und neben dem Studium einer Erwerbsarbeit nachging. Im Diagramm (Abbildung 6.3.2.4 – 1) ersichtlich spiegelt sich die recht geringe zeitliche Präsenz z. B. darin wider, dass keine Interaktion mit dem Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister) und fast keine Interaktion mit Lehrern, die weniger konkret unterrichtsbezogen ist, kategorisiert wurde. Allerdings passt eine unabhängig von den Richtlinien relativ selbstbestimmte Gestaltung des Praktikums (Schwerpunkt Projektunterricht mit (inhaltlichem) Lernen und Lernortverbindung) und die durchaus vorhandene Bedeutung von Co- und Teamteaching zum Typus 2. Auch bestätigt sich für Fall Nr.6 der Berufswunsch mit derselben Schülerzielgruppe (hier Schüler der Sekundarstufe I) wie bei Typus 2.

Fall Nr.6 kann also als zwischen den Typen 2 und 3 gelagert eingeschätzt werden.

Insgesamt machen es die Besonderheiten des Falls Nr.6 nicht erforderlich, einen weiteren Typ zu postulieren, denn das Muster des Falls erscheint innerhalb der dreiteiligen Typologie fassbar (zwischen Typ 2 und Typ 3) und nicht grundsätzlich abweichend.

6.3.3 Zusammenfassung Typenbildung und Praktikumsverläufe

Zunächst kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die drei ausführlich charakterisierten Fälle (s. Kap. 6 .2) durch die Zuordnung von acht weiteren Fällen als geeignete Beispiele für „Extremfälle“ herausgestellt haben, die verdeutlichen können, welche Bandbreite typischer Zugänge im Praktikum möglich ist. Als drei Typen von Studierenden im Halbjahrespraktikum kann prinzipiell zwischen solchen, die „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“, „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“ oder „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/ Problemen beschäftigt“ sind, unterschieden werden.

Für die weitere Interpretation kann nach dieser Typologie begründet davon ausgegangen werden, dass gewisse starre Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb und/oder die Selbsterfahrung im Praktikum weniger entscheidend sind als die aktive Beeinflussung der Lerngelegenheiten durch die Praktikanten selbst (Kooperationen eingehen, sich im Bereich Unterricht und ggf. darüber hinaus engagieren etc., vgl. u. a. Kap. 3 .1, Kap. 2 .3.1).

Die Typologie beinhaltet eine Unterscheidung zwischen zwei für Studierende positiven Verläufen (Typ 1 und Typ 2) und einem Problem behafteten Verlauf (Typ 3). Probleme und eher geringe Zufriedenheit mit dem Lernen im Praktikum treten gepaart mit einem vergleichsweise geringen Aktivitätsniveau der Studierenden auf.

Die Frage nach der Richtigkeit des Berufswunsches ist bei Typ 3 ein Charakteristikum, wobei sie in der Wahrnehmung im prototypischen Fall, Herr Wagner, nur relativ diffus bzw. mit diffuser Beantwortung enthalten ist. Daher erscheint eine Ergänzung zum Thema „Berufswunschprüfung“ mit qualitativen Daten u. a. aus den beiden anderen ebenfalls Typ 3 zugeordneten Fällen sinnvoll. Dabei findet bei den Typen 1 und 2 ebenfalls eine „Berufswunschprüfung“, aber im Sinne einer Bestätigung, die sich bereits nach einigen wenigen Wochen im Praktikum abzeichnet, statt, während es sich bei Typ 3, präziser formuliert, um das Infragestellen des bisherigen Berufswunsches handelt. Beiden Aspekten wird später beim Thema „Berufswunschprüfung“ nachgegangen. Hierbei werden auch Fragebogenantworten relevant, die sich auf die Items zu den Auswirkungen des Praktikums auf die Berufsentscheidung stützen, nämlich die Fortsetzung des Lehramtsstudiums und die Absicht das Referendariat zu absolvieren (vgl. Anhang 8.3). Dabei erscheint die Besonderheit, dass das Ankreuzverhalten von Herrn Wagner zwar auf Unsicherheit bei der Absicht zum Referendariat, nicht aber bezüglich der richtigen Berufsentscheidung und der Studienfortsetzung hinweist, dass also alle drei Items bei statistischen Abfragen berücksichtigt werden sollten (später in Kap. 6 .7).

Alle Personen des Typs 3 antworten hingegen im Fragebogen einheitlich, dass „ihre Wünsche an das Praktikum – im Ganzen gesehen – eher nicht eingetroffen sind“ (vgl. Anhang 8.3). Die den beiden anderen Typen 1 und 2 zugeordneten Fälle antworten hingegen auf dieses Item durchgängig so, dass ihre Wünsche erfüllt sind. Dadurch erscheint das Item „Eintreffen von Wünschen zum Praktikum“ als verlässlicher Hinweis auf ein gelingendes Praktikum einschließlich einer positiv ausfallenden Berufswunschprüfung.

Es kann also u. a. geprüft werden, mit welchen Bedingungen das Eintreffen von Wünschen korreliert und ob sich dies mit Ergebnissen der Typenbildung deckt. Dort, wo Probleme überwiegen, waren Studierende eingeschränkt beteiligt, während es sich bei erfüllten

Wünschen um Praktikanten mit kooperativen Beteiligungen in der Breite oder solche mit selbst gewählten Schwerpunkten handelt.
Durch den Vergleich der Fälle wurden außerdem bestimmte Einflussfaktoren und Gewinnbereiche in Bezug auf das Halbjahrespraktikum erkennbar, die wahrscheinlich auf einer anderen Ebene als die Falltypologie eine übergreifende Erklärungsrelevanz besitzen. Solcherart Faktoren liegen in den im Praktikum genutzten Lerngelegenheiten (z. B. Coteaching), wobei die Frage, welchen Anteil die jeweiligen Praktikanten an deren Verfügbarkeit oder Ausgestaltung haben, aus dieser Perspektive in den Hintergrund rückt. Die bereits in den Einzelfallanalysen eingegrenzten möglichen Umstände von Lernprozessen erscheinen auch nach den Fallvergleichen plausibel, können aber durch sie noch nicht hinreichend erhärtet oder aufgeklärt werden. Aber durch den nun erkennbaren prototypischen Charakter der drei zentralen Einzelfälle werden die dort gesammelten offenen Fragen, möglichen Einflussfaktoren und Gewinnbereiche als sinnvolle Ausgangsbasis für weitere Auswertungen und zusammenführende Interpretationen bestätigt (Kap. 6.2.1.10, Kap. 6.2.2.10 u. 6.2.3.10).
Weitere empirische Befunde sollen später durch Themenvertiefungen, bei der offene Fragen behandelt werden, inhaltlich eingebunden werden. In den folgenden Kapiteln wird das bereits genutzte Kategoriensystem systematisch vorgestellt, wobei die dort enthaltenen Inhalte und Zitatbelegungen der Unterkategorien Gesichtpunkte für die qualitative Interpretation der Themen bieten. Die Darstellung der empirisch entwickelten Kategorien zum Handeln in Bezug auf Anforderungen im Praktikum kann aufzeigen, wie häufig und differenziert bestimmte berichtete Erfahrungen vorkommen.
Eine inhaltliche Klärung zu Besonderheiten des Lernens im Praktikum ergibt sich zum einen auf der Basis des Kategoriensystems und auch durch das darüber mögliche Heranziehen von inhaltlich aufschlussreichen Interviewaussagen aus der Gruppe der 12 Studierenden, die z.T. auch getrennt nach Typen erfolgt. Zum anderen werden die sich über Fälle und Fallvergleiche heraus kristallisierenden Einflussfaktoren (z. B. Integration im Kollegium, Coteaching, schulische Präsenzzeit) und Gewinnbereiche (z. B. Kompetenzzunahme, Berufswunschsicherheit) durch statistische Abfragen von Fragebogendaten weiter untersucht (Kap. 6 .7).

6.4 Kategoriennetz „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“

Zum Zuschnitt und zur empirischen Bedeutung der Kategorien

In diesem Kapitel werden die für die Untersuchung der Interviews zum Halbjahrespraktikum wesentlichen Kategorien vorgestellt. Dabei handelt es sich gemäß der Hauptfragestellungen um Kategorien zur Rekonstruktion von wahrgenommenen Anforderungen aus Sicht der Betroffenen. Die hier vorgestellten, im Auswertungsprozess[479] entwickelten Kategorien zu

[479] s. Kap. 4 u. 5, insbes. Kap. 5 .2

Anforderungen im Kontext Schulpraktikum bilden ein Netz zur inhaltlichen Einordnung handlungsbezogener Aussagen. Interviewaussagen der Praktikanten in Bezug auf Anforderungen „ohne rekonstruierbaren Handlungsbezug“ werden in einem zweiten Kategoriennetz erfasst, das im nachfolgenden Kapitel etwas weniger ausführlich beschrieben wird.

Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Kategoriennetze werden an späterer Stelle noch zu diskutieren sein. Außerdem erscheint von Interesse, welche Kategorien besonders in Erstinterviews oder aber besonders in Nachinterviews Verwendung finden, weil sich dadurch Veränderungen bei den Lernenden durch Erfahrungen im Praktikum abbilden können. Ohne abschließenden Interpretationen zu weit vorzugreifen, wird später danach gefragt werden, inwiefern eher die Kategorien mit oder diejenigen ohne Handlungsbezug ein stimmiges Bild zum Verhältnis von Situationen, Personen und Zielen in der Schule bzw. im Schulpraktikum vermitteln. Dabei handelt es sich in beiden Fällen um eine Ordnung von Vorstellungen der Studierenden, genauer gesagt - um den Versuch diese verbalisierten Vorstellungen bzw. subjektiven Theorien so zu ordnen, dass es dem Tenor für alle untersuchten Fälle angemessen erscheint und das Abrufen von relevanten Informationen zu Fallstudien[480] ermöglicht.

Das Kategoriensystem soll eine Bestimmung von Schwerpunkten der Aktivitäten im Praktikum ermöglichen, so dass daran auch diskutiert werden kann, inwiefern Studierende zu den in den Richtlinien vorgesehen Tätigkeitsfeldern tatsächlich Erfahrungen machen können. Zum Beispiel kann später gefragt werden, inwiefern Studierende im Praktikum ihr zukünftiges Berufsfeld (möglichst) realistisch kennenlernen, inwiefern sie vielfältige Gelegenheiten sich selbst unterrichtlich und außerunterrichtlich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren, erhalten oder sie in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf Theorie und Formen der Praxis entwickeln.

Bei der folgenden Präsentation der Kategorien werden theoretische Grundlagen und empirische Qualitäten miteinander integriert vorgestellt[481]. Dabei wird des Öfteren auf Kapitel des theoretischen Teils[482] Bezug genommen, wobei diese Bezüge recht knapp erfolgen. Beim Benennen und Dimensionieren der Kategorien war die Arbeit mit dem Datenmaterial mindestens ebenso wichtig wie Bezüge zu Theorien und anderen empirischen Untersuchungen. So richten sich die Benennungen manchmal nach der Wortwahl der Praktikanten (in Vivo-Kodieren) oder sind umgangssprachlich geprägt. Trotz aller gebotenen Sorgfalt bei der Charakterisierung der Kategorien Bezüge zur Arbeit anderer Autoren offen zu legen, kann dies leider nicht vollständig gelingen[483].

Umfangreiche Tabellen zur Kategoriendefinition (Merkmale, Abgrenzung, Ankerbeispiele, Zitathäufigkeiten) und Hierachisierung der Unterkategorien sind im Anhang 8.2.3 enthalten.

---

[480] s. Kap. 6.2

[481] zu Methoden und Durchführung der Datenauswertung s. Kap. 5

[482] s. Kap. 2 u. Kap. 3

[483] Bei der Entwicklung sind prinzipiell Begriffsbildungen anderer, insbesondere der in dieser Arbeit zu Hintergründen und Wissensständen zitierten Autoren eingeflossen. Ich bitte aufgrund der Entwicklung im Prozess und des Umfangs des Kategoriesystems zu entschuldigen, dass nicht alle Bezüge zu anderen Autoren angegeben werden können.

Dort befinden sich einleitend Anweisungen zur Nutzung der Kategorien für die Auswertung des Interviewmaterials, die zusammen mit den genannten Tabellen den Auswertungsleitfaden bilden.

Die sich anschließende Tabelle enthält eine Übersicht über alle Kategoriennamen zum Bereich der rekonstruierten Anforderungen mit Handlungsbezug. Die Erläuterung erfolgt später auch in dieser alphabetischen Reihenfolge, wie sie auch im Auswertungsprogramm ATLAS.ti verwendet wurde.

1. Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)
2. Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion
3. Co- und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)
4. Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren
5. Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)
6. Führung/Verantwortung übernehmen
7. Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)
8. Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln
9. Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen
10. Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen
11. Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben
12. Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/ mit Partnern kooperieren)
13. Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten
14. Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)
15. Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/ außerunterrichtlich)
16. Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)
17. Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen
18. Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen
19. Unterrichten: Medien adäquat einsetzen
20. Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)
21. Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente, z. B. Fragen entwickeln/verfolgen)

Bei der Erläuterung der Kategorien werden die folgenden Leitfragen berücksichtigt:

a. Welchen Bereich von Anforderungen erfasst die Kategorie?
b. Mit welchem Theoriehintergrund ist die Kategorie entwickelt worden?
c. Welcher Rangplatz[484] ergibt sich unter insgesamt 21 Kategorien nach Zitatanzahlen in Nachinterviews?
d. Erscheint die Kategorie beim Einstieg ins Praktikum besonders relevant?
e. Welche Unterkategorien konnten anhand empirischer Daten gebildet und belegt werden?

Über die Prägung der Unterkategorien ergibt sich ebenfalls eine nähere Bestimmung der jeweiligen Kategorien, da diese die ihnen zugehörigen Unterkategorien bündeln.

---

[484] Eine tabellarische Darstellung der Kategorien geordnet nach diesen Rangplätzen ist in Kapitel 6.5 enthalten.

Dabei erfolgt die Aufzählung der Unterkategorien, sofern nicht anders angemerkt, in Reihenfolge beginnend mit den meisten Zitatzuordnungen. Zu Rangplätzen, Zitathäufigkeiten, Kapitelzuordnungen etc. befindet sich weiter unten in Kap. 6.5 eine Übersichtstabelle. Für Betrachtungen der Relevanz von Kategorien in Erstinterviews im Vergleich zu Nachinterviews ist zu beachten, dass nur in etwa der Hälfte der Fälle überhaupt über Tätigkeiten, also Handlungsbezüge, berichtet wird. Dies liegt daran, dass etwa eine Hälfte der ausgewerteten Interviews vor der praktischen Phase geführt wurde, während die andere Hälfte in den ersten Wochen des Praktikums stattfanden (vgl. Kap. 5.1, genauer gesagt fanden vier Interviews in den ersten Wochen statt und in vier Fällen brachten Studierende Hospitationserfahrungen vor der Praxisphase in die Interviews ein). Bei Vergleichen der wahrgenommenen Anforderungen mit Handlungsbezug zwischen Erstinterviews und Nachinterviews sind daher zu erwartende Qualitäts- und Quantitätsunterschiede möglichst zu berücksichtigen. In Bezug auf die Anzahlen der Zitatzuordnungen wird ein Faktor zwei angenommen, d. h. ähnlich hohe Anzahlen in Erstinterviews und Nachinterviews weisen auf eine hohe und nicht etwa auf eine ähnliche Bedeutung der Kategorie in der Einstiegsphase hin. Der eventuelle Einfluss auf inhaltliche Qualitäten dadurch, dass kategorisierte Aussagen in den Erstinterviews nur von einer Teilgruppe stammen, lässt sich hingegen kaum eingrenzen. Die Teilgruppe erscheint gegenüber der Gesamtgruppe jedoch nicht untypisch zusammengesetzt, d. h. die in Kap. 6.3. beschriebenen drei Typen sind in der Teilgruppe angemessen vertreten (Säulendarstellung für alle Kategorien, Fälle und Zeitpunkte im Anhang). Für die Bestimmung der Bedeutsamkeit der Kategorien insgesamt werden nur die Anzahlen der Nachinterviewzitate berücksichtigt, um einen besonderen Einfluss der Fälle mit Aussagen zum Einstieg ins Praktikum zu vermeiden. Allerdings bildet die Rangfolge damit die Wahrnehmungen der Studierenden in der Rückschau auf das Praktikum ab, wobei z. B. in der Phase des Einstiegs durchaus besondere Anforderungsschwerpunkte identifiziert werden können (s. auch Kap. 6.2 „Einzelfälle“).

Obwohl in den folgenden Unterkapiteln Quantitäten von Zitatzuordnungen und darüber auch Rangplätze unter den Kategorien regelmäßig thematisiert werden, ist zu betonen, dass Häufigkeiten nur grobe Anhaltspunkte für die Gesamtqualität der Aussagen bieten, wobei geringen Unterschieden wahrscheinlich keine Bedeutung zukommt. Relevanter demgegenüber erscheinen die inhaltlichen Aspekte der Wahrnehmungen im Praktikum, die sich u. a. in der Benennung und dem Aufbau der Kategorien widerspiegeln.

In den Unterkapiteln werden die Kategorien in alphabetischer Reihenfolge nach ihren Benennungen vorgestellt.

6.4.1 Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)

Diese Kategorie zu Belastungen erfasst inhaltlich Zitate, in denen Studierende darauf eingehen, dass sie ihre individuell erfahrene Belastung bezüglich ihrer Arbeit in der Schule aktiv gesteuert oder sich von erlebter Anstrengung (i. d. R. psychischer Art) gezielt erholt haben. Gemeint ist damit z. B. sich abgrenzen, Aufgaben genauer definieren und/oder zeitlich entzerren, sich aktiv durch Sport oder Yoga erholen, wobei als Zielrichtungen die

Erhaltung des Interaktionsfähigkeit im schulischen Feld und ein persönlich ausgewogener Kräftehaushalt infrage kommen. Eine differenzierende Kennzeichnung ergibt sich über die weiter unten benannten Unterkategorien.

Dieser Anforderungsbereich berücksichtigt Untersuchungsergebnisse zu Lehrerarbeit, die die Tätigkeit aufgrund der Mehrfachbelastungen durch teils konkurrierende Aufgaben, hohe Interaktionsdichte und ihren zeitlichen Umfang als anstrengend und z. T. gesundheitsbeeinträchtigend kennzeichen (vgl. Kap. 2.2.4). In einer Studie von Terhart (1994, vgl. 1996, 174ff.) z. B. erweisen sich als zentrale Belastungsfaktoren „problematische Schüler“ und „Schulorganisation“, wobei für Praktikanten der zuletzt genannte Faktor nicht wesentlich erscheint. Für Neulinge im Arbeitsfeld werden unter dem Begriff „Praxisschock“ Belastungsreaktionen (z. B. Angstgefühle, eingeschränktes Selbstwertgefühl) gefasst, die aus Diskrepanzerfahrungen zwischen Arbeitsrealität und Können oder Erwartungen der (angehenden) Lehrer beim Praxiseinstieg resultieren. Insbesondere bei wahrgenommenen starken Belastungserfahrungen ist es die Frage, wie aktiv Praktikanten ihre Arbeits- und Lebenssituation gestalten, um ihre Handlungsfähkeit und ihr Wohlbefinden sicherzustellen. Nach Holtappels (1997, S.146f.) ergeben sich bei der Lehrertätigkeit entlastende Momente z. B. aus Erfolgen bei der pädagogischen Arbeit und Kooperationen unter Lehrkräften. Allgemein ist eine Entlastung daher sicherlich über günstige Arbeitsergebnisse durch Anwenden eines adäquaten Handlungsrepertoires zu erwarten (vgl. Kap. 2.2.8 z. B. in den Bereichen Soziale Strukturbildung, Interaktion, Hintergrundarbeit), doch stehen entsprechende, adäquate Aktivitäten nicht generell in Zusammenhang mit Vorbeugen oder Reagieren bezüglich Belastungen. Das Erfassen eines aktiven Umgangs mit Belastungen über eine gesonderte Kategorie erscheint daher und wegen der dargestellten Relevanz sinnvoll. Für die Analyse von Einzelfällen ergeben sich zusätzliche Anhaltspunkte, wenn gesammelt wird, was Studierende zum Umgang mit Belastungen äußern.

Empirisch werden mit dieser Kategorie zum aktiven Umgang mit Belastungen im ausgewerteten Interviewmaterial relativ wenige, nämlich „nur“ 16 Zitate erfasst, wobei dieses Rang 16 von insgesamt 21 Rangplätzen bedeutet (bezogen auf die Nachinterviewauswertungen). Die Kategorie spielt allerdings immerhin bei 8 von 12 Personen eine Rolle. (In den Darstellungen zu den Kategorien werden Details zu ihrer empirischen Bedeutung im Rahmen der vorgenommenen Interviewauswertungen über den Rangplatz hinaus nicht immer im Detail benannt. Hierzu befindet sich eine Tabelle im Anhang, die sowohl relevante Informationen zur Quantität der Zitatzuordnungen enthält als auch Definitionen und Anwendungsbesonderheiten im Überblick zusammenfasst.)

Als erste von zwei Unterkategorien ist am häufigsten „Belastungen: Müdigkeit, Krankheit, private Schwierigkeiten regulieren“ mit Zitaten belegt (vgl. Anhang Kategorie: t1.2). Hier berichten Studierende z. B., dass man sich nach der Schule sehr aufgewühlt fühlt und zunächst bewusst bei Tätigkeiten im Haushalt regeneriert oder in einem anderen Fall einen Mittagsschlaf einlegt. Die zweite der beiden Unterkategorien ist mit „Belastungen steuern: unterschiedliche Aufgaben koordinieren, gute Unterrichtsvorbereitung erleichtert das Unterrichten“ (t1.1) benannt und sammelt Zitate, die sich inhaltlich z. B. damit befassen, dass eine rechtzeitige und gute Unterrichtsvorbereitung die Belastung im Unterricht

minimieren geholfen habe und dass Erwerbsarbeit und der Einsatz im Praktikum sinnvoll aufeinander abgestimmt werden konnten.

6.4.2 Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion

Diese Kategorie soll einen Anforderungsbereich innerhalb der berichteten Handlungen der Studierenden erfassen, der das Beobachten von Klassensituationen, also im Wesentlichen von Schülern und Lehrern in der Interaktion miteinander betrifft. Ziel der oft gerichteten, z. T. der auch zufällig erscheinenden Beobachtung ist Analyse und Kennenlernen von Situationen und Lerngruppen, wobei die Qualität der Wahrnehmungen und Deutungen letztlich zur wichtigen Vorausetzung für erfolgreiches Handeln und persönliche Erkenntnisse wird. Aktives Hospitieren (beobachten, analysieren und/oder kennenlernen) zeichnet sich z. B. dadurch aus, dass zu den Beobachtungen Notizen erstellt werden, Beobachtungen mit Mentoren und Mitstudierenden nachbesprochen werden, Studierende die Namen von Schülern erlernen und insbesondere, dass eine reine Beobachterperspektive aufgegeben wird und Studierende mit Schülern ins Gespräch bzw. in Kontakt kommen (z. B. zu einem Schüler hingehen und spontan auf seine Frage eingehen).

Mit dieser Kategorie kann ggf. erfasst werden, welcher Stellenwert diesem Bereich zukommt, wobei es zum einen für Praktikanten aller Art banal erscheint, im Berufsfeld etwas beobachten oder kennen zu lernen. Zum anderen werden im theoretischen Teil dieser Arbeit in diversen Kapiteln Aspekte genannt, weshalb Tätigkeiten in diesem Bereich – vor allem im fließenden Übergang zwischen Hospitation und Beteiligung – beachtet werden sollten. So erscheint z. B. die soziale Erwünschtheit der Studierenden seitens der Lehrkräfte beim Hospitieren relevant, die sich darin zeigen kann, dass diese die Praktikanten gegenüber den Schülern angemessen vorstellen und zunehmendes Partizipieren ermöglichen (vgl. Kap. 2.3.5). Eine besondere Rolle wird betreuenden Lehrkräften auch nach Kap. 3.2.1 bei Unterrichtsbeobachtungen und deren Analyse zukommen (reflexives Lernen) und es stellt sich z. B. die Frage, inwiefern Lehrkräfte ihr Unterrichtshandeln ernsthaft als Gegenstand der Analyse anbieten oder sie ihr Unterrichten sogar im Hinblick auf die Interessen von studentischen Beobachtern abstimmen. Nach Untersuchungen zu Tages- und Blockpraktika im Lehramtsstudium (vgl. Kap. 3) äußern Studierende selbst zur Qualität von Praxisphasen als Unterscheidungsmerkmal, wie intensiv oder langfristig die Möglichkeiten zum Beobachten und Kennenlernen seien. Nach dem theoretischen Teil ist im Übrigen nicht zu erwarten, dass Halbjahrespraktikanten, die ganz überwiegend „nur“ vom Beobachten und Analysieren berichten gegenüber anderen ihre subjektiven Theorien, Konstruktionen von Wirklichkeit oder Kompetenzen (vgl. Kap. 2.3,) besonders vorteilhaft weiterentwickeln. Während intensiv zu beobachten, zu analysieren sowie Personen und Situationen kennen zu lernen bei Praktikanten mit darüber hinaus vielfältigen Handlungserfahrungen vorteilhaft für verständiges Handeln sein dürfte.

Ein sehr hoher Stellenwert im Rahmen der Interviewauswertungen kommt dieser Katgorie empirisch zu, denn bezüglich der Nachinterviews ist „Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion“ im Kategoriensystem am zweithäufigsten mit Zitatstellen belegt. Es erscheint plausibel, dass diese Kategorie in den Erstinterviews, bei denen Studierende bereits über Erfahrungen des Einstiegs verfügen, am häufigsten

vorkommt, denn Tätigkeiten bezüglich anderer Anforderungskategorien setzen im Prinzip Orientierung, also Beobachten und Kennenlernen, voraus.
Anforderungen des Hospitierens werden überwiegend mit den Ausprägungen „bestimmte Ziele verfolgen (eigene Fächer, mit/ohne Beobachtungskriterien, Namen lernen, Klassen für Unterrichtseinheit auswählen)“ (t2.2) und „ohne besondere Ziele (Tendenz: Pflicht erfüllen)“ (t2.6) wahrgenommen.
Für die folgenden Unterkategorien liegen demgegenüber vergleichsweise wenige Zitate vor: „Hospitieren: fachfremd (andere Unterrichtsstile, Fächer, Verhalten der Schüler kennenlernen)“ (t2.4), „Hospitieren: Beziehung aufnehmen (dürfen) (Gefühl; Pole: wertgeschätzt oder ohne Beachtung)“ (t2.3) und „Hospitieren: herumgehen mit Interaktion (z. B. Lernschwierigkeiten beobachten, helfen)“ (t2.5). Zu Praktikumsbeginn wird, nach der Zitatanzahl zu urteilen, verhältnismäßig viel fachfremd hospitiert und das Aufnehmen von Beziehung ist zu diesem Zeitpunkt ebenfalls besonders gefordert.
(Bemerkung: falls die Anzahlen in der Tabelle im Anhang betrachtet werden, ist zu beachten, dass nur in etwa der Hälfte der Fälle Erstinterviews mit berichteten Tätigkeiten vorliegen, d. h. ähnlich hohe Anzahlen gegenüber Nachinterviews weisen hier auf Überrepräsentanz in der Einstiegsphase hin.)

6.4.3 Co- und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)

In dieser Kategorie werden Aussagen zu einer auf den Unterricht bezogenen in die Tat umgesetzten Zusammenarbeit zwischen zwei oder drei Personen erfasst. Mit dem gemeinsamen Planen, Unterrichten und Reflektieren ist neben den auf das Lernen der Schüler bezogenen Zielen insbesondere verbunden, dass den Praktikanten bei begrenztem Risiko der Überforderung Teilhabe und Kompetenzaufbau möglich werden. Die Kategorie teilt sich in drei wiederum weiter unterteilte Unterkategorien. Dabei werden die drei Fälle Coteaching oder Teamteaching oder eine Kombination aus Co- mit Teamteaching unterschieden.
Einzelne Studierende können als „Copiloten“ eines erfahrenen Lehrers handeln (z. B. Vortreten und Zurücktreten in der Leitung des Unterrichts), im Team mit weiteren Studierenden im Unterricht aktiv werden (eine Lehrkraft kann sich im Hintergrund aufhalten) oder aber in der Kombination können i. d. R. zwei Studierende und eine Lehrkraft eng zusammen arbeiten.
Theoretische und empirische Bezüge als Hintergrund dieser Kategorie wurden in Kap. 2.2.10 dargestellt, wobei die dort aufgezeigten Gestaltungsmerkmale (z. B. Coteaching auch mit Lehrerbildnern, Reflexionsphasen auch unter Beteiligung von Schülern) mit dem im Halbjahrespraktikum durch diese Kategorie erfassten Beispielen verglichen werden können. In Bezug auf die Aneignung von Habitus, Kompetenzen und Reflexionschancen durch Co- und Teamteaching erscheinen u. a. auch Erkenntnisse zur Rolle betreuender Lehrkräfte (Kap. 3.2.1) sowie Dilemmata des Theorie-Praxis-Bezugs (Kap. 2 .2.9) relevant. So können sich Routinen im Lehrerberuf unterschiedlich erwerben lassen, wobei mit einfacher Nachahmung des Handelns von Lehrkräften die Nachteile einer geringen Flexibilität verbunden sein können, während ein bewusster, reflektierter Prozess demgegenüber vorteilhafter sein kann (vgl. Kap. 2.2.9, Koch-Priewe (2002, vgl. S.319)). Hierzu bietet es sich an, mit

Unterkategorien insbesondere auch Art von Reflexionsprozessen im Kontext Coteaching zu erfassen, so dass zu Fragen der Nachahmung oder bewussten Aneignung z. B. diskutiert werden kann, inwiefern Reflexion vorkommt und inwiefern eine enge unterrichtsbezogene Zusammenarbeit gegenüber reiner Hospitation und dann selbstständiger Übernahme von Unterricht vorteilhaft erscheint.
Bezogen auf die Anzahl der in Nachinterviews zugeordneten Zitate nimmt „Co- und/oder Teamteaching machen“ Rangplatz 5 von 21 ein.
Als weitere Unterkategorien konnten im Bereich der Kombination von Co- und Teamteaching erfasst werden: „Regie abgeben und übernehmen (den Unterricht gemeinsam oder arbeitsteilig vorbereiten)“ (vgl. Tabelle im Anhang t3.1.3), „Gruppenarbeit betreuen, Versuche prüfen, Ansprechpartner sein, Lernprozesse in Gruppen lenken“ (t3.1.1) und „Reflexion: nach der Stunde zu dritt oder zu zweit machen (z. B. Schüler einschätzen, diskutieren, inwiefern sie auf Inhalte und Methoden ansprachen)“ (t3.1.2).
Zur studentischen Zusammenarbeit in Form von Teamteaching gibt es die weiteren Unterkategorien „gemeinsamen Unterricht mit der Mitpraktikantin reflektieren und ggf. durch Mentorenkritik intensivieren (Reflexionsinhalte: z. B. Lehrverhalten, inhaltliche Aspekte des Unterrichts)“ (t3.2.3), „im (wöchentlichen) Wechsel die Unterrichtsverantwortung aufteilen, aber Planungen gemeinsam absprechen und in Gruppenarbeitsphasen assistieren“ (t3.2.4), „gemeinsam vorbereiten (ggf. arbeitsteilig), im Unterricht Regie wechselseitig übernehmen (auftretende Unstimmigkeiten hinterher klären)“ (t3.2.1) und „Mentorin bei Unterricht im Studententeam als Notbremse im Hintergrund verfügbar haben“ (t3.2.2). Dass eine Mentorin als rettende Notbremse angesehen wurde, wurde dabei nur einmal in einem Vorinterview artikuliert, d. h. diese Situation kann, wenn überhaupt, zu Beginn des Praktikums relevant sein (Studierende geben sich bei Teamteaching vor allem auch gegenseitig Sicherheit und praktische Hilfe).
In Bezug auf die Anforderungen bei der Zusammenarbeit zwischen Praktikanten und Lehrkräften in Form von Coteaching wurden zwei Unterkategorien formuliert und zwar im Sinne von „Übernahme von Teilen des Unterrichts beim Mentor oder einer anderen Lehrkraft, beteiligt sein durch Assistenz bei Gruppenarbeiten, organisieren von Unterrichtsmaterial“ (t3.3.1) und „Gruppenarbeit bzw. Schüler beim Experimentieren auch in einem zusätzlichen Raum betreuen“ (t3.3.2).
Es kann angemerkt werden, dass sich die Anforderungsunterkategorien in den getrennt betrachteten drei Teilbereichen beim Handeln in der Klasse durchaus sehr ähneln (Leiten oder Assistieren), doch die Unterteilung sinnvoll erscheint, weil Qualitätsunterschiede bei der gegenseitigen Unterstützung und dem Beschaffensein der Reflexionsmöglichkeiten anklingen.

6.4.4 Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren

Diese Kategorie soll den Bereich von Anforderungen erfassen, die im handelnden Kontakt mit den Eltern von Schülern vorkommen. Dabei könnten Studierende (kleinere) Beiträge zur Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen Schülereltern und Schulpersonal leisten, um z. B. Eltern die Unterstützung des Lernens und der Bildungswege ihrer Kinder zu erleichtern oder Eltern als Partner für Schulleben, Schulorganisation und Unterricht zu gewinnen.

Hintergrund der Kategorie ist z. B. die Diskussion um Standards zu Lehrerarbeit, wobei z. T. erkennbare Schwerpunkte im Bereich „Elternarbeit“ gefordert werden (Kap. 2.2.2, s. Kritik des Bundeselternrates an KMK Standards). Weiterhin beinhalten die Richtlinien des Halbjahrespraktikums (Anhang 8.5.1), dass Kooperationsbeziehungen mit der Elternschaft und Teilnahme an Elternabenden Teil des Praktikums sein sollten. Es erscheint somit sinnvoll, mit einer Kategorie zu den berichteten Handlungsaktivitäten der Studierenden zu erfassen, inwiefern Studierende in diesem Bereich nicht nur beobachten können, sondern als Beteiligte fungieren.
Mit Rangplatz 21 von 21 resultierend aus der Anzahl der zugeordneten Zitate (nämlich zwei) rangiert die Beteiligung im Elternkontakt im Praktikum als Schlusslicht. Lediglich zwei Studierende berichten Aktivitäten in der Form, dass sie „Eltern an Sprechtagen an Seite des Mentors kennenlernen und ihre Einschätzungen zu Schülern einbringen bzw. austauschen“ konnten (t4.1).

6.4.5 Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)

Die Kategorie „Feedback geben“ wurde konstruiert, um von Praktikanten berichtete Rückmeldungen an einzelne Schüler und ggf. an Schülergruppen zu erfassen, die nicht nur den Kontext Unterricht betreffen müssen. Das heißt es geht um Handlungen, die mit dem Schwerpunkt des Kommunizierens im Kontakt mit bestimmten Schülern berichtet werden, um deren Verhalten und/oder persönliche Entwicklung positiv zu beeinflussen. Wenn mehr der Inhalt als der Akt der Rückmeldung betont wird, werden die Aussagen allerdings anderen Anforderungsbereichen zugeordnet.
„Feedback geben“ erscheint als möglicherweise zentraler Aspekt des Handlungsrepertoires in der Dimension der Kommunikation (vgl. Kap. 2.2.8, Bauer 2002, S.52). Es kann angenommen werden, dass dieser Aspekt beim Unterrichten, aber auch bei anderen Bereichen wie „Schülerkontakt(-interaktion): hinein gehen …“ oder der Lehrerrolle entsprechend auftreten (z. B. in Pausen bzw. allgemein im Schulleben) vorkommen kann, wobei die Anforderung „Feedback geben“ aus Perspektive der Handelnden sinnvoll übergreifend betrachtet werden könnte. Allerdings ist die hier besprochene Kategorie in den Auswertungen nur bei vier Nachinterviewzitaten (insgesamt vier Fälle bzw. Personen) angewendet worden und besitzt demnach im Feld eine untergeordnete Bedeutung (Rangplatz 19 von 21). Als Unterkategorien wurden auf empirischer Basis zum einen „Schüler fachlich und/oder methodisch konstruktiv zu beraten“ (t5.1) und zum anderen „Schüler zu loben bzw. ihre Leistungen anzuerkennen“ (t5.2) formuliert.

6.4.6 Führung/Verantwortung übernehmen

Unter dieser Kategtorien sollen wahrgenommene Leitungsaufgaben erfasst werden, deren Zielstellungen mit Ordnung, Sicherheit und Struktur für Lernen und soziales Miteinander der Schüler (und Lehrkräfte) umschrieben werden kann. Zu Führen und Verantwortung zu übernehmen wird von Praktikanten i. d. R. mit kommunikativem Handeln gegenüber Schüler(gruppen) berichtet. Verantwortung zu übernehmen z. B. in Form von Aufsicht in Pausen auf dem Hof oder den Fluren zu führen kann ggf. auch einen Handlungsbezug erhalten, wenn Praktikanten sich nach ihren Aussagen in solchen Situationen befanden,

Handlungsnotwendigkeiten verspürten und diesen aber ausgewichen sind. Die Kategorie wurde auch vor dem Hintergrund von Lehrerleitbildern entwickelt, wobei z. B. der Bund der Arbeitgeber seine Vorschläge mit „Führungskraft Lehrer“ betitelt (BDA, Empfehlungen für ein Lehrerbild 2001). Dabei werden unter der hier thematisierten Kategorie neben einer situativen und im begrenzten Umfang auch planerisch-vorausschauenden Verantwortung für Schüler und Lehrkräfte allgemeine Aufgaben einer Führungskraft nur im begrenzten Umfang erfasst (z. B. nicht allgemein die Arbeitsplanung oder Entwicklung von Personal- und Kundenstamm oder Repräsentieren des Betriebs nach außen).
Mit einer Anzahl von insgesamt zwölf zugeordneten Zitaten bei sechs Praktikanten nimmt die Kategorie „Führung/Verantwortung übernehmen“ Rangplatz 17 von 21 ein. Als Unterkategorien konnten „Führung: Leitungsanspruch formulieren, Regeln setzen und durchsetzen (Respekt/Autorität)“ (t6.1), „Verantwortung: Sicherheit in Fachräumen gewährleisten“ (t6.3) und „Verantwortung: Pausenaufsicht übernehmen (ggf. Aufsicht im Schulgebäude – nicht weggucken)“ (t6.2) gefunden werden. Dabei berichten Praktikanten z. B. auch von klärenden Gesprächen mit Mentoren zu ihren Aufsichtspflichten bzw. Rechten gegenüber Schülern.

6.4.7 Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)

Die Anforderungen mit Lehrern zu interagieren, beziehen sich auf eine allgemeine Kommunikation zwischen Praktikanten und Lehrkräften der Praktikumsschule. Zielstellungen sind, dass sich für die Praktikanten z. B. über das Äußern ihrer Interessen, das Kennenlernen der Lernkräfte etc. eine gute Zusammenarbeit entwickelt und aufrecht erhalten werden kann, die dem Lernen der Praktikanten sowie den Interessen der Lehrer und auch dem Lernen der Schüler dient. Dabei werden unter dieser Kategorie keine genauen Absprachen gesammelt, die sich konkret auf die Planung, Durchführung oder Auswertung von Unterricht beziehen (solche Anforderungen werden getrennt innerhalb der Kategorien „Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)“, „Co- und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)“ gezählt). Bei der Kategorie „Lehrer: mit ihnen interagieren“ geht es vielmehr um allgemeine kommunikatorische Anforderungen, die Studierende wahrnehmen müssen, um eine angemessene Position im Kollegium und ganz allgemein sinnvolle Teilhabemöglichkeiten zu erhalten. Einen theoretischen Hintergrund, um diese Aspekte getrennt zu erfassen, liefern die Ausführungen von Lave u. Wenger (1991) zu „Lernen in Praxisgemeinschaften bzw. legitimate peripheral participation“ (vgl. Kap. 2.3.5). Darin erscheint die Art der Einbettung der Lernenden in die Gemeinschaft der Praktiker sehr bedeutsam, wobei innerhalb der Machtstrukturen im Feld Schule den Lehrkräften eine Schlüsselrolle für Einblicke und Teilhabe bezüglich der regulären Aktivitäten der Berufsgemeinschaft (in Klassen- und Fachräumen sowie im Lehrerzimmer) zukommt. Außerdem kann die Interaktion mit Kollegen für im Beruf stehende Lehrer als eine reguläre Anforderung angesehen werden. Als Ziel der Kooperation kommt hier z. B. aktuell das Thema Schulentwicklung in den Blick, wobei sich der „Anforderung, an den Lern- und Arbeitsbedingungen in der eigenen Schule aktiv mitzuarbeiten, (…) sich Lehrer nur um den Preis beruflicher Stagnation entziehen können.“ (Hericks/Spörlein 2001, S.48f., vgl. Kap.

2.2.6, Kap. 2 .2.7 „Biographie und Bildungsgang“ und Kap. 2.2.1 „Standards und Leitbilder“).
Bei den Interviewauswertungen hat sich aufgrund der Häufigkeiten von Zitatzuordnungen für diese Kategorie der aktiven Gestaltung der Interaktion mit Lehrern aus Sicht der Studierenden ein vorderer Rangplatz (sieben von 21) ergeben. Weil etwa 20 Zitate in Vorinterviews und etwa 40 Zitate in Nachinterviews kategorisiert wurden, ergibt sich, dass dieser Anforderungsbereich schon beim Einstieg relevant ist und auch bei der Rückschau auf das Praktikum nicht in seiner Bedeutung abnimmt (nur etwa die Hälfte der Erstinterviews enthält berichtete Tätigkeiten, weil bei den Übrigen noch kein praktischer Einstieg erfolgte, d. h. eine Zunahme mit dem Faktor 2 weist hier auf ähnlich hohe Relevanz hin).
Empirisch wurde zwischen fünf Formen von Anforderungen in diesem Bereich differenziert, so dass inhaltlich die folgenden Unterscheidungen (Reihenfolge nach der Anzahl von Zitatzuordnungen) zur Interaktion mit Lehrkräften entstanden: „von Lehrern lernen (Hospitationsmöglichkeiten erbitten, verlässliche Absprachen treffen, fachliche oder methodische Hilfe erbitten, sie für eigene Entwicklungsmöglichkeiten nutzen)“ (t7.5), „Position im Lehrerkollegium finden (sich vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, ggf. am Rande stehen)“ (t7.3), „bei Konferenzen dabei sein (beobachten, analysieren)“ (t7.2), „sich gegenüber destruktiven Ansichten/Haltungen (z. B. Zynismus) von Lehrern abgrenzen“ (t7.4), „der Bitte von Lehrern um Unterstützung nachkommen (ggf. Hilfsarbeiten eigentlich ablehnen wollen)“ (t7.1).

6.4.8 Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln

Die Kategorie „Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln“ umfasst den Bereich von Anforderungen, den Praktikanten bezogen auf das persönliche Auftreten von Lehrern wahrnehmen. Dieses soll vorteilhaft für das inhaltliche Lehren und die Leitung von Schülergruppen in den Bereichen Unterricht und Schulleben sein. Sie berichten in Interviews davon, dass sie in ihrem Auftreten und Handeln bestimmten Lehrereigenschaften entsprechen wollten, um damit pädagogische Wirkungen zu erzielen. Typische Eigenschaften und Einstellungen von Lehrern werden in Bezug auf die eigene Person in Handlungssituationen problematisiert. Das Erfassen derartiger Zitatstellen erscheint z. B. relevant, weil sich daran evtl. das Annehmen der Lehrerrolle bzw. ein gelungener Wechsel von der Schüler- oder Studierenden- zur Lehrerrolle als Gewinn durch das Praktikum beschreiben lassen kann. Zum Begriff „Rolle“ bzw. zum Einnehmen einer solchen hat Oevermann (1996, S.110, vgl. Kap. 2.2.3) festgestellt, dass charakteristische Sozialbeziehungen ihre Strukturen auch dann behalten, wenn das Personal wechselt. Das heißt in einer professionellen Praxis erhalten die Beteiligten eine gewisse Beziehungssicherheit relativ unabhängig von Indidividuen und konkreten Orten der instituionalisierten Praxis, wenn sie sich charakteristisch verhalten (können). Die Kategorie im Zusammenhang mit Persönlichkeit als Lehrer kann ggf. bei Anfängern besonders relevant werden, wenn in Bezug auf Integriertheit und Selbstähnlichkeit im Berufsfeld Schwierigkeiten beim Herstellen von Beziehungen entstehen. Schrittesser (2004, S.135f.) führt zum Umgang mit schwierigen Situationen bei Professionellen aus, dass eine „dialektische Einheit von Rollenhandeln und Handeln als „ganzer Person“ erforderlich“

wird. Das heißt die Adaption einer Rolle bietet Orientierung und Sicherheit nur, so lange sie ausreichend flexibel erfolgt, so dass in anspruchsvollen Situationen das persönliche Beteiligtsein sowie eine möglichst angemessene Situationswahrnehmung (beruhend auf Erfahrung und theoretischen Kenntnissen) gegeben ist (vgl. Kap. 2.2.3, Kap. 2 .3.2). Nach Kap. 2.2.8 bzw. den begrifflichen Präzisierungen durch Bauer (2002, S.55) kommt der Persönlichkeit eines Pädagogen im Beruf eine nicht geringe Bedeutung zu, denn das professionelle Selbst ist Teil der Persönlichkeit. Das heißt Persönlichkeit integriert neben anderem berufliches Auftreten und dieses beruht wiederum auf Teilaspekten der Persönlichkeit und macht diese Aspekte sichtbar.
In den Auswertungen kommt diese Kategorie zur Lehrerrolle mit berichtetem Handlungsbezug bei elf von zwölf Personen vor (nach Anzahl der Nachinterviewzitate Rangplatz 14 von 21). Als Unterkategorien wurden dabei im Bereich „Lehrerrolle“ mehrfach die Anforderungen „Rollenidentifikation – sich beim Handeln (vor der Klasse) authentisch fühlen (auch konzentriert sein)“ (t8.8), „gut erklären können (bezogen auf schulische Fachinhalte sicher)“ (t8.3) und „Lehrerrolle: Misserfolge (selbstkritisch und konstruktiv) verarbeiten“ (t8.6) rekonstruiert. Nur mit ein bis drei Zitaten belegt sind hingegen die Unterkategorien „kulturelle, soziale Unterschiede der Schüler gegenüber eigenem Hintergrund verstehen und nicht als Grenze empfinden“ (t8.4), „als Lehrer pünktlich und zuverlässig sein“ (t8.7), „Geduld für Schüler haben (auch gut auf sie eingehen können)“(t8.2), „auf das eigene Äußere achten (z. B. seriöse Kleidung wählen)“(t8.1) und „sich (z. B. in Gesprächen mit Schülern) solidarisch gegenüber Kollegen verhalten“ (t8.9).
(Thematisch lohnt ein Vergleich mit den entsprechenden wahrgenommenen Anforderungen ohne Handlungsbezug. Dabei wäre ggf. ein Perspektivwechsel vor dem Praktikum gegenüber nach dem Praktikum zu beschreiben, um zu sehen, welche Vorstellungen auch nach dem Praktikum relevant erscheinen. Die praktische Relevanz lässt sich dann mit der hier besprochenen Kategorie in den Blick nehmen.)

6.4.9 Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen

Die Kategorie „Leistungen erfassen/bewerten/mitteilen“ soll berichtete Handlungen erfassen, bei denen Studierende an einer Beurteilung von Schülerleistungen beteiligt sind. Ziele können neben einem Beitrag zu schulüblichen Benotungen sein, den Beurteilungsprozess bzw. die üblichen Kriterien kennen zu lernen und die Lehrer durch eine zweite Perspektive und bei der praktischen Umsetzung zu unterstützen. Obwohl z. B. das Erstellen, Schreibenlassen und Korrigieren von Klausuren eng mit der Planung und Durchführung von Unterrichtsvorhaben verbunden ist und natürlich auch Raum im Unterricht einnimmt, kann es sich lohnen, die Anforderungen der Leistungsbewertung getrennt zu erfassen, denn auch andere Autoren betrachten sie getrennt: „Dabei werden schulische Anforderungen in fünf zentrale Aufgabenbereiche gegliedert. - Anregung und Unterstützung von Lernprozessen, - Diagnose und Beurteilung von Lernleistungen, - Erziehung, - Beratung, - Mitwirkung an der Schulentwicklung.“ (Blömeke/Reinhold/ Tulodziecki/Wildt 2004, S.487, vgl. Kap. 2.2.2). Dabei sind in der hier gekennzeichneten Kategorie Tätigkeiten der „Diagnose“ nicht enthalten, weil sie einer unterschiedlichen Zielstellung dienen und empirisch unter der Kategorie „Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben“ erfasst werden. Dabei wird die

Bedeutung von „Diagnose“ hier im engeren Sinne verstanden, nämlich als ein systematischer Prozess auf Basis von (möglichst wissenschaftlich fundierten) Testverfahren und/oder Beobachtungsleitfäden. Leider wird aktuell gelegentlich über mangelnde diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften recht unspezifisch diskutiert, wobei unklar bleibt, welche Kompetenzen angestrebt werden können, wie der Ist-Stand aussieht und ob ein (m. E. existierendes) Problem überhaupt besteht.

Von den Oser`schen Standards wird in der Benennung der Kategorie die Idee aufgegriffen, dass es wichtig erscheint, die Bewertungsergebnisse bzw. den individuellen Fortschritt transparent zu machen, wobei die Bewertungen den Schüler „mitzuteilen“ hier so offen gemeint ist, dass darunter auch längere Gespräche mit Schülern fallen können (vgl. Kap. 3.2.3 Standard Nr.7).

Bei acht von zwölf Personen konnten in den Interviews praktische Erfahrungen rund um Anforderungen der Leistungsbewertung rekonstruiert werden (d. h. vier erhielten keine Beteiligungsangebote bzw. nutzten diese nicht oder berichteten nicht darüber – während eines Zeitraums von 20 Wochen inklusive Halbjahreszeugnissen). „Leistungen erfassen/ bewerten/mitteilen“ nimmt unter den „Tun-Kategorien“ Rangplatz 13 von 21 bezogen auf die Nachinterviews ein (23 Zitate), wobei in Vorinterviews fast keine Zitate (zwei Zitate) zugeordnet werden konnten. Es erscheint dabei plausibel, dass sich Studierende kaum beim Einstieg, sondern erst nach längerer Zeit im Praktikum an Leistungsbewertungen beteiligen können.

Innerhalb der Unterkategorien sehr häufig vergeben wurde „Leistungen bewerten: Noten auf schriftlicher Basis ermitteln (Beteiligung bei Mentor(in))“ (t9.3), während die übrigen Unterkategorien in Interviews zum Halbjahrespraktikum eher selten genutzt werden. Die weiteren Anforderungen im Zusammenhang mit dem Bewerten von Leistungen waren: „Noten mitteilen, gegenüber Schülern vertreten (sich Relativität/größerem Kontext von Noten bewusst sein)“ (t9.4), „Kriterien verwenden/entwickeln (mehr oder weniger durchdacht)“ (t9.1) und „Noten auf mündlicher Basis ermitteln (Beteiligung bei Mentor(in))“ (t9.2).

6.4.10 Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen

Mit „leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen“ ist eine Kategorie vorgesehen, die wahrgenommene Anforderungen an Lehrkräfte zur Gestaltung von unterrichtlichen, aber auch außerunterrichtlichen Aktivitäten betrifft, die dazu geeignet sind, Schüler zu besonderen Anstrengungen zu motivieren (z. B. sollten gute Leistungen in der Klassengemeinschaft anerkannt werden und nicht als streberhaft gelten, z. B. können Wettbewerbe um gute Kenntnisse oder Qualität und zeitnahes Fertigstellen von Produkten stattfinden). Durch ein leistungsfreundliches Klima bzw. durch einen gesunden Wettbewerb könnten letztlich Lernziele besser und schneller erreicht werden, solange vermieden wird, dass als Kehrseite von guten Leistungen auch Misserfolge betont werden. Hintergrund für diese Kategorie sind neuere Lehrerleitbilder, wobei insbesondere die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände betont, dass die „moderne Leistungsgesellschaft“ eine Reform des Schulwesens nötig mache (vgl. im Vorwort der Empfehlungen des BDA „Führungskraft Lehrer“ von 2001 bzw. ebd. S.9, s. auch Kap. 2.2.2): Demnach liege eine

von acht pädagogischen Führungsqualitäten, die Lehrkräfte besitzen müssen, „in der Herstellung eines leistungsorientierten und lernfreudigen Klimas“.
Bei den Interviewauswertungen zeigt sich allerdings, dass diese Kategorie praktisch nur eine sehr geringe Bedeutung besitzt (Rangplatz 20 von 21, insgesamt drei Zitate - „nur“ in Nachinterviews). Dabei bleibt offen, ob derartige Anforderungen bei den Lehrkräften in den Praktikumsschulen so gut wie keine Rolle spielen oder ob Praktikanten hier besonders wenig Initiative zeigen bzw. beteiligt werden. Die drei gebildeten Unterkategorien haben in diesem Fall lediglich den Stellenwert, die individuell berichteten Handlungen zum Anregen von Leistungen zusammen zu fassen: „anspruchsvolle Klausur stellen (es den Schülern nicht so leicht machen)“ (t10.1), „neue Aufgaben/Übungen auf den individuell erhobenen Lernstand abstimmen“ (t10.2) und „Zusatzaufgaben einsetzen (z. B. etwas Fachliches zum Knobeln anbieten, Langeweile vermeiden“) (t10.3).

6.4.11 Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben

Unter dieser Kategorie soll ein Bereich von Anforderungen erfasst werden, der Situationen betrifft, in denen Praktikanten sich ein Bild von Lern- und Fähigkeitsständen der Schüler machen, wobei dies möglichst auf für den Kompetenzbereich und die Altersstufe abgestimmten, abgesicherten Kriterien und Verfahren beruht. Lernstandserhebungen sind nicht Selbstzweck, sondern sollten einer individuell abgestimmten Förderung in den Bereichen Lernen oder Verhalten dienen (Erhebungsergebnisse dienen z. B. als Grundlage für Maßnahmen der Binnendifferenzierung) bzw. Ziel ist letztlich der Kompetenzerwerb der Schüler in diesen Bereichen. Nach Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt (2004, S.487) ist Diagnose zusammen mit Beurteilung von Lernleistungen eine von fünf zentralen Aufgabenbereichen im Lehrerberuf u. a. neben Anregung und Unterstützung von Lernprozessen sowie Erziehung und Beratung (vgl. Kap. 6.4.9 und Kap. 2.2.2). Dabei wird die Bedeutung von „Diagnose“ hier im engeren Sinne verstanden, nämlich als ein systematischer Prozess mit (wissenschaftlich fundierten) Testverfahren und/oder Beobachtungsleitfäden, der Daten für die Unterstützung von Lernprozessen oder Erziehungsprozessen und auch Beratungsgesprächen liefern kann. Leider wird aktuell z. T. über mangelnde diagnostische Fähigkeiten von Lehrkräften recht unspezifisch diskutiert, so dass unklar bleibt, welche Kompetenzen angestrebt werden können, wie der Ist-Stand aussieht und ob ein (m. E. aber existierendes) Problem überhaupt besteht.
Zitate zur hier gekennzeichneten Kategorie kommen gar nicht in den untersuchten Vorinterviews vor und wurden in den Nachinterviews sechsmal zugeordnet. Damit nimmt „Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben“ einen hinteren Platz (18 von 21) unter den Kategorien ein. Dass sich die insgesamt wenigen Studierenden (drei von zwölf) erst nach längerer Zeit im Praktikum aktiv und systematisch mit Lern- und Fähigkeitsständen auseinandersetzen, erscheint verständlich, da sie sich in der Einstiegsphase zunächst in den Klassen und im Kollegium orientieren müssen und der Stand einzelner Schüler ohne besondere Anlässe bzw. Anleitung nicht in den Blick gerät bzw. aufgrund mangelnder Vorkenntnisse nicht untersucht werden kann.
Über die Interviewauswertungen wurden zwei Unterkategorien zum Erheben bzw. individuellen Einschätzen von Lernständen empirisch gefunden: „Beobachten beim

Unterrichten: welche Aufgaben bewältigen welche Schüler/wo fehlen Grundkenntnisse? (Arbeitsendergebnisse prüfen)“ (t11.1), „Lernentwicklungsberichte einsetzen (Tests und Beobachtungen)“ (t11.2).

6.4.12 Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)

Diese Kategorie soll Anforderungen erfassen, die in Verbindung mit dem praktischen Organisieren und Ausgestalten von Situationen stehen, die Schülern Lernen und/oder soziale Kontakte an außerschulischen Orten und/oder durch außerschulische Partner ermöglicht. Dabei wäre eine Vorbereitung und Nachbereitung von Exkursionen und Einladen von Experten in die Schule ggf. gleichermaßen hier und bei infrage kommenden Kategorien des Unterrichtens zu erfassen. Das Schaffen von Lernortverbindungen kann durch die lebensweltlichen Bezüge zu einem begrenzten Thema die Unterrichtsqualität im Sinne von mehr Relevanz und ergänzenden Eindrücken erhöhen oder auch über eine Ergänzung hinausgehend den Horizont von Schülern und/oder von Schule erweitern. Diese Kategorie wurde u. a. vor dem Hintergrund der Richtlinien des Praktikums (s. Anhang) gebildet, die besagen, dass Praktikanten im Bereich Schulleben z. B. an Exkursionen und Klassenfahrten teilnehmen sollen, also mit entsprechenden Anforderungen konfrontiert werden müssten.

Empirisch wurden innerhalb der Kategorie „Lernortverbindungen schaffen“ vier Unterkategorien gebildet, unter denen „bei Exkursion, Klassenfahrt mitfahren: Schüler kennenlernen/beaufsichtigen (mit organisieren, Schülerinteressen berücksichtigen)“ (t12.1) aufgrund der Zitatzuordnungen handlungsrelevant erscheint (elf Zitate bei vier von zwölf Personen). Auch „Kontakt zu Betrieben herstellen/pflegen, Betriebspraktika betreuen“ (t12.2) ist mit fünf Zitatzuordnungen (von drei Personen) belegt. Im Unterschied dazu beruhen die folgenden Anforderungsbereiche „nur“ jeweils auf einzelnen Aussagen desselben Studierenden: „regelmäßige Nachmittagsangebote andernorts begleiten (z. B. Laborpraktikum an einer Hochschule)“ (t12.3) und „bei schulübergreifenden Programmen mitfahren (z. B. Streitschlichterausbildung)“ (t12.4). Nach der Häufigkeit von Zitatzuordnungen in Nachinterviews bestimmt, nimmt „Lernortverbindungen schaffen/ nutzen“ unter den Kategorien mit Handlungsbezug Rangplatz 15 von 21 ein. Sechs von zwölf untersuchten Studierenden berichten entsprechende Handlungserfahrungen.

Bei der Einschätzung der Bedeutsamkeit muss, wie natürlich bei den anderen Kategorien auch, angemerkt werden, dass der Vergleich entlang gefundener Zitatstellen nicht beliebig genau ist. Es kann z. B. sein, dass bei einzelnen Aussagen aufgrund der offenen Gesprächsführung kein Handlungsbezug rekonstruiert werden konnte, obwohl er eigentlich gegeben war. Auch werden z. B. beim einfachen Zählen Selbstaussagen zur Bewertung der Handlungsbereiche durch die Studierenden selbst vernachlässigt. Insgesamt werden geringe Rangplatzunterschiede also empirisch nicht relevant sein, während bei großen Unterschieden schon erwartet werden kann, dass dem nicht nur Zufälle zugrunde liegen. In Bezug auf die Untersuchungsgruppe ist außerdem anzumerken, dass kein repräsentatives Sample vorliegt.

6.4.13 Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten

Diese Kategorie soll einen Bereich von Anforderungen an Praktikanten erfassen, die Situationen betreffen, in denen über eigene Tätigkeiten im Unterricht bzw. das Gelingen dieses Unterrichts kommuniziert wird. Dabei kann ein zielgerichtetes Nachdenken mit dem Ziel des Erkennens und/oder Verbesserns i. d. R. gemeinsam mit Mentoren und/oder Mitstudierenden erfolgen. Wie in Kap. 2.2.9 („Theorie-Praxis-Bezug: Reflexion, forschendes Lernen“) ausgeführt, wird dem Reflektieren im Rahmen der Lehrerbildung eine herausgehobene Rolle zugeschrieben, da damit verbundene Aneignungsprozesse gegenüber solchen über Nachahmung oder Training für eine willentliche Veränderung offener seien. Reflexion kann außerdem als Brücke zwischen Handeln und Theorie gelten, wobei auch durch die Bestimmung der Lehrertätigkeit als Profession die Einbindung von wissenschaftlich fundierten, professionsrelevanten Theorien bedeutsam erscheint. Nach Kap. 2.2.8 kommt Situationen der Verständigung über und Begründung von Handlungen mit Kollegen eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf die (zu entwickelnde) Professionalität zu:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, (...) die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich Verantwortung für Handlungsfolgen übernimmt." (Bauer 2000, S.32)

Nach den Richtlinien (s. Anhang 8.5: 2. Ziele des Halbjahrespraktikums) ist „reflektierte Erfahrung“ neben umfassenden Beobachtungen die wesentliche Zielstellung des Praktikums. Dies betreffe u. a. den „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ ebenso wie das Entwickeln einer reflektierten Sicht auf „die Theoriediskussion sowie umgekehrt eine kritische Sicht auf Formen der Praxis“, welches Praktikanten in einem Prozess forschenden Lernens gelingen solle.

Obwohl die Kategorie mit „Reflektieren …“ benannt ist, wird mit ihr im erweiterten Sinne eine Bestandsaufnahme zu Zitatstellen angestrebt, bei denen berichtet wird, dass Unterricht und Lehrverhalten thematisiert wurden. Inwiefern darunter dann viele berichtete Wahrnehmungen mit Handlungsbezug fallen, die tatsächlich als Reflexion eingeordnet werden können, soll später noch bearbeitet werden. Mit anderen Worten gesagt, es erscheint fürs Kategorisieren nicht sinnvoll, harte Kriterien zu bestimmen und anzulegen. Zum einen würden nur ganz wenige Zitate harten Kriterien standhalten und zum anderen müsste wegen der durchaus häufigen Berichte über den Austausch zum eigenen Unterricht dann eine weitere Kategorie „Quasi-Reflektieren“ angelegt werden. Hier erscheint es für die Beschreibung der Qualität reflexiver Praxis im Halbjahrespraktikum nützlicher von einer Kategorie auszugehen und das Thema später auch mit Hilfe der in Kap. 2.2.9 zusammengestellten Gesichtspunkte aufzugreifen. Darüber hinaus wurde Reflexion in anderen Kapiteln thematisiert (Kap. 3.2.1 „Rolle betreuender Lehrkräfte“, Kap. 2.2.10 „Coteaching“, Kap. 2.3.5 „Lernen in Gemeinschaften der Praxis“). Danach ist es für Lernprozesse ebenfalls zentral, wie die Gelegenheiten des Austauschs, insbesondere von den Mentoren, gestaltet werden.

Bei den Auswertungen wurden mit der Kategorie „Reflektieren: eigenen Unterricht/ eigenes Lehrverhalten“ mit berichtetem Handlungsbezug insgesamt 30 Zitate erfasst (nur zwei Zitate

in Vorinterviews). Unter den insgesamt 21 Kategorien ergibt sich Rangplatz neun. Häufig wurden dabei die Unterkategorien „Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Kritik vom Mentor (oder Lehrern oder HL) zum eigenen Unterricht annehmen (einholen)“ (t13.1) und „Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Lehrverhalten analysieren (z. B Körperhaltung, Sprache)“ (t13.2) verwendet, während „Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Rückmeldungen von Schülern einholen/beachten und verarbeiten“ (t13.3) selten eingesetzt wurde.
Um die Besonderheiten der Reflexion bei gemeinsamen Unterrichtserfahrungen im Rahmen von Co- und Teamteaching untersuchen zu können, werden diesbezügliche Aussagen getrennt dort erfasst (s. 6.4.3).

6.4.14 Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)

Die Kategorie „Schulpersonal“ soll Anforderungen im Kontakt mit z. B. Schulleiter, Sekretariat oder weiterem pädagogischen Personal (außer Lehrkräften) sammeln. Die Richtlinien sehen dabei u. a. für Praktikanten vor, bei der Schul- und Stufenleitung zu hospitieren und sich mit den Aufgaben des Schulsekretariats und des Hausmeisters vertraut zu machen. Im Schulalltag können Ziele einer kooperativen Zusammenarbeit u. a. darin liegen, Organisatorisches für die Arbeit bzw. den Unterricht zu klären, sozialpädagogische o. ä. Unterstützung für einzelne Schüler zu organisieren oder einfach Zugang zu bestimmten Räumen oder Medien zu bekommen. Einem theoretischen Hintergrund erwächst diese Kategorie über „legitimate peripheral participation“ (Kap. 2.3.5), wobei für das Lernen in Gemeinschaften der Praxis auch die Einbettung der Lernenden in die Machtstrukturen im Praxisfeld beachtet werden sollte (vgl. Lave u. Wenger 1991, S.36). Hier kommt den Schulleitungen, obwohl anteilig auch als normale Lehrkräfte eingesetzt, in der Hierarchie eine besondere Rolle zu (Leitung von Konferenzen, Weisungs- und Beurteilungsbefugnisse, Stundenplangestalter etc.). Hierbei geht es nur bedingt um die formal gegebenen Hierarchien oder auch unterschiedliche Einkommensklassen, sondern um die gelebte Praxis im Arbeitsalltag, denn auch der Hausmeister oder die Sekretärin besetzen darin ggf. machtvolle Positionen (Schlüsselpositionen). Um Anforderungen im Kontakt mit Schulpersonal wahrzunehmen, ist ein Verständis dessen, welche Arbeitsteilungen, Zuteilungen, Auslagerungen im Feld wichtig sind, hilfreich. Es kann angenommen werden, dass diese Anforderungen erfolgreich zu bewältigen wiederum die Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten im Praktikum erhöhen könnten.
Insgesamt liegen sowohl zum Praktikumseinstieg (zwölf Zitate) als auch nach dem Praktikum (23 Zitate) relativ viele berichtete Handlungserfahrungen vor. Bezüglich der Nachinterviews ergibt sich im Vergleich der insgesamt 21 Kategorien ein 12. Rangplatz bezogen auf die Zitatanzahlen. Bei zehn von zwölf Personen konnten Anforderungen im stattgefundenen Kontakt mit Schulpersonal rekonstruiert werden.
Als Unterkategorien konnten empirisch zum „Kontakt mit Schulpersonal“ gefunden werden: „Erwartungen klären, Unterstützung erwirken, Aufträge (ggf. nicht) annehmen (Missachtung aushalten)“ (t14.2), „Einblicke bekommen (oder ggf. nur flüchtige Kontakte haben)“ (t14.1) „mit Hierarchien zurechtkommen“ (t14.3).

6.4.15 Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich)

Interaktion mit Schülern ist ein Anforderungsbereich, zu dem in dieser Kategorie Aussagen im Hinblick auf eher individuelle Kontakte und eher nicht reguläre Unterrichtssituationen gesammelt werden. Das heißt, die Interaktion mit Schülergruppen im Unterricht wird hier ausgeklammert und im Bereich Unterrichten erfasst. Kontakt mit Schülern bei einer Pausenaufsicht wird außerdem vorrangig mit der Kategorie zu Führung und Verantwortung übernehmen eingeordnet. Die Ziele des allgemeinen, weniger unterrichtsspezifischen Schülerkontakts stehen aber durchaus mit Unterricht in Verbindung, indem sich z. B. hier Beziehungen zwischen einzelnen Schülern und (angehenden) Lehrkräften gestalten lassen und Hintergrundwissen zu Schülerinteressen und Vorerfahrungen gesammelt werden kann. Die Kategorie „Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich)“ ist auch im Prozess der Auswertung entstanden, weil Studierende gerade zu Beginn des Praktikums hier häufig Erfahrungen über Kontakte mit Schülern berichten, die sich nicht nur auf Unterrichtssituationen beziehen. Dass Schule mehr als Unterricht ist und der persönliche Kontakt mit Schülern, deren persönliche Entwicklung und deren Kompetenzerwerb für Schule zentral sind, im Praktikum eine bedeutsame Rolle spielen könnte, wird auch in den Richtlinien deutlich („sich selbst in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren“, wobei vielfältige Gelegenheiten des Kontakts im Bereich Schulleben vorgeschlagen werden, s. Richtlinien Ziele und Inhalte im Feld „Schulleben“, s. Anhang Richtlinien). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung in verschiedenen Situationen spiegelt sich auch in den Oser`schen Standards (Kap. 3.2.3), wobei der wichtige Teilaspekt „fördernde Rückmeldung an Schüler“ im hier vorgestellten Kategoriennetz mit der Kategorie T5 „Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)“ (s. Kap. 6.4.5) getrennt erfasst wird.

Die Kategorie „T15 Schülerkontakt (-interaktion)“ belegt, nach der Anzahl von Zitaten in Nachinterviews bestimmt, einen vorderen 4. Rangplatz (14 Zitate in Erstintervies, 52 in Nachinterviews). Bei allen zwölf Interviewten und in die Auswertung einbezogenen Personen sind Aussagen zu Handlungserfahrungen in diesem Bereich enthalten. Die Anforderungen im Bereich der eher individuellen und außerunterrichtlichen Interaktion mit Schülern sind nach den Auswertungen: Sehr häufig „Beziehung klären (z. B. Du/Sie, Konflikte, Nähe/Distanz)“ (t15.2), wobei einer darunter geschichteten Unterkategorie „Schülern in der Freizeit bei zufälligen Kontakten angemessen begegnen“ (t15.2.1) in zwei Einzelfällen eine Rolle spielte. Ebenfalls häufig wurde die Unterkategorie „sich für die Person eines Schülers interessieren, von sich erzählen (Vertrauensverhältnis entwickeln)“ (t15.3) eingesetzt. Danach (mit sieben Zitatstellen belegt) folgt die Kategorie „Aufgaben außerhalb des regulären Unterrichts mit Schülerkontakt übernehmen (z. B. AGs, Zusatzförderstunde)“ (t15.1) und „sich in Schülergruppen einbringen (gemeinsame Erlebnisse, Sport, Spiel, kennenlernen, fördern)“ (t15.4) wurde „nur“ bezogen auf die Wahrnehmung eines Praktikanten rekonstruiert (zwei Zitate jeweils im Erstinterview und im Nachinterview, d. h. für diesen Einzelfall recht hohe Bedeutung der Anforderung).

6.4.16 Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)

Beschreibungen und Einschätzungen zu Handlungen, die sich auf das eigene Entwickeln bzw. Planen von eigenem Unterricht beziehen, werden hier unter der Kategorie „Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)“ erfasst. Hinzu kommen Berichte, die auf Anforderungen der Bewertung von zurückliegendem Unterricht in Bezug auf die Nahplanung weiterer Stunden schließen lassen oder andere Formen der Nachbereitung beinhalten (z. B. Archivieren von Material). Abgrenzend werden Aussagen, die auf eine enge Kooperation im Sinne von Co- und/oder Teamteaching bei Planung oder Nachbereitung schließen lassen, derartige Anforderungen vorrangig dort zugeordnet. Die Bewertung und genauere Analyse des Unterrichts und Lehrverhaltens im Allgemeinen soll unter „Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten“ eingeordnet werden.

Dabei liegen zum Planen von Unterricht derart viele Veröffentlichungen zu Empfehlungen und Materialien vor und diese Tätigkeiten des Planens und Organisierens rund um den Unterricht erscheinen für den Lehrerberuf neben dem Unterrichten selbst im Alltag so zentral, dass Literaturbezüge für die Verwendung einer solchen Kategorie eigentlich verzichtbar erscheinen. So gilt, wie z. B. in Kap .2.2.2 wiedergegeben, „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen als Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern“ (Terhart (Hrsg.) 2000, S.14f.). Dabei wurde für das an Tätigkeiten orientierte Kategoriennetz in diesem Kernbereich die Entscheidung getroffen, mit der hier vorgestellten Kategorie die Aspekte der Planung und äußeren Organisation des Unterrichts zu erfassen. Zum Bereich praktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, konkret zu Unterrichtssituationen im Praktikum, sei vorweggenommen, dass u. a. aufgrund der sehr zahlreichen Aussagen dort vier Kategorien unterschieden werden. Somit relativiert sich der erste Rangplatz nach Häufigkeit der Zitate für „Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)“ etwas. Das heißt, Anforderungen im Bereich der Unterrichtsvorbereitung erscheinen empirisch gesehen zwar sehr relevant, denn sie wurden bei allen zwölf Personen mit in der Summe knapp 100 Zitatstellen in Nachinterviews rekonstruiert, doch erscheinen insgesamt die Kategorien im Bereich Unterrichten als noch dominanter, wenn man in der Summe der vier entsprechenden Kategorien etwa 160 Zitatzuordnungen als Anhaltspunkt nimmt.

Das Nachbereiten von Unterricht erweist sich in den Wahrnehmungen der Praktikanten im Vergleich zu den Notwendigkeiten der Vorbereitung als unbedeutend, weshalb auch „nachbereiten“ in der Benennung eingeklammert erscheint. Zwei Unterkategorien mit insgesamt fünf zugeordneten Zitaten konnten empirisch bestimmt werden:

„Material/Planungen aufgrund aktueller Unterrichtserfahrungen optimieren/auswählen“ (T16.1) und „Unterrichtsmaterialien aufräumen (Experimentiermaterial abbauen, Tafel wischen etc.)“ (T16.2)

Anforderungen des Planens und Vorbereitens von Unterricht erscheinen in berichteten Handlungen überwiegend nach „traditionellem Muster wahrgenommen zu werden, d. h. es werden eher „engmaschige“ Schritte benannt (z. B. Arbeitsblätter vorbereiten, detaillierte Zeitplanung, Schulbücher zu Rate ziehen)“ (T16.9.). Hierunter werden folgende drei Unterkategorien gebündelt: „geeignete Materialien (und Methoden) auswählen, anfertigen, bereitstellen (detailliert aufschreiben, auch z. B. Hausaufgaben planen)“ (t16.9.1),

„funktionierende Zeitplanung machen“ (t16.9.3) und „Stunde gliedern bzw. verschiedene Phasen einplanen“ (t16.9.2).
Zu „Unterricht vorbereiten“ zählen außerdem die folgenden Unterkategorien in absteigender Reihenfolge ihrer Bedeutung, sofern an der Anzahl der Zitatzuordnungen festzumachen:
„Unterstützung einholen: fachliche Hilfe, Planungserfahrungen von Mentoren/HL einholen und/oder im Studententeam arbeitsteilig kooperieren“ (T16.3), „Unterricht vorbereiten: dies an verschiedenen Orten mit unterschiedlichem Zeiteinsatz machen (z. B. nachmittags Zuhause, in der Schule)“ (T16.5) und „(inhaltliche) Anforderungen an kognitives Niveau (auch Vorkenntnisse, Interessen) der Schüler anpassen“ (T16.4). Es wurden noch folgende Anforderungen mit Handlungsbezug in den Aussagen rekonstruiert: „Versuche, Material vorbereiten, Schwierigkeiten vorbeugen“ (T16.10), „Fachkenntnisse in Bezug auf schulische Anwendungen durchdenken und vertiefen“ (T16.6) und „Unterricht vorbereiten: konzeptionelles Muster verfolgen (z. B. Leitlinien methodischer und/oder inhaltlicher Art, Entwicklung im Prozess mit Lernenden, Projekt)“ (T16.7). Bei drei Zitatstellen zeigte sich außerdem im Ansatz eine Unterrichtsvorbereitung in Richtung Binnendifferenzierung: „besondere Aufgaben und Unterstützung vorsehen“ (T16.8).

6.4.17 Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen

Unter dieser Kategorie sollen aus berichteten Unterrichtstätigkeiten bzw. –situationen rekonstruierte Anforderungen erfasst werden, die auf das inhaltliche Lernen der Schüler gerichtet sind. Das heißt, Schüler werden als aktiv Lernende durch (inhaltliche) Angebote und Anleitung in ihren Aktivitäten unterstützt (vgl. auch Kap. 2.3.3). Dabei werden bezogen auf Situationen des Unterrichtens insgesamt vier Kategorien verwendet, die bestimmte Aspekte betont herausgreifen, wobei sich im Alltag die Kompetenz der Lehrkräfte aber gerade in einer gelungenen Integration der Teilaspekte erweisen kann. Die Verwobenheit unterschiedlicher Anforderungen an Unterrichtende können in gewisser Weise als natürlich oder typisch für den Lehrerberuf und die getroffenen Unterscheidungen als eher künstlich gelten. Dabei kann angenommen werden, dass das Handlungsrepertoire von routinierten Lehrkräften recht gut den unterschiedlichen Anforderungen entspricht, während Neulinge einzelnen Anforderungen mehr oder weniger gut entsprechen, wodurch manche Teilaspekte überhaupt erst in den Blick von Akteuren oder Beobachtenden geraten. Als Teilaspekte des Unterrichtens haben sich bei den Interviewauswertungen die vier Kategorien „(inhaltliches) Lernen unterstützen“, „eigene Person bewusst einsetzen“, „Medien adäquat einsetzen“ und „Strukturen erzeugen (Classroom-Management)“ bewährt. Als Theoriebezug dieser Kategorien und der verwendeten Unterkategorien sind hier u. a. die Dimensionen und Tätigkeiten des Lehrerhandlungsrepertoires nach Bauer zu nennen (s. Kap. 2.2.8, Bauer et al. 1996 u. 2002). Auch im Rahmen der Oser`schen Standards (s. Kap. 3.2.3) werden u. a. zum schülerunterstützenden Handeln, zur Lernprozessbegleitung, zur Fachdidaktik, zum Aufbau von sozialem Verhalten und zum Medieneinsatz von Lehrerbildungsexperten bei der Beschreibung von Lehrerkompetenzen Bündelungen vorgenommen, die zusammen gute Unterrichtsqualität ermöglichen sollen. Bromme (1992) bezeichnet die Gestaltung des Unterrichts im Klassenverband als „Kernstück der Lehrertätigkeit“, wobei er als Anforderungen „die Organisation und Aufrechterhaltung von Schüleraktivitäten (also die so

genannte Klassenführung), die Entwicklung des Stoffes im Unterricht und die Einteilung von Unterrichtszeit, einschließlich der Rhythmisierung von Unterrichtsabläufen“ (Bromme 1992, S.89, s. Kap. 4 .1.2) benennt und zudem darauf hinweist, dass die Lehrkraft selbst Teil des Systems Unterricht ist. Es bleibt darauf hinzuweisen, dass auch in anderen Teilen der Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit die Frage nach der Art der Unterrichtstätigkeiten und wie sie erlernt werden können, berührt wird und diese Bezüge und Überlegungen in Zuschnitt und Definition der Kategorien einfließen. Gelegentlich wird bei der Benennung und Strukturierung der Kategorien auch auf die für die Evaluation des Halbjahrespraktikums entwickelten Fragebogenitems zurückgegriffen (Fragebogen s. Anhang 8.3 bzw. Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer, 2004). In Kapitel 2 wurde aber auch aufgearbeitet, dass eine empirische Rekonstruktion der Lehrertätigkeit in weiten Teilen als noch offen angesehen werden muss (s. Kap. 2.2.8, Carle 2000, S.306f.), so dass es für die Analyse der beruflichen Anforderungen keine belastbare Grundlage gibt. Das heißt für das entwickelte Kategoriensystem sind im Prozess eine Reihe von Entscheidungen getroffen worden, die in erster Linie „nur“ dadurch begründet sind, dass die Aussagen der Studierenden, z. B. hier zu ihren Unterrichtserfahrungen, damit praktisch machbar im Hinblick auf Erkenntnisgewinn ausgewertet werden können. Diese Ausführungen zu den Hintergründen der Kategorien gelten sinngemäß insbesondere für alle Kategorien des Unterrichtens, so dass sie bei den folgenden drei Teilkapiteln nicht ausführlich wiederholt werden.

Für die hier thematisierte Kategorie „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen“ ergibt sich über die Anzahlen der Nachinterviewzitate ein vorderer Rangplatz drei im Feld der insgesamt 21 Kategorien. Dabei wurde in Kap. 6.4.16 (Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)) angemerkt, dass den vier Kategorien des Unterrichtens zusammen genommen ein erster Rangplatz zukäme, der Rangplatz also als eine Frage des Zuschnitts bzw. der Hierarchisierung im Kategoriennetz erscheint. Die Kategorie „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen“ liegt in ihrer hohen Bedeutsamkeit im Übrigen für die im Halbjahrespraktikum wahrgenommenen Anforderungen etwa gleich auf mit „Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)“ (s. Kap. 6.4.20).

„Inhalte einbringen/Planung (flexibel) umsetzen“ (T17.7) ist für „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen“ eine häufig verwendete Unterkategorie, die unter sich die folgenden, annähernd gleich besetzten Unterkategorien vereint: „Inhalte einbringen: Fachbegriffe, Alltagsbegriffe, Inhalte, Versuchsergebnisse (er-)klären“ (t17.7.1), „fachliche Thematik mit Schülern erarbeiten“ (t17.7.2), „Inhalte einbringen: Frontalphasen, Theoriephasen durchführen“ (t17.7.3) sowie „Lernertrag abschätzen (entsprechend reagieren)“ (t17.7.4).

Eigentätigkeit der Schüler im Hinblick auf inhaltliches Lernen zu fördern (T17.3) ist eine weitere recht häufig verwendete Unterkategorie, die ausdifferenziert wurde in „projektorientierten Unterricht aufziehen, Schüleraktivitäten mit z. T. selbstbestimmten Aufgaben fördern“ (t17.3.1), „Schüler altersgruppengemäß (ggf. schulartengemäß) für Inhalte aktivieren/ansprechen“ (t17.3.2), „Spiele, Rätsel o. ä. zu Fachinhalten einsetzen“ (t17.3.3) und „Schüler differenziert nach Lern- und Arbeitsstand unterstützen“ (t17.3.4). Als weitere Anforderungen mit dem Ziel inhaltliche Lernprozesse anzustoßen, wurde beim Unterrichten: „Gespräche führen, zuhören, Fragen oder Impulse der Schüler aufgreifen (z. B. experimentelle Klärung, philosophieren)“ (T17.4) formuliert. Außerdem kann das „Anleiten

von Gruppen mit einem inhaltlichen Schwerpunkt“ erfolgen (T17.5) (im Unterschied zu einer arbeitsmethodischen oder auf soziale Prozesse zielenden Anleitung von Gruppen). Weiterhin wurde als Tätigkeit zum Unterstützen des inhaltlichen Lernens das „Wertschätzen ihrer Arbeitsergebnisse durch die Lehrkraft und/oder durch andere Schüler genannt (wobei es Gelegenheiten dazu zu organisieren gilt)“ (T17.2).
Als „Schlusslichter“ bei den formulierten Unterkategorien zur Unterstützung des inhaltlichen Lernens haben sich, weil mit nur ein oder zwei Zitaten belegt, „Basiswissen bereitstellen, etwas wiederholen lassen (prüfen, inwiefern Vorwissen vorhanden ist)“ (T17.9) und „Alltagsbezüge herstellen“ (T17.1) erwiesen. Im Einzelfall wurde auch „Medienkompetenz/Informationskompetenz vermitteln (Koppelung von Methoden, Medien und Lernzielen)“ (T17.8) genannt. Dabei wurde in einem Einzelfall der Umgang mit Informationen und Medien auch vor den Schülern explizit thematisiert und projektorientiert aufgegriffen und so tatsächlich zu einem inhaltlichen Lernziel.

6.4.18 Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen

Diese Kategorie soll für die Perspektive der Studierenden rekonstruierte Anforderungen zu ihrem Unterrichten sammeln, wobei in den Aussagen das persönliche Auftreten bzw. Agieren relevant erscheint. Zum einen bringen die Unterrichtenden ihre Körperlichkeit notwendig mit und sie selbst und andere erleben z. B. eine mehr oder weniger selbstsichere Person, jedoch lassen sich zum anderen Körpersprache, Blickkontakt, Stimme, Position im Klassenraum etc. bewusst für die Struktur und die Ziele des Unterrichts einsetzen. Die Lehrperson bzw. ihre Körperlichkeit kann z. B. in Sportstunden für das Unterrichten eine sehr zentrale Bedeutung einnehmen, indem etwas anschaulich und vorbildlich gezeigt wird, so dass Medien nicht benötigt werden und/oder Schüler physisch (und psychisch) bei ihren sportlichen Aktivitäten unterstützt werden. Obwohl eine strenge Abgrenzung zwischen dieser Kategorie und „Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/handeln“ (s. oben Kap. 6.4.8) nicht eindeutig möglich erscheint, so liegt die unterschiedliche Qualität von „Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen“ darin, dass sich die Richtung des Handelns enger auf Ziele und Verlauf des Unterrichts bezieht. Im Bereich der anderen Kategorie liegen z. T. auch Selbstaussagen zum Thema „Lehrerrolle“ vor und Handlungsbeispiele sind nicht auf den Bereich des Unterrichtens beschränkt. (Für die Abgrenzung und den Hintergrund der hier beschriebenen Kategorie „Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen“ sei auch auf Kapitel 6.4.8 und 6.4.17 hingewiesen. Zur Benennung der Unterkategorie „Humor zeigen“ s. Bauer et al. 1996 u. 2002 bzw. Kap. 2.2.8.)
„Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen“ nimmt, nach Anzahl der Zitatzuordnungen in Nachinterviews einen mittleren Rang acht von 21 ein und es wurden mehrere Unterkategorien ausdifferenziert. Zu den drei Unterkategorien „schülergemäße Sprache verwenden (vorbildliche Sprache)“ (T18.3), „Sprechtempo und Lautstärke geeignet wählen“ (T18.5) und „sicher (und ohne Angst) vor der Klasse stehen (selbstbewusst und dadurch wirksam auftreten)“ (T18.4) gibt es im Datensatz je acht bis zehn Zitatzuordnungen. Weniger bedeutungsvoll im Feld mit ein oder zwei Zuordnungen erscheinen „Humor zeigen“ (T18.1) und „Position im Raum geschickt wählen (so dass man alle Schüler sehen kann und diese sich beachtet fühlen)“ (T18.2).

6.4.19 Unterrichten: Medien adäquat einsetzen

Unter dieser Kategorie sollen Berichte der Praktikanten erfasst werden, die Handlungssituationen i. d. R. im Klassen- oder Fachraum mit dem Einsatz von Medien betreffen. Beim Nutzen von Tafel, Folien, Büchern, Arbeitsblättern, Demonstrationsexperimenten etc. erscheint es nicht nur wichtig diese im Vorfeld auszuwählen und geeignete Vorbereitungen zu treffen, sondern ihr Einsatz im inhaltlichen und sozialen Unterrichtskontext erfordert besondere Aufmerksamkeit der (angehenden) Lehrkräfte. Der Medieneinsatz wird z. B. auch im Rahmen der Oser`schen Standards (s. Kap. 3.2.3) thematisiert und zwar in Form der angebotenen Selbstaussage: „Ich habe gelernt, Unterrichtsmedien (PC, Bild, Ton, Film, Modelle) bereitzustellen und so einzusetzen, dass sie der Anschauung (nicht der Ablenkung) dienen.“.

Bestimmte Medien können für bestimmte Zwecke mehr oder weniger angemessen sein bzw. sie weisen typische Schwierigkeiten des Einsatzes auf. So kann als Beispiel eine eingeplante oder nicht selten auch spontane Nutzung von Tafel und Kreide, insbesondere das Erstellen eines Tafelbildes in Interaktion mit der Klasse, zur Klärung von Inhalten und Lernaktivitäten sehr gut beitragen oder aber auch kontraproduktiv wirken. Je nach Charakteristik der Lerngruppe sollten weder zu knappe noch zu umfangreiche Formulierungen notiert werden und graphische Darstellungsformen geeignet gewählt werden. Anfänger könnten z. B. mit Anforderungen konfrontiert werden, die Format und Klappfunktion der Tafel für die Darstellung mit sich bringen oder dass insbesondere jüngere Schüler oft genau wissen möchten, welche Teile der Darstellung sie in ihre Hefte übernehmen sollen.

Die Kategorie „Unterrichten: Medien adäquat einsetzen“ belegt nach Häufigkeit der Zitatzuordnungen in den Nachinterviews einen mittleren zehnten Rangplatz (25 Zitate bei neun von zwölf Personen).

In der Reihenfolge mit abnehmenden Anzahlen der Zitatzuordnungen wurden folgende Unterkategorien gebildet: „Unterrichten: Medien adäquat einsetzen: Arbeitsblätter einsetzen, auf Fragen reagieren“ (T19.3), „Materialien/Werkzeuge in Fachräumen: Schülern Anleitung geben (z. B. Experimentieren, Werken, Mikroskopieren)“ (T19.10) und „Tafel nutzen (gut lesbares, ausreichend vollständiges Tafelbild, Aufmerksamkeit der Schüler lenken)“ (T19.6).

Mit jeweils nur einem Zitat wurden folgende Aspekte generalisiert erfasst: „Medien zur Selbstkontrolle von Ergebnissen durch die Schüler einsetzen“ (T19.2), „Demonstrationen: Schüler um Lehrerpult versammeln (Interesse, gute Sicht, alle Sinne ansprechen)“ (T19.4), „Folien: auflegen, Wirkung (Lesbarkeit) und Einbindung optimieren“ (T19.5) und „Medien: Unvollständige Schulausstattung ausgleichen: z. B. mit Vorhandenem improvisieren“ (T19.7), „Materialien/Werkzeuge in Fachräumen: Experimentiermaterial als Lehrkraft routiniert handhaben (z. B. Gasflaschen)“ (T19.8).

6.4.20 Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)

Die mit der Organisation und Aufrechterhaltung von Schüleraktivitäten in der Klasse verbundenen (rekonstruierten) Anforderungen sollen unter der Kategorie „Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management“ erfasst werden (s. Kap. 6.4.17, s. Kap. 2.2.8, Begriffe vgl. Bromme 1992, S.89, vgl. Bauer et al. 1996 u. 2002). „Classroom organisation and management“ ist auch u. a. nach Shulman eine wichtige Domaine in der Wissensstruktur

von Lehrkräften (vgl. Shulman 1986, S.10f.), so dass es sinnvoll erscheint, hier Unterkategorien für die vorfindbaren Wahrnehmungen mit Handlungsbezug im Halbjahrespraktikum zu bestimmen. Als Ziele des Klassenmanagements sind ganz allgemein funktionierende Arbeitsabläufe in der Klassensituation als Voraussetzung für gute Unterrichtsqualität und Kompetenzerwerb der Schüler zu nennen.

Die Kategorie „Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)“ liegt in ihrer hohen Bedeutung für die im Halbjahrespraktikum wahrgenommenen Anforderungen etwa gleich auf mit „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen“ (s. Kap. 6.4.17). Sie erhält einen Rangplatz sechs von 21 bezogen auf Nachinterviewzitate, während „(inhaltliches) Lernen unterstützen“ Platz drei einnimmt. In den Interviews, die den individuellen Einstieg ins Praktikum beinhalten, erscheinen die wahrgenommenen Anforderungen des Klassenmanagements in der Wahrnehmung der Praktikanten allerdings gegenüber der Unterstützung des inhaltlichen Lernens als deutlich relevanter (elf Zitate gegenüber einem Zitat in den Erstinterviews). Das heißt, dass diesbezügliche Notwendigkeiten gerade bei ersten eigenen Unterrichtserfahrungen erlebt werden. Ohne der Interpretation zu weit vorzugreifen, ist dies wohl damit verbunden, dass der Bereich Classroom-Management gerade zu Beginn die Konzentration der Studierenden besonders fordert, denn inhaltliches Lernen setzt Wahrnehmen und Ordnen der Strukturen in den Lerngruppen voraus.

Zum Anforderungsbereich „Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)“ sind in allen zwölf ausgewerteten Interviews Zitate mit Handlungsbezug vorhanden. Die in der Summe etwa 60 Zitatzuordnungen ordnen sich nach den drei Unterkategorien soziale Strukturen, zeitliche Strukturen und räumliche Strukturen erzeugen. Bis auf das Gestalten von räumlichen Strukturen (T20.1) (z. B. Stuhlkreis arrangieren), zu dem „nur“ drei Aussagen mit Handlungsbezug vorliegen, differenzieren sich die Unterkategorien weiter aus, wobei dies im Folgenden dargestellt wird.

„Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management): Soziale Strukturen beeinflussen“ (T20.2) ist untergliedert und mehrfach mit Zitaten belegt in den Bereichen „Soziale Strukturen: Ruhe in der Klasse gewährleisten“ (t20.2.7), „Soziale Strukturen: Sozialformen/Sozialformwechsel anleiten“ (t20.2.8), „Soziale Strukturen: verschiedene Motivationslagen, aktuelle Bedürfnisse berücksichtigen (z. B. Unterrichtseinstiege variieren)“ (t20.2.9) sowie „Soziale Strukturen: Austausch zu/Präsentation von Schülerprodukten/-ergebnissen organisieren“ (t20.2.2). Mit einer oder zwei Aussagenzuordnungen belegt sind: „Soziale Strukturen: für gleichmäßige Beteiligung der Schüler sorgen“ (t20.2.4), „Gegenseitiges Zuhören der Schüler untereinander sichern“ (t20.2.5), „Freundlichen sozialen Umgang fördern“ (t20.2.3) und „Regeln/Rituale in der Klasse etablieren/ihre Einhaltung sichern“ (t20.2.6).

Im Bereich des Classroom-Management wurden innerhalb des Steuerns zeitlicher Strukturen (T20.3) die Bereiche „Zeitbedarfe managen: Planungen und Unterrichtszeit richtig händeln“ (t20.3.3) „Zeitliche Strukturen erzeugen: Hausaufgaben aufgeben/ einbeziehen/kontrollieren“ (t20.3.2) sowie „Aufgaben Schritt für Schritt besprechen (laufende Arbeiten dafür unterbrechen)“ (t20.3.1) rekonstruiert.

6.4.21 Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z. B. Fragen entwickeln/verfolgen)

Diese Kategorie ist dafür bestimmt, mit Handlungen verbundene, rekonstruierte Anforderungen an Praktikanten zu sammeln, die über die anderen Kategorien nicht ausreichend erfasst werden. Ein Auffangbecken für weitere relevante und noch nicht erfasste Aspekte findet sich in den meisten Kategoriensystemen. Eine engere Bestimmung ergibt sich vor allem aus einem Vergleich mit den anderen Kategorien und Unterkategorien, wenn die anderen zu den Aussagen wenig passend erscheinen. Bei der Benennung der Kategorie verweisen die Klammern „(als Praktikant/Neuling)“ „(sonst nicht erfasste Akzente, z. B. Fragen entwickeln/verfolgen)“ darauf, dass beim Erstellen der Kategorie bzw. beim Blick auf das Datenmaterial ursprünglich nicht nur an eine allgemeine Suche nach Sonstigem gedacht wurde. Vielmehr wurde angenommen, dass es evtl. noch besondere Qualitäten des Halbjahrespraktikums geben könnte, die andere Kategorien nicht ausreichend berücksichtigen könnten. Aufgrund des Kapitels zum Theorie-Praxis-Bezug bzw. zu forschendem Lernen (Kap. 2.2.9) erschien es möglich, dass Studierende hier im Entwickeln und Untersuchen von Fragestellungen Anforderungen annehmen, die eine andere Qualität haben als in den Kategorien des Beobachtens und Analysierens (s. Kap. 6.4.2) oder des Reflektierens eigenen Unterrichts und Lehrverhaltens (s. Kap. 6.4.13) erfasst wird. Das heißt, das Praktikum könnte ein Feld sein, erste Schritte im Sinne von Aktionsforschung zu gehen. Weiterhin könnte es besondere Beteiligungsmöglichkeiten bzw. spezifische Anforderungen an Praktikanten geben, die neben Coteaching (vgl. Kap. 6.4.3, Kap. 2.2.10, Kap. 2.3.5) Einbindungen bzw. eine periphere Teilhabe ermöglichen.

Bei den zwölf ausgewählten Personen ergaben sich aus den Interviewdaten keine wahrgenommenen Anforderungen mit Handlungen, die Unterkategorien in den Bereich forschendes Lernen ergeben hätten.

Die Kategorie „Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente, z. B. Fragen entwickeln/verfolgen)“ nimmt bei insgesamt 25 Zitatzuordnungen einen mittleren Rangplatz elf von 21 ein.

Dabei spielt die Unterkategorie „Weitere besondere Anforderungen: Vertretungsstunden machen (ins kalte Wasser springen oder mit gewisser Sicherheit in bekannten Lerngruppen)“ (t21.8) relativ häufig und zwar bei sechs der zwölf Personen eine Rolle (13 Zitate). Hierzu muss angemerkt werden, dass auch bei Vertretungsunterricht prinzipiell ähnliche Anforderungen wie beim regulären Unterrichten anfallen können (vier Teilaspekte s. Kap. 6.4.17-20) und dann ggf. zusätzlich dort kategorisiert werden, doch gibt es eine Reihe von Aussagen, die sich auf die Tatsache der Übernahme von Vertretungsstunden und wie sich dies ergeben hat, beschränken. Weitere Unterkategorien mit mehreren Zitatbelegen sind „Kooperation/Absprachen/Klärungen mit anderen Praktikanten (ggf. als bewährtes Team auftreten)“ (t21.6), „Gespräche oder andere Verarbeitung/Reflexion zum eigenen Tun (als Professionalisierungsprozess)“ (t21.5) und „Eigene Wünsche – konkret den Einsatz von Spielen - umsetzen“ (t21.3).

Nur aufgrund einzelner Aussagen wurden folgende Anforderungen rekonstruiert bzw. Unterkategorien formuliert: „formale Dokumentation von (beobachteten, gestalteten) Unterrichtsstunden anlegen“ (t21.4),

„Anwesenheit freier gestalten als Lehrkräfte“ (t21.1) und „Projekt im Rahmen einer Projektwoche gestalten“ (t21.7).

6.5 Eigenschaften des Kategoriensystems mit Bezug zu den Interviewdaten

In diesem Kapitel werden grundsätzliche Eigenschaften des für die Interviewdatenauswertung entwickelten Kategoriensystems dargestellt. Es ist im Rahmen der Gesamtdarstellung der empirischen Ergebnisse zugleich als Brückenglied zwischen der Kennzeichnung beider Teile des Kategoriensystems gedacht[485] (rekonstruierte wahrgenommene Anforderungen mit und ohne Handlungsbezug – Kap. 6 .4 und Kap. 6 .6).

6.5.1 Zuschnitt der Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“

Zu den allgemeinen Eigenschaften des in Kapitel 6.4 vorgestellten Kategoriennetzes ist zunächst nach Kapitel 6.4.21 zu „Weitere besondere Anforderungen …“ anzumerken, dass die dort gebündelten sonstigen Aussagen zu Anforderungen aufgrund ihrer recht geringen Häufigkeit keine wesentlichen Änderungen notwendig erscheinen lassen. Das heißt, dieser etwas uneinheitliche Bereich der sonstigen Kategorien könnte ggf. Indikator für eine gebotene Revision des Kategoriennetzes sein, wobei 25 dort erfasste Aussagen bei insgesamt etwa 800 Zitaten als geringfügig angesehen werden können (entspricht etwa 3%). Inhaltlich werden diese sonstigen Aussagen von der Anforderung, in den Praktikumsschulen Vertretungsunterricht zu machen, dominiert. Da Vertretungsunterricht zum Alltagsgeschäft von Lehrern gehört, wäre es denkbar, eine Kategorie „Aufgaben im Schulbetrieb, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen“ zu entwerfen. Dabei wäre ggf. zu prüfen, inwiefern z. B. die Anforderungsbereiche „Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich)“[486] und „Führung/Verantwortung übernehmen“[487] neu dimensioniert werden müssten, damit z. B. Pausenaufsicht den Aufgaben im Schulbetrieb zugeordnet werden könnte.

Andererseits wäre zu fragen, ob es überhaupt sinnvoll erscheint, weitere Kategorien für Bereiche zu entwickeln, in denen Praktikanten nur vergleichsweise wenige Handlungserfahrungen berichten. In diesem Zusammenhang ist kritisch festzustellen, dass zumindest die Kategorien der Rangplätze 18 bis 21 nach Zitatbelegungen recht bedeutungslos erscheinen und damit als eigene Kategorien „auf wackeligen Beinen stehen“. „Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/erheben“[488], „Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)“[489], „Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen“[490] und „Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren“[491] konnten zudem jeweils nur bei zwei, drei oder vier Personen von insgesamt zwölf berücksichtigten Befragten rekonstruiert werden. Neben den in den Unterkapiteln dargestellten

---

[485] Kap. 6.5 kann alternativ sinnvoll auch im Anschluss an Kap. 6.6 gelesen werden.
[486] Kap. 6.4.15
[487] Kap. 6.4.6
[488] Kap. 6.4.11
[489] Kap. 6.4.5
[490] Kap. 6.4.10
[491] Kap. 6.4.4

theoriebezogenen jeweiligen Hintergründen erscheint es aber nicht ohne weiteres plausibel, warum für einzelne Personen relevante Anforderungsbereiche, die sowohl im Kontext Lehrerarbeit als auch im Kontext „Lernen der Praktikanten“ eigentlich berührt werden müssten, nicht den Stellenwert einer Kategorie bekommen sollten.
Letztlich führen die hier an Beispielen festgemachten Überlegungen zur Einschätzung, dass das Kategoriennetz Produkt eines Entwicklungsprozesses ist, das im vorgestellten Zustand zur Auswertung verwendet wurde und dadurch, was die Bereichseinteilungen sowie seine Stärken und Schwächen angeht, relativ transparent wird. Harte Begründungen für die Ausgestaltung des Kategoriennetzes können letztlich nicht angegeben werden. Dies liegt nicht zuletzt auch daran, dass es in der Literatur[492] an einer systematischen, empirisch und theoretisch begründeten Zusammenstellung von Anforderungen im Lehrerberuf und in auf ihn bezogenen Praktika mangelt. Ein vergleichbares Kategoriensystem könnte ggf. im Sinne von mathematischen Ordnungsprinzipien härtere Kriterien erhalten bzw. mit diesen abgesichert werden, wenn mit einem statistisch repräsentativen, weitaus größeren Datensatz und Auswertungsaufwand gearbeitet werden könnte. In der hier vorgenommenen Untersuchung erfolgte die Fallauswahl[493] jedoch sinnvoll so, dass verschiedene Falltypen im Sinne der Breite der Qualitäten im Datensatz berücksichtigt werden.

6.5.2 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“, Anwendungshäufigkeiten und interne Zusammenhänge

Die Ausführungen zur Charakteristik des in Kapitel 6.4 vorgestellten wesentlichen Teils des Kategoriensystems[494] sollen im Folgenden mit einem Überblick zu den Schwerpunkten der Zitatzuordnungen sowie Ergebnissen einer Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien bezogen auf das Antwortverhalten der im Datensatz enthaltenen Fälle abgerundet werden.
Wie bereits angemerkt, ist die in den Unterkapiteln angegebene Rangfolge der Kategorien qualitativ zu deuten und kleinere Unterschiede der Reihenfolge werden wahrscheinlich keine empirische Bedeutung besitzen. Moderate Änderungen hinsichtlich der Reihenfolge könnten sich z. B. leicht durch Hinzunahme einzelner weiterer Fälle ergeben. Trotzdem lassen sich ohne inhaltlichen Interpretationen zu weit vorzugreifen einige gesicherte Aussagen über das Kategoriennetz in Anwendung auf Interviews zum Halbjahrespraktikum festhalten. Unterrichten und unterrichtsbezogene Tätigkeiten rangieren innerhalb der aktiv wahrgenommenen Anforderungen weit vorne.
Die mit dem Kategoriennetz erfassten Aussagen vermitteln aber in der Summe nicht den Eindruck, dass es sich beim Halbjahrespraktikum um ein reines Unterrichtspraktikum handelt. So wurden studentische Aussagen ebenso in Anforderungsbereichen kategorisiert, die Lehrertätigkeiten in der Breite sowie den außerunterrichtlichen Kontakt mit Schülern betreffen. Breitere Erfahrungen im Arbeitsfeld beziehen sich u. a. jeweils in mindestens der Hälfte der Fälle auf die Interaktion mit Lehrern und mit anderem Schulpersonal[495] sowie das

---

[492] vgl. Kap. 2.2.8, Kap. 4.1
[493] s.Kap. 5, Kap. 6.3
[494] Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“
[495] Kap. 6.4.7, Kap. 6.4.14

Erfassen und Bewerten von Leistungen[496], Schaffen von Lernortverbindungen[497] und den Umgang mit Belastungen bzw. das Gestalten des eigenen Arbeitsplanes[498].
Greift man die Analogie eines Netzes auf und betrachtet eine Abbildung, in der inhaltlich korrespondierende Kategorien beieinander positioniert wurden (s. Anhang 8.2.6[499]), so wird anschaulich, dass in den unterrichtsbezogenen Bereichen die Mehrzahl aller erfassten Zitate „abgefischt“ wird. Die Kategorien mit den Rangplätzen eins bis zehn erfassen etwas mehr als ¾ aller Zitate, während die Anforderungskategorien für die Rangplätze elf bis 21 etwas weniger als ¼ der kategorisierten Zitate mit Handlungsbezug „einfangen“.

Geordnet nach Anzahl der Nachinterviewzitate, also nach Rangplätzen[500], zeigt die folgende Tabelle eine Übersicht zu den Kategorien mit angegebenen Zitathäufigkeiten und Fallzahlen. In der letzten Spalte sind außerdem Korrelationen zwischen den Kategorien angegeben, soweit sie signifikant wurden. In der dieser Spalte zugrunde liegenden Analyse wurde geprüft, inwiefern sich bei den ausgewerteten Fällen überzufällige Zusammenhänge zwischen den Häufigkeiten der zugeordneten Kategorien zeigen. Alle 21 Kategorien wurden gegeneinander geprüft[501]. Unter anderem aufgrund der geringen Fallzahlen (zwölf) und des statistisch nicht repräsentativen Samples[502] mangelt es diesem Vorgehen an Voraussetzungen für statistisch relevante Ergebnisse. Die auf dieser Basis beschriebenen Eigenschaften des Kategoriennetzes und des Datenbestandes mögen als qualitative Hinweise oder auch Indizien und nicht als statistisch abgesicherte Belege betrachtet werden.

---

[496] Kap. 6.4.9
[497] Kap. 6.4.12
[498] Kap. 6.4.1
[499] Anhang 8.2.6: Abbildung HPDissKap. 6 .4Tkat.jpg. Hierzu ergänzt könnten die Kategorien zu Anforderungen mit rekonstruiertem Handlungsbezug in drei inhaltliche Gruppen unterteilt werden. Erstens konkrete Anforderungen im Zusammenhang mit Unterricht (3/4 aller Zitate), zweitens Anforderungen im Arbeitsfeld außerhalb des Unterrichts und drittens solche, die mit dem Rollenverständnis als Lehrer bzw. als Praktikant verbunden sind.
[500] vgl. Kap. 6.4
[501] Mit Software SPSS: Verfahren nach Pearson (Datenexport von Software ATLAS.ti nach SPSS)
[502] s. Kap. 5.1.3

Rang nach Nachinterviews	Nr. des Unterkapitels in Kap. 6.4	Kategorienname	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews (bei Personen insgesamt)	Zusammenhänge im Antwortverhalten mit anderer Kategorie (** oder *[503])
1	6.4.16	Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten)	0, 96 (12)	
2	6.4.2	Beobachten/ analysieren/ kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion	32, 68 (11)	
3	6.4.17	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen	1, 57 (12)	Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z. B. Fragen entwickeln/ verfolgen) (+)*
4	6.4.15	Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/ außerunterrichtlich)	14, 52 (12)	
5	6.4.3	Co- und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)	5, 51 (9)	
6	6.4.20	Unterrichten: Strukturen erzeugen (Classroom-Management)	11, 48 (12)	
7	6.4.7	Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)	21, 42 (11)	
8	6.4.18	Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen	2, 30 (10)	
9	6.4.13	Reflektieren: eigenen Unterricht/ eigenes Lehrverhalten	2, 28 (10)	

[503] **: Korrelation Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *: Korrelation Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Verfahren nach Pearson - korreliert positiv (+) oder negativ (-)

Rang nach Nachinterviews	Nr. des Unterkapitels in Kap. 6.4	Kategorienname	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews (bei Personen insgesamt)	Zusammenhänge im Antwortverhalten mit anderer Kategorie (** oder *[504])
10	6.4.19	Unterrichten: Medien adäquat einsetzen	4, 25 (9)	Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren) (+)*
11	6.4.21	Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z. B. Fragen entwickeln/ verfolgen)	1, 24 (10)	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen (+)*
12	6.4.14	Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)	12, 23 (10)	Unterrichten: Medien adäquat einsetzen (+)*
13	6.4.9	Leistungen erfassen/bewerten/ mitteilen	2, 23 (8)	
14	6.4.8	Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten/ handeln	3, 21 (11)	
15	6.4.12	Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)	5, 15 (6)	
16	6.4.1	Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)	1, 15 (8)	
17	6.4.6	Führung/Verantwortung übernehmen	1, 12 (6)	
18	6.4.11	Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen/ erheben	0, 6 (3)	
19	6.4.5	Feedback geben (Einzelschülern und Gruppen)	1, 4 (4)	

[504] **: Korrelation Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *: Korrelation Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Verfahren nach Pearson - korreliert positiv (+) oder negativ (-)

Rang nach Nachinterviews	Nr. des Unterkapitels in Kap. 6.4	Kategorienname	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews (bei Personen insgesamt)	Zusammenhänge im Antwortverhalten mit anderer Kategorie (** oder *[505])
20	6.4.10	Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen	0, 3 (3)	
21	6.4.4	Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren	0, 2 (2)	
			Summe alle Zitate 793	

Tabelle 6.5.2 – 1 „Kategorien „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“ (Rangplätze und Zusammenhänge zwischen Kategorien)“

Anhand der vorgenommenen Kodierung der Interviewaussagen nach dem Praktikum können die wesentlichen[506] im Praktikum wahrgenommenen Handlungsanforderungen kurz[507] mit Unterricht vorbereiten, Beobachten und Analysieren des Schülerverhaltens und der Lehrer-Schüler-Interaktion, im Unterricht selbst das inhaltliche Lernen unterstützen, den Kontakt mit Schülern gestalten, Co- und/oder Teamteaching machen, Classroom-Management sowie mit Lehrkräften im Kollegium interagieren umschrieben werden.

Das Ergebnis der Korrelationsanalyse innerhalb des Kategoriennetzes kann im Wesentlichen so zusammengefasst werden[508], dass sich nur in zwei Fällen und auf niedrigem Niveau überzufällige Zusammenhänge zwischen den Kategorien ergeben. „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen“ korreliert demnach mit positivem Vorzeichen mit „Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/ bewältigen …“ und es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen „Unterrichten: Medien adäquat einsetzen“ und „Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)“. Es handelt sich hierbei um Zusammenhänge, die inhaltlich nachvollziehbar erscheinen: Personen, die von weiteren bzw. besonderen Anforderungen mit Handlungsbezug berichten, berichten im Vergleich zu anderen mehr von Aktivitäten, die die Unterstützung des inhaltlichen Lernens beim Unterrichten betreffen. Da es sich bei den besonderen, weiteren Anforderungen mehrfach um Vertretungsunterricht handelt, sind hier

[505] **: Korrelation Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *: Korrelation Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Verfahren nach Pearson - korreliert positiv (+) oder negativ (-)

[506] Nach Anzahlen der Nachinterviewzitate hier die ersten sieben Rangplätze (danach weist eine deutliche Abnahme der Zitatanzahlen auf die dann folgenden „Anforderungen im Mittelfeld“ hin, die sich eigentlich aufgrund ähnlicher Häufigkeiten, etwa von Platz acht bis 14, kaum begründet in eine ordinale Abfolge bringen lassen).

[507] Genauere Aussagen „zum Stellenwert der Kategorien im Halbjahrespraktikum“ erfolgten bereits in Kap. 6.4.

[508] Qualitative Interpretationsrichtung - s. Vorbemerkungen zur Tabelle zum Einsatz des statistischen Verfahrens

evtl. Personen vertreten, die sich Anforderungen im Bereich Unterrichten gerne zugewandt haben oder die eben aufgrund ihres Vertretungsunterrichts in Interviews häufiger konkret bestimmte Unterrichtsanforderungen beschreiben. Medieneinsatz im Unterricht könnte, nach Prüfung einzelner hier erfasster Aussagen, mit Kontakten zum Schulpersonal insofern korrespondieren, dass z. B. bei Hausmeister oder Schulleitung um Unterstützung für den Medieneinsatz gebeten wurde.

Neben diesen Plausibilitätserwägungen kann als ein wesentlicher Punkt der Korrelationsanalyse angesehen werden, dass sie wegen der überwiegend nicht nachweisbaren Zusammenhänge einen Hinweis auf die Unabhängigkeit der Kategorien enthält. Das heißt, Konstruktion und Anwendung der Kategorien erscheinen auf dieser allgemeinen Ebene insofern gelungen, dass die Kategorien zu den aktiv wahrgenommenen Anforderungen eher unterschiedlich als gleichartig erscheinen. Mit anderen Worten deutet sich für die Konstruktion und Anwendung des Kategoriensystems bei Berücksichtigung der ausgewerteten zwölf Fälle an, dass mit den unterschiedlichen Kategorien wahrscheinlich auch überwiegend unterschiedliche Bereiche von Vorstellungen zu Anforderungen im Berufsfeld bzw. im Praktikum erfasst werden können, da einerseits die Anzahl der signifikanten Zusammenhänge gegenüber der Anzahl der möglichen Kombination gering ist und andererseits die wenigen gefundenen Zusammenhänge inhaltlich gut interpretierbar erscheinen.

Für weitere Prüfzwecke[509] wurden außerdem die vier Anforderungsbereiche des Unterrichtens (s. Tabelle letzte Zeile und Kap. 6.4.17 bis 6.4.20) zusammengefasst. Das heißt, im Statistikprogramm SPSS wurden die Zitatanzahlen für die einzelnen Fälle in einer neuen „Unterrichten“ genannten Variablen aufsummiert. Die vier Kategorien des Bereichs „Unterrichten“, wenn in eine einzige überführt, schieben sich nach Zitatanzahlen vor den bisherigen ersten Rangplatz (i.e. „Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)“).

[509] wie oben: Programm SPSS, Korrelation nach Pearson

Rang nach Nachinterviews	Nr. des Unterkapitels in Kap. 6.4	Kategorien- bzw. Faktorenname	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews (bei Personen insgesamt)	Zusammenhänge im Antwortverhalten mit anderer Kategorie (** oder *[510])
(vor Platz 1)	(vgl. Kap. 6 .4.17 Kap. 6 .4.18 Kap. 6 .4.19 Kap. 6 .4.20)	„Unterrichten“ Summiert Zitate der vier Teilaspekte: (inhaltliches) Lernen unterstützen, eigene Person bewusst einsetzen, Medien adäquat einsetzen, Strukturen erzeugen (Classroom-Management).	18, 160 (12)	Beobachten/ analysieren/ kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion (-)** Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen) (-)* Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten) (-)* (korreliert selbstverständlich hoch (+) ** mit den vier einzelnen Aspekten des Unterrichtens)

Tabelle 6.5.2 – 2 „Unterrichten mit Handlungsbezug“ und Zusammenhänge zu anderen „wahrgenommenen Anforderungen mit Handlungsbezug“

Laut Tabelle wurden drei signifikante Zusammenhänge mit negativen Vorzeichen errechnet und zwar von „Unterrichten“ jeweils zu den Kategorien „Lehrer: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)“, „Unterricht vorbereiten (/nachbereiten)“ und zu „Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion“.

Während es relativ verständlich erscheint, dass Praktikanten, bei denen Anforderungen des Unterrichtens mehrfach bzw. besonders differenziert rekonstruiert werden konnten, sich weniger mit einer allgemeinen (wenig unterrichtsbezogenen) Interaktion mit Lehrkräften beschäftigen, kann durchaus überraschen, dass Studierende, die sich intensiv mit praktischen Unterrichtsanforderungen befassen, sich weniger aktiv mit Unterrichtsvorbereitungen auseinandersetzen. Hier wirkt die alternative Perspektive auf denselben Sachverhalt plausibler: Praktikanten, die sehr ausführlich über Tätigkeiten der Unterrichtsvorbereitung berichten, haben in diesen Bereich möglicherweise mehr Zeit investiert als beim Unterrichten selbst, wodurch es dort an Erfahrungen bzw. diesen Praktikanten an selbst erlebten Anforderungen mangelt.

Bei im Unterricht aktiven Studierenden gibt es nach Tabelle 6.5.2 – 2 Zusammenhänge in der Richtung, dass sie weniger über das mit eigenen Handlungen (z. B. Notizen machen) verbundene Beobachten der Schüler und der Lehrer-Schüler-Interaktion berichten. Den Zusammenhang mit anderen Vorzeichen formuliert, berichten solche Studierenden, die sich viel mit Beobachtungsanforderungen im Unterricht befasst haben, weniger über konkrete Handlungsanforderungen des Unterrichtens. Ergänzend angemerkt verhalten sich

[510] **: Korrelation Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *: Korrelation Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Verfahren nach Pearson - korreliert positiv (+) oder negativ (-)

„Unterrichten“ und „Reflektieren: eigenen Unterricht/eigenes Lehrverhalten“ zueinander jedoch unauffällig.

Gleichwohl sollen hier mögliche Deutungen der Korrelationen nicht so sehr aus Interesse für inhaltliche Details benannt werden, sondern sie dienen als Beispiele oder Hinweise dafür, dass das Kategoriensystem im Prinzip eine potenzielle Basis für statistische Auswertungen bieten könnte. Dafür müssen eben die Kategorien nicht nur geeignet sein, unterschiedliche Merkmale zu erfassen, sondern weitere Ergebnisse sollten dadurch möglich werden, indem z. B. Kategorien (zu Faktoren) oder Fälle (zu Klassen) zusammengefasst werden. Dies erscheint nach dem Beispiel mit dem nachträglich konstruierten Faktor „Unterrichten“ zumindest möglich.
In dieser Untersuchung werden die Häufigkeiten, mit denen die Kategorien mit Zitaten belegt sind, wie bereits angemerkt, aber im Wesentlichen nicht in statistisch schließendem Sinne ausgewertet. Die Häufigkeiten werden allerdings in Kap. 6.3 in Form von Säulendiagrammen für Vergleiche von Fällen aufgrund ähnlicher Muster verwendet und so für die Kennzeichnung typischer Fälle genutzt.
Bei den drei ausführlichen Einzelfallberichten in Kap. 6.2[511] finden die Häufigkeiten der Zitatzuordnungen z. T. Verwendung, doch geht es vielmehr darum, über die Kategorien zu bestimmten Aspekten des Lernens relevante Zitate heranzuziehen und in ihren Qualitäten zu analysieren.

6.5.3 Besonderheiten und Verhältnis beider Kategoriennetze „wahrgenommene Anforderungen mit und ohne Handlungsbezug“

Während das bisher vorgestellte Kategoriennetz wahrgenommene Anforderungen in Bezug auf handlungsrelevante Aspekte erfassen soll, wird im anschließenden Kapitel 6.6 das gleichfalls eingesetzte Kategoriennetz für gleichartige Aussagen ohne erkennbaren Handlungsbezug in tabellarischer Form vorgestellt. Beide Kategoriennetze bilden zusammen ein System, wobei die in den Interviewaussagen rekonstruierten Anforderungen entweder in dem einen oder in dem anderen Netz kategorisiert werden[512].
Der etwas voneinander abweichende Zuschnitt der Kategorien[513] mit und ohne Handlungsbezug lässt sich sowohl theoretisch als auch vom Entwicklungsprozess der Kategorien her reflektieren. Das Kategoriennetz „Anforderungen ohne in den Aussagen enthaltenen Handlungsbezug“ muss so gestaltet sein, dass diverse Vorstellungen und subjektive Theorien[514], die Studierende in ihrer Biographie bzw. in ihrem Alltag, Studium und auch im Praktikum entwickelt haben, erfasst werden können. Es entstand insbesondere auch bei der Auswertung von Erstinterviews, die häufig noch keine Handlungen an den Praktikumsschulen beinhalten. Im Unterschied dazu muss das Kategoriennetz zu „Anforderungen mit Handlungsbezug“ tendenziell konkretere Vorstellungen zu Situationen und Notwendigkeiten im schulischen Feld berücksichtigen, die insbesondere in

[511] und den thematischen Analysen in Kap. 6.7
[512] s. Anhang 8.2.3, 8.2.4, Kap. 4.4.1 u. Kap. 5.2
[513] Übersicht s. Kap. 6.6.1
[514] s. Kap. 2.2.7, Kap. 2 .3.3

Nachinterviews berichtet werden und inhaltlich enger mit den Konzepten Standards und Handlungsrepertoire[515] korrespondieren.

Dadurch, dass beide Kategoriennetze die Aussagen konkurrierend erfassen (entweder mit oder ohne Handlungsbezug), tritt der Effekt ein, dass die Häufigkeiten der erfassten Zitate mit Handlungsbezug zwischen Vor- und Nachinterviews ansteigen, während sich die Besetzungen im Kategoriennetz ohne Handlungsbezug in der Summe zwischen Vor- und Nachinterviews i. d. R. verringern. Hohe Textanteile in den Interviews, die wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug enthalten, reduzieren also den Umfang an Aussagen, der für eine Kategorisierung im anderen Netz noch zur Verfügung steht. Verknüpfungen solcherart und Veränderungen zwischen Vor- und Nachinterviews werden bei Einzelfallauswertungen und Typologien vor dem Hintergrund dieser Besonderheit qualitativ gewürdigt.

Gerade die Kombination beider Kategoriennetze bietet Chancen für die Fallanalysen[516], da zwischen allgemeinen und tätigkeitsbezogenen Vorstellungen unterschieden werden kann.

---

[515] s. Kap. 2.2.2, Kap. 2.2.8

[516] s. Kap. 6.2 und Kap. 6.3, s. auch Kap. 4, Kap. 5

Die folgende Tabelle enthält in der rechten Spalte die Kategorien „ohne Handlungsbezug“, zu deren Verwendung sich rechnerisch Zusammenhänge mit dem Bereich „Unterrichten“ (kategorisierte wahrgenommen Anforderungen mit Handlungsbezug) ergaben:

Kategorien- bzw. Faktorenname (Bereich „rekonstruierte wahrgenommene mit Handlungsbezug“)	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews (bei Personen insgesamt)	Zusammenhänge im Antwortverhalten mit Kategorien „ohne rekonstruierten Handlungsbezug“ (s. Kap. 6 .6) (** oder *[517])
„Unterrichten“ Summiert Zitate der vier Teilaspekte: (inhaltliches) Lernen unterstützen eigene Person bewusst einsetzen Medien adäquat einsetzen Strukturen erzeugen (Classroom-Management) (korreliert selbstverständlich hoch (+ **) mit den 4 Aspekten des Unterrichtens)	18, 160 (12)	W –Kategorien: Berufswunsch prüfen (-)** Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen (-)* Lehrer: sich mit ihnen austauschen/ Kommunikation untereinander wahrnehmen (-)** Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen (-)** Lernchancen (-)** Schulleitung und sonstiges Personal kennenlernen (-)** Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennenlernen/ einschätzen (Nähe/ Distanz ausloten) (-)* Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten/ sichern (-)** Wissen: vermitteln sollen (/ besitzen) (-)**

Tabelle 6.5.3 – 1 „Unterrichten mit rekonstruiertem Handlungsbezug und Zusammenhänge zu den Kategorien ohne Handlungsbezug“

Auf der quantitativ vergleichenden Ebene ergibt eine Korrelationsanalyse[518] mit dem Faktor „Unterrichten“ (sie bündelt vier Anforderungsbereiche des praktischen Unterrichtens[519]), in der alle zwölf Fälle mit beiden Interviews einfließen, Hinweise zum Verhältnis der beiden Kategoriennetze und des empirischen Gehaltes des Datensatzes insgesamt. Auf dieser Basis beschriebene Eigenschaften des Kategoriensystems mögen auch hier als Gesichtspunkte der Interpretation und nicht als statistisch abgesichert betrachtet werden.

Aktiv wahrgenommene Anforderungen des Unterrichtens korrespondieren demnach mit insgesamt neun Kategorien der ohne Handlungsbezug wahrgenommenen Anforderungen. Dabei handelt es sich jeweils um Korrelationen mit negativen Vorzeichen, wobei das Niveau der Korrelation nach Pearson sieben Mal bei 0,01 und für zwei Beziehungen bei 0,05 liegt. Mit hoher Signifikanz berichten Studierende, die viel über praktische Erfahrungen des Unterrichtens aussagen, seltener allgemein (ohne Handlungsbezug) über ihre Wahrnehmung der Anforderungsbereiche „Berufswunsch prüfen“, „Lehrer: sich mit ihnen austauschen/Kommunikation untereinander wahrnehmen“, „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“, „Lernchancen“, „Schulleitung und sonstiges Personal

[517] **: Korrelation hohes Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *: Korrelation Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. Verfahren nach Pearson - korreliert positiv (+) oder negativ (-)
[518] Software SPSS, Verfahren nach Pearson, vgl. Kap. 6.5.2
[519] s. a. Tabelle 6.5.2 – 2 und Kap. 6.4.17 bis Kap. 6.4.20

kennenlernen“, „Unterrichtssituationen gestalten/sichern“ und „Wissen: vermitteln sollen (/besitzen)“.
Dabei erscheint das generell negative Vorzeichen der Zusammenhänge als stimmig zu der gerade oben getroffenen Aussage, wonach zu erwarten ist, dass fallbezogen zahlreiche Kategorisierungen im Bereich „Wahrnehmungen mit Handlungsbezug“ die Kategorisierungen im Bereich „Wahrnehmungen ohne Handlungsbezug“ vermindern. Allerdings wird ein derartiger Zusammenhang für die Anforderungen des „Unterrichtens mit Handlungsbezug“ „nur“ bei neun von 20 Kategorien „ohne Handlungsbezug“ auffällig. Besonders interessant erscheint hier der Zusammenhang mit der Kategorie „Berufswunsch prüfen“ (ohne Bezug zu konkreten Handlungen), denn es gibt zu dieser kein Pendant[520] im Kategoriennetz „mit Handlungsbezug“. Jedenfalls erscheint ein Zusammenhang mit negativen Vorzeichen plausibel interpretierbar: Studierende, die sich intensiv und differenziert den Anforderungen des Unterrichtens widmen (bzw. dies in den Interviews thematisieren), problematisieren das Thema Berufswunsch in den Interviews weniger. Sie können wahrscheinlich intuitiv von einer Bestätigung ausgehen, denn sie erleben den Kernbereich des Lehrerberufs „Unterricht“ intensiv und handeln wohl meist erfolgreich entlang der hier differenziert wahrgenommenen Anforderungen. Anders herum formuliert kann angenommen werden, dass Studierende, die häufig allgemein und ergebnisoffen über den Berufswunsch nachdenken, im Bereich Unterricht nicht unbedingt zu den „Machern“ gehören[521].
Zu Zusammenhängen im Bereich der Anforderungen „Berufswunsch prüfen“ und Anforderungen mit Tätigkeitsbezug kann ergänzt werden, dass diese mit „Beobachten/ analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion“ ebenfalls mit umgekehrten Vorzeichen korrelieren (Niveau 0,05). Das heißt, Studierende, die sich in den Interviews intensiv mit ihrer Berufswunschprüfung auseinandersetzen, berichten dafür weniger über die aktiven Anforderungen des Beobachtens der Lehrer-Schüler-Interaktion, welches sich ebenfalls auf den Arbeitsbereich Unterricht bezieht.

Zuschnitt und Besetzung der Bereiche unterscheiden sich zwischen den Kategoriennetzen „rekonstruierte wahrgenommene Anforderungen mit und ohne Handlungsbezug“ insbesondere darin, dass die Anforderung, den Berufswunsch zu prüfen bei den allgemeinen Vorstellungen einen hohen Stellenwert (Rangplatz 2) besitzt, ohne dass es dazu ein Gegenstück in den Kategorien mit Handlungsbezug gibt.
Gleichfalls nimmt „Lehrereigenschaften besitzen“ bei den allgemeinen Vorstellungen einen hohen Stellenwert ein (Rangplatz 3), wobei das Gegenstück „Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten /handeln“ nur unter den hinteren Plätzen (11 bis 21 – konkret Rang 14) zu finden ist.

---

[520] Dies hängt damit zusammen, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Berufswunsch „Lehrer/in“ eher auf die Person der Praktikanten und längere Phasen des Praktikums beziehen als auf einzelne Handlungssituationen. Es ist kaum vorstellbar, dass Studierende in erster Linie gewisse Handlungen ausüben, um damit ihren Berufswunsch zu prüfen.
[521] vgl. entsprechende Teilergebnisse aus Einzelfallanalysen und Typenbildung in Kap. 6.2 bzw. Kap. 6.3 (sowie späteres Kap. 6.8.3)

Beim Vergleich der Schwerpunkte beider „Landkarten“[522] kann der Eindruck entstehen, dass die vorderen Plätze bezüglich der Zitatzuordnungen rund um den praktischen Umgang mit Anforderungen des Unterrichtens (inklusive Coteaching/Teamteaching) sowie die praktische Unterrichtsvorbereitung und das praktische Reflektieren eigenen Unterrichts / Lehrverhaltens einen Gegenpool zu den zahlreichen Zitatzuordnungen zu „Lehrerpersönlichkeit besitzen“ und „Berufswunsch prüfen“ im Netz „ohne Handlungsbezug“ bilden. Für eine solche Vermutung spricht zumindest der bereits beschriebene Zusammenhang mit umgekehrten Vorzeichen zwischen „Berufswunsch prüfen“ und „Unterrichten“. D. h. Anforderungen von „Berufswunsch prüfen“ rücken in der individuellen Wahrnehmung in den Hintergrund bzw. werden integriert verarbeitet und in den Interviews weniger thematisiert, wenn Studierende intensive praktische Unterrichtserfahrungen berichten können.

6.5.4 „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ und Zusammenhänge innerhalb des Kategoriennetzes „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“

Bei der Einschätzung, welche Qualität der meist belegten Kategorie „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ im Kategoriennetz „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ zukommt, erscheint relevant, dass zwischen ihr und anderen im Vergleich am häufigesten Zusammenhänge auffällig werden[523].

Während innerhalb des Kategoriennetzes „wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug“ (s. Kap. 6.4) zwischen den Kategorien nur in zwei Fällen überzufällige Korrelationen festgestellt wurden,[524] erbrachte die Prüfung innerhalb des Kategoriennetzes „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ insgesamt 23 Zusammenhänge (durchweg mit negativen Vorzeichen, hohes Niveau (0,01) bei 8 Zusammenhängen und auf niedrigem Niveau (0,05) bei 15 Zusammenhängen). D. h. zahlreiche Kategorisierungen in einem bestimmten Bereich sind jeweils mit der Vernachlässigung eines anderen Bereiches in den individuellen Aussagen verknüpft.

Um auf die Kategorie „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ zurückzukommen, lässt sich zu ihr feststellen, dass sie mit negativen Vorzeichen mit den folgenden Kategorien verknüpft ist[525]:

- „Berufswunsch prüfen“ (-)**
- „Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen“ (-)**
- „Lehrer: sich mit ihnen austauschen /Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen“ (-)**
- „Lernchancen/Status als Praktikant annehmen“ (-)**
- „Schulleitung und sonstiges Personal kennenlernen“ (-)**

---

[522] s. Anhang 8.2.6 Abbildungen „HPDissKap. 6 .4Tkat.jpg“ und „HPDissKap. 6 .4Wkat.jpg“
[523] Alle 20 Kategorien wurden gegeneinander geprüft (Programm SPSS, Verfahren nach Pearson).
[524] mit positiven Vorzeichen auf niedrigem Niveau, s. Kap. 6.5.2
[525] (-)**: Zusammenhang mit negativen Vorzeichen: Nivau 0,01, methodische Einschränkungen wie in Kap. 6.5.2

- „Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten/sichern“ (-)**
- „Wissen: vermitteln sollen (/besitzen)“ (-)**

D. h. Studierende, die sich in den Interviews ausführlich und abstrakt zu den Anforderungen an die Persönlichkeit von Lehrern äußern, haben in ihren Vorstellungen die oben aufgelisteten Anforderungen weniger im Blick, die bezogen auf die Gesamtheit der ausgewerteten Interviews sonst aber einen hohen Stellenwert besitzen[526].

6.5.5 „Berufswunsch prüfen“ und Zusammenhänge innerhalb des Kategoriennetzes „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“

Im Kategoriennetz der rekonstruierten wahrgenommen Anforderungen ohne Handlungsbezug können wie gesagt gegenüber dem Netz „mit Handlungsbezug“ wesentlich mehr Korrelationen untereinander festgestellt werden. Als Deutung kommt infrage, dass die Kategorien inhaltlich weniger trennscharf angelegt sind und/oder dass Studierende bei Wahrnehmungen ohne rekonstruierbare Handlungserfahrung Anforderungsbereiche nur recht diffus wahrnehmen und beschreiben können.
Aus Gründen der Beschränkung wird hier nur noch auf Zusammenhänge zwischen der Kategorie „Berufswunsch prüfen“[527] und anderen Kategorien innerhalb des Netzes „ohne Handlungsbezug“ eingegangen.

Im Kategoriennetz „ohne Handlungsbezug“ werden insgesamt 20 Kategorien unterschieden, so dass „Berufswunsch prüfen“ also gegenüber 19 anderen Kategorien auf Korrelationen geprüft wurde.
Überzufällige Korrelationen ergaben sich dabei jeweils mit negativen Vorzeichen zu[528]:

- „Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten/sichern“ (-)**
- „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ (-)**
- „Unterricht planen/Einheiten entwerfen/Unterricht auswerten“ (-)*
- „Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen“ (-)*
- „Lehrer: sich mit ihnen austauschen/Kommunikation untereinander wahrnehmen“ (-)*
- „Schulleitung und sonstiges Personal kennenlernen“ (-)*
- „Lernchancen/Status als Praktikant annehmen (wollen) (Detailfragen bearbeiten)“ (-)*

---

[526] Die aufgelisteten Anforderungen nehmen Rangplätze im Bereich 1 bis 10 bezogen auf Nachinterviews ein.
[527] Die Kategorie „Berufswunsch prüfen“ erscheint als ein Beispiel für Zusammenhänge besonders interessant, weil sie kein Pendant im Kategoriennetz „mit Handlungsbezug“ besitzt und auch direkt mit einem Teil der zweiten Forschungsfragestellung bzw. einem offiziellen Ziel des Praktikums korrespondiert.
[528] Verfahren wie in Kap. 6.5.2: Korrelation nach Pearson: **: Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *: Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. (+): korreliert positiv (-): korreliert negativ

Personen, die Anforderungen der Berufswunschprüfung recht intensiv wahrnehmen, nennen demnach z. B. weniger Vorstellungen zu den Notwendigkeiten Unterrichtssituationen zu gestalten bzw. zu sichern wahr. Lehreraufgaben, seien sie bezogen auf den Unterricht oder darüber hinausreichend, die Kommunikation unter Lehrkräften, Anforderungen an eine Lehrerpersönlichkeit und Lernchancen als Praktikant werden bei zahlreicher Kodierung des Bereichs „Berufswunsch prüfen“ ebenfalls seltener abstrakt thematisiert.

In diesem Kontext erscheint ebenfalls interessant, welche weiteren Kategorien im Netz für Aussagen ohne konkretisierbaren Handlungsbezug außerdem, also ohne rechnerisch signifikante Korrelationen zu „Berufswunsch prüfen“, vorliegen. Diese weiteren Kategorien sind benannt mit:

- „Belastungen: mit ihnen zurechtkommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen“
- „Binnendifferenzierung: Notwendigkeit erkennen (planen und umsetzen wollen)“
- „Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen“
- „Erziehen“
- „Führungskraft: Lehrer als Führungskräfte ansehen (die Verantwortung für eigenes Handeln (und das Wohl anderer) übernehmen)“
- „Leistungen bewerten (ggf. feedback dazu geben)“
- „Lernstandsdiagnose betreiben: diese für besondere Förderung - Erklärungsschritte, Anschlussaufgaben nutzen“
- „Schule entwickeln“
- „Schule öffnen, mit anderen Lernorten/Umfeld der Schule (Stadtteil) verknüpfen“
- „Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennenlernen/einschätzen (Nähe/Distanz ausloten)“
- „Weitere Anforderungen wahrnehmen“
- „Wissen: vermitteln sollen (/besitzen)“

Die Vorstellung, dass in den Schulen die Anforderung an Lehrkräfte bzw. an Praktikaten z. B. darin besteht, Wissen zu vermitteln, verhält sich also, über alle Personen und Interviewzeitpunkte, unauffällig gegenüber den Zitathäufigkeiten zu „Berufswunsch prüfen“. Die gegenüber „Lehrer sind Vermittler von Wissen“ wohl adäquatere und konkretere Vorstellung, dass Lehrkräfte aktiv Unterrichtssituationen für die Lernenden gestalten und sichern ist hingegen, wie oben bereits festgestellt, seltener bei Personen zu finden, die sich im Praktikum intensiv mit der Berufswunschprüfung befassen.
Dieser Zusammenhang bedeutet in anderer Blickrichtung, dass Personen, die sich wenig mit Gedanken bzw. Zweifeln zum Berufswunsch beschäftigen, eine Affinität zur Vorstellung „Unterrichtssituationen gestalten und sichern“ aufweisen.

6.6 Kategoriennetz „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“

6.6.1 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ im Überblick

In diesem Kapitel werden die für die Untersuchung der Interviews zum Halbjahrespraktikum entwickelten Kategorien im Kategoriennetz zur Rekonstruktion „wahrgenommener Anforderungen ohne berichteten Handlungsbezug“ vorgestellt.

Interviewaussagen der Praktikanten in Bezug auf Anforderungen „mit rekonstruierbarem Handlungsbezug“ werden in einem zweiten Kategoriennetz erfasst, das in den beiden vorausgegangenen Kapiteln[529] bereits gekennzeichnet und diskutiert wurde. Beide Kategoriennetze bilden zusammen ein System zur inhaltlichen Erfassung von Aussagen im Zusammenhang mit den von Praktikanten wahrgenommenen Anforderungen.

Bei den 20 Kategorien zur „Rekonstruktion wahrgenommener Anforderungen ohne konkreten Handlungsbezug“ handelt es sich um gebündelte Bereiche von verbalisierten Vorstellungen der Studierenden z. B. zu den Notwendigkeiten der Planung und Durchführung von Unterricht, dem Umgang mit Schülern, Lehrkräften, Schulleitung und Eltern sowie zu mehr oder weniger konkreten Ansprüchen an „die Lehrerpersönlichkeit“ oder solchen, die mit allgemeinen Aufgaben im Berufsfeld wie zu erziehen oder Schülerleistungen zu bewerten im Zusammenhang stehen[530].

Die entwickelten Kategoriennamen, alphabetisch geordnet, sind:

1. Belastungen: mit ihnen zurechtkommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen
2. Berufswunsch prüfen
3. Binnendifferenzierung: Notwendigkeit erkennen (planen und umsetzen wollen)
4. Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen
5. Erziehen
6. Führungskraft: Lehrer als Führungskräfte ansehen (die Verantwortung für eigenes Handeln (und das Wohl anderer) übernehmen
7. Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen (auch Verteilung/Kommunikation kennenlernen)
8. Lehrer: sich mit ihnen austauschen/Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen
9. Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen
10. Leistungen bewerten (ggf. Feedback dazu geben)
11. Lernchancen/Status als Praktikant annehmen (wollen) (Detailfragen bearbeiten)
12. Lernstandsdiagnose betreiben: diese für besondere Förderung - Erklärungsschritte, Anschlussaufgaben nutzen

---

[529] insbes. Kap. 6.4

[530] vgl. a. Kap. 2.13 „Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln“ in „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Terhart (Hrsg.) 2000, S.14f.)

13. Schule entwickeln
14. Schule öffnen, mit andere Lernorten/Umfeld der Schule (Stadtteil) verknüpfen
15. Schulleitung und sonstiges Personal kennenlernen
16. Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennenlernen/einschätzen (Nähe/Distanz ausloten)
17. Unterricht planen/Einheiten entwerfen/Unterricht auswerten
18. Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten/sichern
19. Weitere Anforderungen wahrnehmen
20. Wissen: vermitteln sollen (/besitzen)

Angaben zum Zuschnitt und zur jeweiligen Belegung der Kategorien mit Zitatstellen erfolgen in tabellarischer Form[531]. Es kann darüber u. a. auf tendenzielle Veränderungen der Vorstellungen (zwischen Erstinterviews und Interviews nach dem Praktikum) geschlossen werden.

6.6.2 Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ im Detail

Die Spalten der Tabelle unten enthalten u. a. Informationen zum Gehalt der Kategorien über jeweils beispielhaft genannte Unterkategorien und Querverweise zu anderen Kapiteln, die einen Hintergrund für den inhaltlichen Zuschnitt der Kategorien bilden. Inhaltliche Parallelen zu Kategorien mit Handlungsbezug gehen dabei in der Tabelle aus der letzten Spalte durch Kapitelverweise hervor. Bei ähnlichen Benennungen und Zuschnitt sind die Kapitelverweise von den Kategorien ohne Handlungsbezug zu denjenigen mit Handlungsbezug gleichzeitig so zu verstehen, dass dort beschriebene Theoriehintergründe und Verweise auf die Begriffsbildung anderer Autoren prinzipiell übertragen werden können.

Auch wegen der geringeren Bedeutung[532] der Kategorien ohne Handlungsbezug gegenüber denjenigen mit Handlungsbezug für die Auswertung der Interviews zum Halbjahrespraktikum wird eine kurze Darstellungsform gewählt.

Ein wesentlicher Nutzen des hier gekennzeichneten Kategoriennetzes besteht aber darin, dass z. B. mit „Lehrerpersönlichkeit besitzen“, „Berufswunsch prüfen“ und „Wissen: vermitteln sollen (/besitzen)“ Kategorien für Anforderungen zur Verfügung stehen, die gerade eher allgemeine Vorstellungen als konkrete, situative Anforderungen umfassen. Zum einen werden dadurch Inhaltsbereiche in den Aussagen der Studierenden erfasst, die sachlich auf einer eher abstrakten Ebene liegen (z. B. Wünsche/Ergebnisse zur Berufswunschprüfung) und zum anderen solche Anforderungsbereiche, die von Praktikanten individuell abstrakt formuliert werden, weil sie zum Zeitpunkt der Erstinterviews einfach noch nicht über praktische Erfahrungen berichten konnten oder aber bestimmte Bereiche in

---

[531] Da im vorherigen Kapitel relativ ausführliche Verweise auf den theoretischen Teil dieser Arbeit und Literatur enthalten waren und diese Verweise z. T. übertragen werden können, wird zur Präsentation der hier vorgestellten Kategorien in erster Linie mit einer tabellarischen Darstellung gearbeitet. Dies soll Wiederholungen vermeiden helfen und der Übersichtlichkeit dienen.

[532] Gegenüber von im Wandel befindlichen allgemeinen Ansichten der Studierenden erscheint es nämlich für Falldarstellungen insbesondere wichtig, welche Vorstellungen bzw. Wahrnehmungsstrukturen sie aufgrund bestimmbarer Handlungserfahrungen in der Praxis veränderten.

ihrem Praktikum wahrscheinlich nicht aktiv, sondern nur aus der Distanz wahrnehmen konnten bzw. wollten.

Beide Kategoriennetze leisten als ein System zusammen, dass sowohl Erstinterview- als auch Nachinterviewaussagen erfasst werden können, wobei zwischen allgemeinen Vorstellungen und solchen, die sich auf Handlungserfahrungen stützen, unterschieden werden kann. Dadurch können Informationen aus den Interviews[533] so aufbereitet werden, dass bei Einzelfallauswertungen bestimmte Tätigkeitsschwerpunkte beschrieben werden können oder ggf. ein eher passives Absolvieren des Praktikums mit den jeweils korrespondierenden Vorstellungen[534] in den Blick genommen werden kann.

Das Kategoriennetz „Anforderungen ohne in den Aussagen rekonstruierbaren Handlungsbezug“ erfasst dabei diverse Vorstellungen, die Studierende nicht nur, aber auch im Praktikum entwickelt haben können. Studierende erläutertn ihre Vorstellungen z.T. auf Basis der Beobachtung anderer Personen oder sonstiger Erfahrungen[535] ihres Alltags oder es handelt sich, wie gesagt, um eher abstrakte Überlegungen aus der Alltagswelt, die auch das Studium mit einschließt. Ausführliche Darstellungen[536] zu den Kategorien „ohne rekonstruierbaren Handlungsbezug“ sind im Anhang 8.2.4 enthalten.

In der folgenden Tabelle werden, um die Kategorienbereiche inhaltlich zu charakterisieren, in der vierten Spalte beispielhafte und zugleich relativ häufig mit Zitaten belegte Unterkategorien[537] genannt:

---

[533] Bei der Interviewauswertung wurden außerdem Informationen zu Hintergrundinformationen und persönlichen Bewertungen markiert, die für die Falldarstellungen von Bedeutung sein können, denen aber eine andere Qualität als der von wahrgenommenen Anforderungen zukommt (s. Kap. 5.2.2).

[534] s. Kap. 4 u. Kap. 5. Hierzu wurde auch auf die Lehrervorstellungsforschung in Kapitel 2.2.7 ausführlich eingegangen. Demnach können Vorstellungen als psychische Widerspiegelung der von Motiven stimulierten Berufsausübung interpretiert werden. Der Übergang zwischen Vorstellungen und subjektiven Theorien erscheint fließend, wobei „subjektive Theorien“ synonym genutzt oder als etwas komplexer so verstanden werden können, da sie elaborierte Vorstellungen oder evtl. mehrere miteinander verbundene Vorstellungen enthalten. Als gesichert erscheint dabei, dass sich subjektive Theorien oder auch elaborierte Vorstellungen durch Handlungserfahrungen im schulischen Feld entwickeln und wiederum als mentale Strukturen die pädagogische Praxis im Lehrerberufsfeld mehr noch als z. B. erziehungswissenschaftliche Theorien bestimmen (s. Kap. 2.2.7, insbesondere Bauer/ Grollmann 2005, S.272).

[535] s. Kap. 5 .2.2 zum Erfassen von Hintergrundinformationen

[536] i.e Definitionen, Unterkategorien mit Zitathäufigkeiten, Beispielzitate, etc.

[537] Mit Nummer der jeweiligen Unterkategorie für erleichterte Informationsentnahme aus Anhang 8.2.4.

Rang nach Nach-inter-views	Rang nach Vor-inter-views	Kategorienname	Beispiele für Unterkategorien	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews / insgesamt (bei Personen insgesamt)	Falls vorhanden: inhaltlicher Querbezug zu Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4). Anmerkungen
1	2	Unterrichten: Unterrichts-situationen gestalten/ sichern	Unterrichten: Classroom-Management w18.1 Unterrichten: lernförderliche Angebote machen w18.2 Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen (soziale Strukturen gestalten, freundliches, leistungsfreundliches Klima) w18.3	108, 99 / 207 (12)	Gestalten von Unterrichtssituationen nimmt nach dem Praktikum höchste Priorität ein. Während in Vorinterviews Wissen zu vermitteln fast gleichauf liegt, fällt dies in Nachinterviews zurück. (Kap. 6 .4.17 bis 6.4.20)
2	1	Lehrerpersönlich-keit (-eigenschaften) besitzen	Engagiert sein (verantwortungsbewusst sein, Leistung zeigen, z. T. Gegenteil beobachtet) w9.5 Person sein, die man um Rat fragen kann (der man vertrauen kann, die Probleme/ Schüler ernst nimmt) w9.21 Präsent sein (konzentriert sein, in der Klasse gut wahrnehmen können) w9.22 Sich gegenüber Schülern distanzwahrend verhalten (für Akzeptanz) w9.24 Sicher/ Selbstbewusst sein und auftreten können (es lernen, akzeptiert werden, es können müssen, sich nicht zu sehr zurücknehmen, klein machen) w9.26 Zugewandt, Schüler ernstnehmend und tolerant sein w9.31	145, 68 / 213 (12)	Hohe Bedetung von Lehrerpersönlichkeit(-eigenschaften) in Erstinterviews. In Nachinterviews ist ein deutlicher Rückgang festzustellen, der wahrscheinlich nicht allein auf das Einsammeln entsprechender Zitate unter der ähnlichen Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4.8) zu erklären ist.
3	6	Berufswunsch prüfen	Berufsfeld und Einschätzung der Lehrer kennenlernen, Arbeitsalltag kritisch betrachten, ggf. Alternativen überlegen w2.1 Einsatz bei Schülern versch. Alters-/ Schulstufen (ggf. Schularten) betrachten (wollen) w2.3 Freude/ Spaß mit Schülern/ Menschen zu arbeiten und ggf. beim Unterrichten spüren (evtl. eigenes Genervtsein von Schülern spüren) w2.5	78, 67 / 145 (12)	(s. evtl. Kap. 3.1, Kap. 4)

Rang nach Nach-inter-views	Rang nach Vor-inter-views	Kategorienname	Beispiele für Unterkategorien	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews / insgesamt (bei Personen insgesamt)	Falls vorhanden: inhaltlicher Querbezug zu Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4). Anmerkungen
4	7	Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen (auch Verteilung/Kommunikation kennenlernen)	Konferenzteilnahme (aktive): Abläufe kennenlernen (Ort für Informationsaustausch und Aufgabenverteilung) w7.1 Besondere Funktionen wahrnehmen (z. B. Schulgarten, Fachräume, z. B. Küche) w7.2.1 KlassenLehrerfunktion/ -aufgaben übernehmen w7.2.2 Pausenaufsicht: Regeln: Schulinterne kennen (und durchsetzen) w7.2.3 AGs anbieten/ durchführen (Schülerteilnahme an Wettbewerben unterstützen) (auch bes. Anf. an Praktikanten) w7.2.4.2	77, 53 / 130 (12)	(keine entspr. Kategorie mit Handlungsbezug, vgl. evtl. Kap. 6.4.21 zu „Vertretungsstunden“)
5	12	Belastungen: mit ihnen zurechtkommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen	Belastungen: positiv deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar ansehen w1.1 Belastungen: Praxisschock überwinden, verarbeiten w1.2 Belastungen: sie als hinzunehmen betrachten w1.3	39, 45 / 84 (12)	Eine von zwei Kategorien in der die Zitathäufigkeiten absolut zunehmen. Belastungen erlebbar … (aktiver, gestaltender Umgang ist evtl. schwierig bzw. wird selten konkret geäußert) (s. Kap. 6.4.1)
6	4	Lehrer: sich mit ihnen austauschen / Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen	Kommunikation zwischen Lehrer wahrnehmen w8.1. Kontakt / Position im Kollegium suchen (in Lehrergruppen zurechtkommen, evtl. profitieren) w8.2. Kontakt als Praktikant/in: zu einzelnen Lehrer entwickeln w8.3	94, 40 / 134 (12)	Hier die Abnahme wohl durch zahlreiche wahrgenommene Anforderungen mit Handlungsbezug bedingt, (s. Kap. 6.4.7)
7	8	Schulleitung und sonstiges Personal kennenlernen	Hausmeister: (ggf. keinen) Kontakt aufnehmen/ Aufgaben kennen (ggf. nicht wichtig) w15.2 Schulleitung: Aufgaben/ Funktionen/ Eigenschaften kennen w15.3	67, 39 / 106 (12)	(s. Kap. 6.4.14)

Rang nach Nach-inter-views	Rang nach Vor-inter-views	Kategorienname	Beispiele für Unterkategorien	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews / insgesamt (bei Personen insgesamt)	Falls vorhanden: inhaltlicher Querbezug zu Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4). Anmerkungen
8	9	Unterricht planen/ Einheiten entwerfen/ Unterricht auswerten	nachbereiten/ auswerten w17.1 Einstellungen/ Fähigkeiten/ Routine bezüglich Unterrichtsplanung entwickeln w17.3 Ideale an übliche Realität anpassen (ggf. diese stärker als gewünscht aufgeben, von Tag zu Tag planen) w17.3.1 gemeinsam planen, beteiligt werden: Qualität steigern (Beratung Mentor einholen, evtl. Coteaching, selbst nicht hinter gemn. Planungen stehen, nicht an Lerngr. angepasst) w17.4 konzeptionell, lernprozessorientiert vorgehen (Projekte, Lerngruppen, UEs) w17.5 Material (zeitnah) vorbereiten (nawi. Demoversuche ausprobieren, vollständig bereit halten) w17.6	63, 39 / 102 (12)	Hohe allgemeine und insbesondere tätigkeitsbezogene Bedeutung (s. Kap. 6.4.16 erster Rang bei wahrg. Anf. mit Handlungsbezug)
9	5	Wissen: vermitteln sollen (/ besitzen)	Fächer und Fachinhalte persönlich vertreten (ihre Vermittlung wichtig finden) w20.3 Sachverhalte gut erklären (Fragen formulieren anleiten, versch. Erklärungswege nutzen, viele (adäquate) Beispiele geben, Unterrichtsfachinhalte) w20.4 Vermittlung von Inhalten ist nach Vorgabe von Lehrplänen und im Rahmen des Lehrerberufs ein wichtiger Teilaspekt w20.6	87, 37 / 124 (12)	Tätigkeitsbezogene Umdeutung: Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen (Kap. 6 .4.17) Rückgang der Vorstellung „Lehrer sind Wissensvermittler“
10	3	Lernchancen/ Status als Praktikant annehmen (wollen) (Detailfragen bearbeiten)	Bereich Schulleben/-alltag/-ablauf erfahren: Klassenfahrt mitfahren, Pausenaufsicht, AGs machen dürfen (/sollen) w11.2 eigene Stärken/ Schwächen/ Wirkung erkennen, bearbeiten: z. B. Regeln durchsetzen, Disziplinprobleme meistern, belastbar sein, ruhiger agieren w11.5 Gelegenheiten, die mit persönlichen Interessen (doch nicht) korrespondieren, ergreifen w11.12 Teilhabemöglichkeiten in Praktikantenrolle - ohne volle Lehrerpflichten - nutzen (Tiefe/ Breite) w11.13 Theorie und Praxis - Unterschiede prüfen, erproben, (ggf. begrifflich fassen, miteinander verbinden) w11.15	97, 35 / 132 (12)	(s. evtl. Kap. 6.4.21) weitere besondere Anforderungen Tätigkeiten wie „eigene Fragen empirisch bearbeiten“ kommen ganz selten vor)

Rang nach Nach-inter-views	Rang nach Vor-inter-views	Kategorienname	Beispiele für Unterkategorien	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews / insgesamt (bei Personen insgesamt)	Falls vorhanden: inhaltlicher Querbezug zu Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4). Anmerkungen
11	10	Weitere Anforderungen wahrnehmen	Beobachten, hospitieren, reflektieren, etwas beim Hospitieren notieren (Unterstützung bekommen, Fehler (nicht) machen dürfen) w19.4 mit anderen Praktikanten als Gruppe gut zusammen arbeiten/ abstimmen (evtl. nicht geklappt) w19.7	61, 28 / 89 (12)	Im Hinblick auf Gesamtzahl der Zitate (davon 5%) kein Grund für weitere Kategorien (s. Kap. 6 .4.21)
12	16	Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen	Elternarbeit als Aufgabenteil erkennen w4.1. Elternarbeit als Potenzial erkennen w4.2 Elternkontakt als möglichst klein zu haltende Belastung/ Pflicht einschätzen w4.3	12, 24 / 36 (12)	Eine von zwei Kategorien in der Zitathäufigkeiten absolut zunehmen … In bezug auf Eltern kann durchaus wahrgenommen aber nur relativ wenig gehandelt werden (s. Kap. 6 .4.4)
13	11	Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennenlernen/ einschätzen (Nähe/ Distanz ausloten)	Schülerkontakt: Beobachtungen einordnen w16.1 Schülerkontakt: Interaktion positiv gestalten w16.2 Schülerkontakt: Nähe/ Distanz, Rollen, Akzeptanz, Interessen ausloten w16.3	49, 23 / 72 (12)	s. Kap. 6.4.15: "Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell /außerunterrichtlich) Dort können alle vielfältige Handlungen berichten, so dass Abnahme wohl nicht an geringer Bedeutung des Bereichs liegt.
14	15	Erziehen	Erziehen: Grenzen setzen, in soziales Miteinander (Perspektive Erwachsenenwelt) integrieren, Freiräume aufzeigen, Entwicklungsmöglichkeiten bieten w5.1 Erziehen: Werte anbieten, vorleben (Vorbild), Position beziehen, Einstellungen formen w5.2	15, 8 / 23 (9)	kein Pendent mit Handlungsbezug vgl. Kap. 2.1.3[538]

[538] Aufgabenbereiche „Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten sowie berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln" in „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (Terhart (Hrsg.) 2000, S.14f.)

Rang nach Nach-inter-views	Rang nach Vor-inter-views	Kategorienname	Beispiele für Unterkategorien	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews / insgesamt (bei Personen insgesamt)	Falls vorhanden: inhaltlicher Querbezug zu Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4). Anmerkungen
15	20	Binnendifferenzierung: Notwendigkeit erkennen (planen und umsetzen wollen)		0, 7 / 7 (5)	Sensibilisierung findet statt (nur Nachinterviews) Selten auch entsprechende Handlungen im Unterricht: (Kap. 6.4.11)
16	18	Schule entwickeln	Schule entwickeln: auch als Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leisten wollen w13.1 Schule entwickeln: Skepsis zeigen (dient vor allem der Einsparung von Mitteln, nicht alles ist positiv) w13.2	3, 6 / 9 (6)	kein Pendent mit Handlungsbezug
17	14	Führungskraft: Lehrer als Führungskräfte ansehen (die Verantwortung für eigenes Handeln (und das Wohl anderer) übernehmen	Führungskraft: Autorität besitzen (auch Klasse in Griff bekommen) w6.1.1 Führungskraft: Klassen (regelbasiert in freundlicher Atmosphäre) führen, achtsam mit Schülern umgehen (Richtung Selbstständigkeit führen) w6.1.2	16, 5 / 21 (10)	(s. Kap. 6 .4.6) „Führung/ Verantwortung übernehmen„: bei etwa der Hälfte der Studierenden Äußerungen mit Handlungsbezug
18	13	Leistungen bewerten (ggf. feed-back dazu geben)	Leistungen bewerten: auf schriftlicher Basis benoten: Tests/ Arbeiten schreiben lassen, Kriterien/ Modelle kennen (Transparenz, Bewertung mit planen) w10.2 Leistungen bewerten: eigenes Verhältnis zur Notengebung klären (Notwendigkeit erkennen) w10.3	17, 5 / 22 (8)	Abnahme wohl aufgrund Handlungsrelevanz (Kap. 6 .4.11 – dort 23 Zitate von acht Personen)
19	19	Lernstandsdiagnose betreiben: diese für besondere Förderung - Erklärungsschritte, Anschlussaufgaben nutzen		2, 2 / 4 (3)	(Kap. 6 .4.11: nur sechs mit Handlungen verbundene Zitate bei drei Personen (Ohne gute Anleitung wahrsch. schwierig)

Rang nach Nach-inter-views	Rang nach Vor-inter-views	Kategorienname	Beispiele für Unterkategorien	Anzahlen Zitate in Vorinterviews, in Nachinterviews / insgesamt (bei Personen insgesamt)	Falls vorhanden: inhaltlicher Querbezug zu Kategorie mit Handlungsbezug (Kap. 6.4). Anmerkungen
20	17	Schule öffnen, mit andere Lernorten/ Umfeld der Schule (Stadtteil) verknüpfen	Schule öffnen, mit anderen Lernorten verknüpfen: Berufspraktika betreuen w14.1 Schule öffnen: Kooperationen mit Firmen ins Leben rufen, außerschulische Experten einladen w14.3	12, 1 / 13 (5)	Kap. 6.4.12: Lernortverbindungen schaffen / nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren) bei sechs Personen (15 Zitate) handlungsrelevant (HP ist ein Ort um hier Anforderungen anzunehmen – kann auch als Effekt der speziellen Fallauswahl gedeutet werden, Kap. 5.1)
Summe 20 Kate-gorien				1042, 631 / 1673	

Tabelle 6.6.2 – 1 „Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne Handlungsbezug“ (Rangplätze bezogen auf Nachinterviews sowie Erstinterviews und Bezüge zu Kap. 6.4)“

Greift man nach der obigen Tabelle die Analogie eines Netzes auf, betrachtet ggf. auch die Abbildung in Anhang 8.2.6[539], so wird im Überblick erkennbar, dass im Bereich „Unterricht“ (Unterrichtssituationen gestalten, Unterricht planen, Wissen vermitteln) und außerdem in den Bereichen „Lehrerpersönlichkeit besitzen“, „Berufswunsch prüfen“ sowie bei Kontakten und Aufgaben im Schulbetrieb über ¾ aller erfassten Zitate „eingefangen“ werden. Über ¾ der Zitate[540] liegen innerhalb der Kategorien der Ränge 1 bis 10. Weniger als ¼ verteilen sich auf die Rangplätze 11 bis 20.

Betrachtet man die Inhaltsbereiche der Kategorien der vorderen Rangplätze, so erscheint es, dass im Halbjahrespraktikum eine breite Wahrnehmung von schulischen Anforderungen angesprochen wird, denn nicht nur unterrichtsspezifische Anforderungen oder die besondere Situation von Praktikanten wird berührt (Lernchancen, Berufswunsch prüfen), sondern die Wahrnehmung allgemeiner Lehreraufgaben im Schulbetrieb, der Austausch und die Kooperation zwischen Lehrern, Kontakte zur Schulleitung und anderem Personal sowie Belastungen im Beruf bzw. im Praktikum werden in den Nachinterviews i. d. R. von allen Personen thematisiert.

[539] Anhang 8.2.6: Abbildung HPDissKap. 6.5Wkat.jpg
[540] (1377 Zitate)

Wie der Tabelle außerdem zu entnehmen, kommt der Vorstellung, dass eine wesentliche Anforderung darin besteht, Unterrichtssituationen zu gestalten bzw. diese zu sichern nach Zitathäufigkeiten in den Nachinterviews der 1. Rangplatz unter den 20 Kategorien zu. Während in Vorinterviews Wissen zu vermitteln noch bezogen auf die Zitathäufigkeiten[541] nahe bei Unterrichtssituationen zu gestalten liegt, rückt die Vorstellung der Wissensvermittlung in den Nachinterviews[542] deutlich in den Hintergrund. Das Gestalten von Unterrichtssituationen nimmt in den durch das Praktikum geprägten Vorstellungen also höchste Priorität ein[543].

Die Kategorie „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ nimmt unter den rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen ohne direkten Handlungsbezug ebenfalls eine sehr hohe Priorität ein, wobei sie Rangplatz zwei nach der Anzahl von Nachinterviewzitaten und nach Erstinterviewzitaten sogar Rangplatz eins einnimmt.

Erwähnenswert erscheinen die einzigen beiden Anforderungen, bei denen die Belegung mit Zitatstellen zwischen den beiden Interviewzeitpunkten zunimmt. Dabei handelt es sich um „Belastungen: mit ihnen zurechtkommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen“ und „Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen“. Dies kann so gedeutet werden, dass in Bezug auf die beiden Bereiche „Eltern“ und „Belastungen“ im Halbjahrespraktikum zwar durchaus wahrgenommen aber nur relativ wenig gehandelt werden kann, wobei dies wiederum an der „Natur der Anforderung“ oder an mangelnden Beteiligungsangeboten liegen kann.

Außer den angesprochenen gehen weitere Veränderungen[544] in der Wahrnehmung der im Datensatz vertretenen Praktikanten aus der Tabelle hervor und werden z. T. in den nachfolgenden Kapiteln aufgegriffen.

---

[541] (87 gegenüber 108 Zitaten)

[542] (37 Zitate für „Wissen vermitteln“ gegenüber 99 für „Unterrichtssituationen gestalten“; „Wissen vermitteln“ belegt in der Rangfolge hinterher Platz neun, vorher Platz fünf)

[543] (Nachinterviews nach Zitathäfigkeiten: Platz eins (etwa gleich viele Zitate, obwohl Zitate ohne Handlungsbezug in Nachinterviews insgesamt um etwa 40% abnehmen (s.Tab. 6.5.2 – 1: letzte Zeile); nach Vorinterviews: Platz zwei mit deutlichem Abstand zu „Lehrerpersönlichkeit(-eigenschaften) besitzen“)

[544] Hier erscheint es nicht sinnvoll, aus der Tabelle 6.6.2 - 1 hervorgehende weitere Details zur Rangfolge zwischen Erstinterviews und Nachinterviews inhaltlich zu vertiefen, weil Veränderungen bei den Kategorien, die ein Pendant im Kategoriennetz „mit Handlungsbezug“ besitzen, in diesem größeren Kontext eingeordnet werden müssen (Aussagen werden konkurrierend erfasst – vgl. Kap. 6.5.3). Dies geschieht aber z.T. in Bezug auf zentrale Themen des Lernens in Kap. 6.8.

6.7 Kompetenzerwerb, Erfahrungsbereiche, Wünsche an das Praktikum und Berufswunschprüfung im Verhältnis zu (Lern-)Bedingungen

Zusammengefasst werden in diesem Kapitel Ergebnisse einer Reanalyse von Fragebogendaten[545], die im Projekt „Evaluation Halbjahrespraktikum“ erhoben wurden, vorgestellt und interpretiert. Es wird mit statistischen Verfahren untersucht, inwiefern sich Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen Bedingungen und Nutzen des Praktikums in einer Gruppe von 80 Studierenden bestätigen oder widerlegen lassen. Die untersuchten Hypothesen resultieren insbesondere aus der Analyse der in Kap. 6.2 beschriebenen Einzelfälle. Die Ergebnisse, die unter Berücksichtigung von methodischen Einschränkungen zu betrachten sind, beinhalten Hinweise darauf, dass zwischen wichtigen und weniger wichtigen Bedingungen für unterschiedliche Bereiche des Lernens im Praktikum sinnvoll differenziert werden kann. Dabei sollte mit berücksichtigt werden, dass die untersuchten Bedingungen im recht komplexen Untersuchungsfeld nur bedingt voneinander unabhängig sind. So kann z. B. ein wenig überraschender, signifikanter Zusammenhang zwischen guter Integration ins Kollegium und hoher zeitlicher Präsenz in der Schule festgestellt werden[546].
Trotzdem bietet es sich an, die hypothetisch wichtigen Bedingungen unabhängig voneinander zu prüfen, um herauszufinden, in welchen Bereichen sie z. B. in Beziehung mit einer möglichen Kompetenzentwicklung im Praktikum stehen und auch, um einordnen zu können, welchen Bedingungen nach diesem methodischen Vorgehen ein besonders hoher Stellenwert im Halbjahrespraktikum zukommt.
Dieser Stellenwert erscheint für Integration ins Kollegium, Coteaching und wöchentliche Präsenz in Stunden an der Praktikumsschule am höchsten, weil hier besonders zahlreiche signifikante Zusammenhänge ermittelt wurden. Präsenztage der Praktikanten und Schulstufe der Praktikumsschule korrespondieren auf einem mittleren Niveau mit den Aussagen der Studierenden zu Kompetenzerwerb, Erfahrungsbereichen etc., während den übrigen möglichen Faktoren (z. B. Bewertung von universitären Veranstaltungen, ein oder zwei Praktikumsschulen, Geschlecht) demgegenüber eine geringere Bedeutung zukommt.
Die genaue Art der Zusammenhänge zwischen den Merkmalsausprägungen wird in der Regel in einer tabellarischen Übersicht und in Textform vorgestellt. Dabei orientiert sich die Darstellung, entsprechend der eingesetzten Fragebögen, an den folgenden Inhaltsbereichen des Lernens im Praktikum: Unterricht planen, im Unterricht handeln, Unterricht reflektieren, weitere Kompetenzen, unterschiedliche Unterrichtsformen sowie außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche kennenlernen, Erfülltwerden von Wünschen und Sicherheit zur Berufswahl.
In diesem Kapitel werden außerdem deskriptive Evaluationsergebnisse zitiert, um das allgemeine Antwortverhalten zu den hier genutzten Fragebogenitems von insgesamt 56

---

[545] Zur Art der Daten und Methoden ihrer Auswertung s. Kap. 4.4, 5.1, 5.3
[546] s. Kap. 5.3

Praktikanten des ersten und 80 Praktikanten des zweiten Durchgangs des Halbjahrespraktikums transparent zu machen.

6.7.1 Gruppenbildung nach Bedingungen im Praktikum

Die drei Einzelfallanalysen (Kap. 6.2) und die Typisierung von zwölf Fällen (Kap. 6.3) auf Basis der erhobenen Interviewdaten lassen insbesondere auch im Zusammenhang mit der Bestandsaufnahme in Kapitel 3 erwarten, dass es bestimmte Bedingungen im Halbjahrespraktikum gibt, die in Wechselwirkung mit dem Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit beruflichen Anforderungen stehen. Außerdem könnte es Bedingungen geben, die z. B. die Überprüfung des Berufswunsches oder das Kennenlernen der Breite des schulischen Arbeitsfeldes besonders fördern oder hindern.

Als mögliche Bedingungen kommen nach den Fallanalysen Integration im Kollegium der jeweiligen Praktikumsschule, Zusammenarbeit mit Mitstudierenden, zeitliche Intensität des Praktikums und vieles andere mehr infrage, wobei es z. T. gelungen ist, den unterschiedlichen Stellenwert für den einzelnen Fall zu charakterisieren.

Zum Teil erbrachten die Einzelfallanalysen jedoch zu bestimmten Bedingungen mehr Hypothesen als gesicherte Erkenntnisse zu den individuellen Bedingungen des Lernens. Während es z. B. in allen drei Einzelfällen[547] Hinweise bzw. Selbstaussagen auf einen Lerngewinn durch die Zusammenarbeit mit anderen Praktikanten am Schulort gibt, erschien doch relativ unklar, was darüber konkret gelernt werden konnte. Im Fall von Herrn Wagner[548] erbrachte die Interviewanalyse auch keinen Aufschluss darüber, worin die von ihm als positiv gewertete Zusammenarbeit mit einer Mitpraktikantin eigentlich bestand.

Ergebnisse aus einer Reanalyse von Daten der zweiten regulären Phase des Halbjahrespraktikums, erhoben im Projekt „Evaluation Halbjahrespraktikum“, sollen nun die empirische Basis dieser Arbeit erweitern und dazu genutzt werden, den Stellenwert von möglichen Bedingungen des Lernens näher zu bestimmen. Allgemeine Hypothesen zu den Gewinnbereichen für Studierende und den von ihnen vorgefundenen und/oder mitgestalteten Bedingungen im Praktikum lassen sich hinsichtlich ihrer allgemeinen Relevanz einschätzen, indem Zusammenhänge im Antwortverhalten von 80 Studierenden geprüft werden.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse bilden neben dem Theorieteil zugleich einen neuen Hintergrund für die thematische Darstellung[549] von Inhalten und Bedingungen des Lernens mit Rückbezug auf die Fälle, die mit vertieften Interviews untersucht wurden.

Es handelt sich um eine Analyse von Fragebogendaten[550], die am Ende des 2. obligatorischen Durchgangs im Halbjahrespraktikum (2002/2003) erhoben wurden.

Es werden Gruppierungen[551] nach besonderen Rahmenbedingungen und individueller Ausgestaltung des Praktikums gebildet, die über Angaben im Fragebogen festgelegt werden können. Der personenbezogene Parameter „Geschlecht“ wird ebenfalls als ein möglicher

---

[547] s. Kap. 6.2
[548] Kap. 6.2.3
[549] s. Kap. 6.8
[550] Zur Art der Daten und Methoden ihrer Auswertung s. Kap. 4.4, 5.1, 5.3
[551] vgl. Kap. 5.3

Faktor bezüglich des Kompetenzerwerbs und der kennengelernten Erfahrungsbereiche untersucht.

Die folgende Tabelle enthält die Benennungen der Gruppierungen und nimmt vorweg, wie viele signifikante Zusammenhänge sich für sie hinsichtlich der geprüften Items jeweils ergeben. Die zugehörigen Items werden in diesem Kapitel weiter unten nach und nach vorgestellt.

	Integration ins Kollegium: gut oder schlecht	Coteaching: ja oder nein	Lernen durch andere Praktikanten an Schule: ja oder nein	Präsenztage an der Schule 4/5 oder bis 3 (wenige)	Präsenz Stunden pro Woche über 14h oder bis14h (wenige)	Praktikumsschulen: zwei oder eine	Einsatz in Schulstufe: SI oder SII	Schulstufenschwerpunkt im Studium: SI / SII	Universitäre Vorbereitung: gut oder schlecht	Universitäre Begleitung: gut oder schlecht	Geschlecht: weiblich/männlich
Anzahl der signifikanten Zusammenhänge bei allen 68 geprüften Items zum Kompetenzerwerb, erfüllten Wünschen, etc. – siehe folgende Teilkapitel	25	27	5	10	22	4	12	7	4	7	4

Tabelle 6.7.1 – 1 „Elf Gruppierungen mit Summe signifikanter Zusammenhänge[552] bei 68 Items“

Nach Tabelle 6.7.1 – 1 wurden zahlreiche Zusammenhänge zwischen Integration ins Kollegium, Coteaching sowie wöchentliche Präsenz in Stunden an der Praktikumsschule und dem Antwortverhalten berechnet (über 20 signifikante Zusammenhänge bei 68 geprüften Items). Präsenztage der Praktikanten und Schulstufe ihrer Praktikumsschule korrespondieren auf einem mittleren Niveau (zehn bzw. zwölf signifikante Zusammenhänge) mit den Aussagen der Studierenden zu Kompetenzerwerb, Erfahrungsbereichen etc., während den übrigen möglichen Faktoren demgegenüber eine geringere Bedeutung zukommt (sieben oder weniger signifikante Zusammenhänge).

Aus Platzgründen werden in den Tabellenspaltenbezeichnungen für die elf gewählten Gruppierungen (s. Tabelle 6.7.1 – 1) nun die folgenden Stichworte bzw. Abkürzungen genutzt:

1. Kollegiumintegr.
2. Coteaching
3. Mitpraktikanten
4. Präsenztage
5. Präsenzstunden
6. Ein/zwei Schulen

[552] Alle in folgenden Tabellen angegeben Zusammenhänge wurden gezählt: also beide Signifikanzniveaus *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; also mit positivem und negativem Vorzeichen , vgl. Kap. 5..3, (Testwert Phi; Software SPSS)

7. Einsatz SI/SII
8. Studium SI/SII
9. Univorbereitung
10. Unibegleitung
11. Geschlecht

Nachdem die für die Tests[553] verwendeten Gruppen rekapituliert sind, werden in den folgenden Unterkapiteln Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu diesen Gruppen und von den Studierenden im Fragebogen beantworteten[554] Items u. a. zum Kompetenzerwerb vorgestellt. Dabei werden auch auf deskriptiver Ebene unter Nutzung von Tabellen aus dem Evaluationsbericht die Zustimmung zu diesen Items und ihre Veränderung zwischen dem ersten und zweiten Durchgang des Halbjahrespraktikums ersichtlich. Als Gesamtergebnis lässt sich eine hohe Zustimmung der Studierenden hinsichtlich einer Zunahme ihrer Kompetenz feststellen:

„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 Halbjahrespraktikum absolviert haben, ja keineswegs standardisiert waren, sondern von Schule zu Schule, von MentorIn zu MentorIn, von Universitäts-LehrerIn zu Universitäts-LehrerIn unterschiedlich waren.“ (Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004, S. 181)[555]

6.7.2 Items zum Kompetenzerwerb „Unterricht planen“ mit Zusammenhängen

Zur Einschätzung eines Kompetenzerwerbs bei der Planung von Unterricht wurden den Studierenden im ersten und zweiten obligatorischen Durchgang dieselben neun Items vorgelegt, wobei mit „eher ja“ oder „eher nein“ geantwortet werden konnte. Neben den Formulierungen und den Antworthäufigkeiten in Prozent (jeweils bezogen auf die gültigen Antworten) sind aus der Tabelle auch Veränderungen zwischen erstem und zweitem Regeldurchgang ersichtlich.

---

[553] Beispiele für Zusammenhänge zwischen den Gruppen, methodische Einschränkungen mit ergänzenden Hinweisen zur Interpretation der gefundenen Zusammenhänge s. Kap. 5 .3

[554] Fragebogen bzw. Items vgl. Anhang 8.3; meist zwei Antwortmöglichkeiten: „eher ja“ und „eher nein“

[555] Im Kapitel 6.7 sind Zitate zwar markiert, aber nicht in eine unterschiedliche Schriftart oder Größe gesetzt. Die zitierten Teilergebnisse aus dem Abschlussbericht der Evaluation (2000 bis 2003) stellen für die vorliegende Arbeit eine ergänzende empirische Basis dar. Im Unterschied zu an anderer Stelle zitierter Literatur ist ihr Stellenwert und ihr Bezug zum untersuchten Feld im vorliegenden Kapitel recht ähnlich zu den hier vorgestellten erarbeiteten Ergebnissen, so dass eine andere Setzung inhaltich nicht begründet erscheint. Selbstverständlich werden zitierte Interpretationen aber mit kritischer Distanz eingebunden, sofern dies nötig erscheint (z. B. Kap. 6.7.6, Kap. 6.7.8).

Meine Fähigkeit hat zugenommen ...	1. Durchgang 2001/ 2002 (n=56)	2. Durchgang 2002/ 2003 (n=80)
	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%

Tabelle 6.7.2 – 1 "Kompetenzerwerb: Unterricht planen – Häufigkeiten"[556]

Dabei fällt, wie zusammenfassend bereits zitiert wurde, insgesamt eine hohe Zustimmung zum Erwerb von Kompetenzen auf. Das Antwortverhalten zwischen dem ersten und dem zweiten Durchgang unterscheidet sich hier, wie in den folgenden anderen Bereichen auch, nicht wesentlich voneinander[557].

Zur Planung von Unterricht kann auf dieser allgemeinen Ebene anhand der Tabelle inhaltlich z. B. formuliert werden, dass die übergeordnete Aussage zur Unterrichtsplanung „Meine Fähigkeit hat zugenommen, Unterricht für eine konkrete Klasse zu planen." (Item Nr. 1) eine Zustimmung nahe bei 100% erhält, während z. B. „Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen" (Item Nr. 8) mit „nur" ca. 60% Zustimmung wohl einen relativ anspruchsvollen Teilbereich der Unterrichtsplanung anspricht und/oder es im Praktikum ggf. dazu bei einem Teil der Studierenden an Gelegenheiten des Lernens mangelte.

Zum methodischen Vorgehen kann hier am Beispiel ergänzt werden, dass über die Items letztlich nicht geklärt werden kann, inwiefern z. B. die Vorbereitung von Unterrichtsmedien (Zustimmung bei ca. 85%) gegenüber der Berücksichtigung von Schülerinteressen ggf. geringere Anforderungen an die Praktikanten stellt und so mehr Zustimmung erhält oder ob es mehr Gelegenheiten gibt, diesbezügliche Kompetenzen zu erfahren oder zu entwickeln.

Beim Überprüfen von möglichen Bedingungen des Lernens aufgrund der gebildeten Gruppierungen hinsichtlich eines Zusammenhangs zu den Selbstaussagen erscheint es

---

[556] Tab. nach Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S. 179f.

[557] So dass auch das methodische Vorgehen, Daten aus dem zweiten Durchgang mit älteren Interviews interpretativ in Beziehung zu setzen wegen des ähnlichen Antwortverhaltens angemessen erscheint.

jedoch relativ unerheblich, inwiefern die formulierten Kompetenzen in Bezug auf ihre Schwierigkeit hoch oder niedrig anzusiedeln sind, denn die Tests berücksichtigen für jedes Item die in der Gesamtgruppe zu erwartenden Antworthäufigkeiten für Zustimmung oder Ablehnung im Vergleich zu denjenigen der gebildeten Gruppen und nicht die absolute Schwierigkeit.

In den folgenden Tabellen ist als durchaus wichtige Information zwar auch enthalten, bei welchen Kombinationen Zusammenhänge nicht signifikant wurden (Nullhypothese ist anzunehmen – keine Sternchen), doch wird im Text aus Gründen der Kürze hier und später vor allem auf die signifikanten Zusammenhänge eingegangen (Datensatz 2002/2003, vgl. Kap. 5.1).

Unterricht planen - Kompetenzerwerb:	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
1. Unterricht für eine konkrete Klasse zu planen	**			*	**						
2. mich bei der Auswahl der zu behandelnden Unterrichtsinhalte zu beschränken											
3. die im Unterricht zu stellenden Anforderungen an das kognitive Niveau der SchülerInnen anzupassen	*										
4. konkrete Zeitplanung für den Unterricht vorzunehmen		*									
5. verschiedene Unterrichtsphasen einzuplanen					**						
6. Sozialform-/ Methodenwechsel zu berücksichtigen					**						
7. geeignete Unterrichtsmedien auszuwählen/ anzufertigen/ bereitzustellen	*										
8.Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen	*	**					**				
9. geeignete Methoden für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auszuwählen	**	**									
Signifikante Zusammenhänge bei 9 Items (Unterricht planen):	5	3	0	1	3	0	1	0	0	0	0

Tabelle 6.7.2 – 2 „Kompetenzerwerb: Unterricht planen – Zusammenhänge[558]“

[558] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

Zum Kompetenzerwerb „Unterricht für eine konkrete Klasse zu planen“ wurden Zusammenhänge zur Integration ins Kollegium und zur zeitlichen Präsenz in der Praktikumsschule signifikant. Konkret geht aus den Daten in diesem Fall z. B. hervor, dass von den lediglich drei Studierenden, die bei insgesamt 78 gültigen Antworten „eher nein“ angekreuzt haben, sich alle in der Gruppe befinden, die laut Fragebogenangabe im Kollegium schlecht integriert waren.

„Die im Unterricht zu stellenden Anforderungen an das kognitive Niveau der SchülerInnen anzupassen“ ist nach Auswertung ebenfalls eine Fähigkeit, in der insbesondere Studierende, die sich als im Kollegium gut integriert sehen, eine Zunahme angeben (bei niedrigem Signifikanzniveau: *).

Eine „konkrete Zeitplanung für den Unterricht vorzunehmen“ wird von Studierenden, die Coteaching praktizierten, überzufällig häufig als Kompetenzerwerb angegeben.

„Verschiedene Unterrichtsphasen einzuplanen“ und in den Planungen „Sozialform-/Methodenwechsel zu berücksichtigen“ sind Items der Fähigkeitszunahme, die insbesondere von Praktikanten Zustimmung erhalten, die viele Zeitstunden an ihrer Praktikumsschule präsent sind (über 14 Stunden pro Woche).

Während für den Kompetenzerwerb zu „geeignete Unterrichtsmedien auszuwählen/anzufertigen/bereitzustellen“ lediglich ein positiver Zusammenhang mit einer guten Integration ins Kollegium festzustellen ist, korrespondiert das planerische Berücksichtigen von Schülerinteressen (Item Nr. 8) darüber hinaus auf hohem Signifikanzniveau mit Coteaching und Einsatz der Studierenden in der Sekundarstufe I. Dies bedeutet in anderer Blickrichtung z. B. auch, dass Studierende, die an der Sekundarstufe II ihr Praktikum absolvieren, vergleichsweise selten angeben, dass ihre Fähigkeiten „die Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen“ zugenommen haben.

„Geeignete Methoden für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auszuwählen“ wird signifikant häufiger von Studierenden als Kompetenzerwerb angegeben, die eine gute Integration ins Kollegium angegeben und auch von solchen, die Coteaching praktiziert haben. Wie in Kap. 6.6.1 oben angemerkt, sind die gebildeten Gruppierungen zur Integration ins Kollegium und zu Coteaching nicht unabhängig voneinander, so dass die Zusammenhänge zu beidem bei den zwei letzten Items nicht überraschen. Gleichwohl erscheint für den Bereich Unterrichtsplanung die Integration ins Kollegium als ein noch entscheidenderer Faktor gegenüber Coteaching (in der Summe fünf bzw. drei signifikante Zusammenhänge). Als ebenfalls bedeutsam stellt sich die zeitliche Präsenz in der Praktikumsschule als individuelle Rahmenbedingung für den Lerngewinn beim Planen von Unterricht heraus.

Unterricht/Unterricht planen: Viele Zeitstunden im Kontakt mit Schülern und Lehrern schaffen wahrscheinlich einen günstigeren Rahmen für die Beurteilung von Unterrichtsprozessen und die Kommunikation mit Lehrkräften, während hospitieren und selbstständiges Planen am Schreibtisch zu Hause[559] gleichförmigen (wenig Sozialform-/

[559] Wie z. B. im Fall Herr Wagner (Kap. 6.2). Wobei angemerkt werden muss, dass im Fall Wagner außerdem hinzukommt, dass er keine Erfahrungen mit Coteaching machte und sich auch im Kollegium schlecht integriert fühlte.

Methodenwechsel), für die Schüler „langweiligen Unterricht“ zur Folge haben kann, da es an Anregungen und Austausch zur Unterrichtsgestaltung mangelt.
Inwiefern Studierende im Praktikum einen Kompetenzerwerb im Bereich Unterrichtsplanung erfahren, erscheint nach der hier vorgenommenen Fragebogenauswertung (neun Items) als unabhängig von den folgenden möglichen Einflussfaktoren: Lernen durch andere Praktikanten an der Schule, Praktikum an ein oder zwei Schulen, studierter Schulstufenschwerpunkt, Einschätzung der universitären Vorbereitung und Begleitung des Praktikums sowie Geschlecht.

6.7.3 „Im Unterricht handeln“ und Kompetenzerwerb nach Fragebogenitems

Zur Einschätzung eines Kompetenzerwerbs in Bezug auf Unterrichten wurden den Studierenden im ersten und zweiten obligatorischen Durchgang insgesamt 14 Items vorgelegt. Dabei fällt, wie zusammenfassend bereits zitiert wurde, auch hier insgesamt eine hohe Zustimmung zum Erwerb von Kompetenzen auf. Das Antwortverhalten zwischen erstem und zweitem Durchgang unterscheidet sich ebenfalls nicht wesentlich voneinander, wobei Veränderungen eine leichte Tendenz zu mehr positiven Bewertungen aufweisen.

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%

Tabelle 6.7.3 – 1 „Kompetenzerwerb: Im Unterricht – Häufigkeiten“[560]

Wie im vorangegangenen Teilkapitel wird im Anschluss an die folgende Tabelle auf die ermittelten Zusammenhänge eingegangen.

[560] Tab. nach Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S. 180

Zwischen den verwendeten Items und den bei den Interviewauswertungen generierten Kategorien lassen sich im Prinzip Bezüge herstellen (Kategorien: (inhaltliches) Lernen unterstützen, Strukturen erzeugen, eigene Person bewusst einsetzen und Medien adäquat einsetzen). Dies soll aber nicht grundsätzlich geschehen. Bei thematischen Interpretationen ist durch die Übersichtstabellen ein Zugriff auf Einzelitems möglich. Die Items 10 und 20 besitzen im Übrigen eine andere Qualität, weil sie nicht nach Handlungskompetenzen sondern nach Wahrnehmungsfähigkeiten fragen.

Unterricht planen - Kompetenzerwerb:	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
10. unerwartete Schülerbeiträge wahrzunehmen					**						
11. auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen							* (-)				
12. ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen									* (-)		
13. SchülerInnen klare Anweisungen zu geben											
14. Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten		**									
15. die zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen		**			*						
16. die inhaltliche Planung (flexibel) umzusetzen											
17. die Unterrichtsmedien zielgerecht einzusetzen	**				*						
18. das Unterrichtsgespräch stringent zu lenken				*							
19. die SchülerInnen anzuleiten mit den ausgewählten Methoden zu arbeiten											
20.Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen	**										
21. mit solchen Verweigerungshaltungen produktiv umzugehen	*	*	*								
22. eigenes Handeln/Denken/Lernen der SchülerInnen zu fördern	**	**			**						
23. meine Körpersprache bewusst einzusetzen	**					*(-)				** (-)	
Signifikante Zusammenhänge bei 14 Items (Im Unterricht handeln):	5	4	1	1	4	1	1	0	1	1	0

Tabelle 6.7.3 – 2 „Kompetenzerwerb: Im Unterricht – Zusammenhänge[561]“

[561] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

Bei der Überprüfung nach zweiseitigen Zusammenhängen[562] zwischen Kompetenzerwerb im Bereich des Unterrichtens und den Bedingungen im Praktikum ergeben sich zahlreiche signifikante Konkordanzen. Bei der Wahrnehmungsfähigkeit zu „unerwarteten Schülerbeiträgen“ stellen vor allem die Studierenden eine Fähigkeitszunahme fest, die nach Gruppierung viele Präsenzstunden an ihren Praktikumsschulen zubringen (Item Nr. 10). „Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen“ korrespondiert hoch signifikant mit einer guten Integration im Kollegium (Item Nr. 20). Auch beim produktiven Umgang mit Verweigerungshaltungen spielt die Einschätzung Integriertheit im Kollegium eine Rolle, wobei hierbei zusätzlich die Faktoren Coteaching und Lernen durch andere Praktikanten an der Schule signifikant werden.
Dabei ist dies das einzige Kompetenzitem, das beim Faktor „Lernen durch andere Praktikanten“ überhaupt signifikant anspricht: Der Fall Frau König ist ein Beispiel, dass ein Austausch zwischen den Studierenden über Verweigerungshaltungen von Schülern stattfindet, wobei dadurch wahrscheinlich eine Analyse des Problemverhaltens erfolgte und produktive Handlungsstrategien/ -alternativen in den Blick kamen. Unterrichten im Team ermöglicht wahrscheinlich nicht nur im genannten Einzelfall Freiräume für ernsthafte Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern.
Warum Praktikanten seltener eine Fähigkeitszunahme beim Item „auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen“ angeben, wenn sie an der Sekundarstufe I und nicht an der Sek. II eingesetzt waren (negatives Vorzeichen Item Nr. 11), muss offen bleiben. Erklärungsansätze lassen sich jedoch vermuten. Die genauere Datenlage zeigt, dass beim Einsatz in der Sek. I und Sek. II das Item „unerwartete Schülerbeiträge wahrzunehmen“ gleichartig beantwortet wird und nicht etwa ein Unterschied vorliegt, der knapp an der Grenze zur Signifikanz liegt. Möglicherweise entsteht für Studierende an der Sek. II leichter der Eindruck, kompetent auf unerwartete Schülerbeiträge eingehen zu können – man ordnet es ein oder erklärt etwas wie im Studienkontext, dabei braucht man sich weniger als an der Sek. I auf den an Komplexität niedrigeren Verständnishorizont der Schüler einzustellen.
Zum angegebenen Kompetenzerwerb: „ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen“ stellte sich rechnerisch ein Zusammenhang mit einer schlechten Bewertung universitärer Vorbereitungsveranstaltungen heraus (niedriges Signifikanzniveau Item Nr. 12) - ein paradox erscheinende Ergebnis, das zum Nachdenken anregt. Es lässt sich vielleicht damit in Verbindung bringen, dass Studierende, die die universitären Vorbereitungsveranstaltungen für schlecht erachten, aus diesen nur wenige Anregungen für erstrebenswerte Kompetenzbereiche und für ihren Reflexionshintergrund beziehen. Damit sind sie im Rahmen ihrer Auseinandersetzung im Praktikum stärker auf sich allein gestellt und erleben einen Kompetenzzuwachs evtl. hauptsächlich in Bereichen in der Schule, die mit wenig Hintergrund und Nachfragen beobachtbar sind. Das Erstellen eines Tafelbilds kann als weit verbreiteter Medieneinsatz zur Ergebnissicherung im Unterricht häufig beobachtet werden, wobei Praktikanten wohl hierzu auch Ratschläge von Lehrkräften auf einfachen Ebenen für die Verbesserung ihrer Fähigkeiten nutzen können.

---

[562] Wiederum auf Basis von Selbsteinschätzungen im Fragebogen, Ermittelung von Phi mit SPSS

„Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten“ sowie „die zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen“ als Kompetenzerwerb wird hoch signifikant von denjenigen Praktikanten bejaht, die Coteaching als Form der Zusammenarbeit mit Lehrkräften angaben. Zwischen der Fähigkeitszunahme beim Item „zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen“ wurde zudem ein Zusammenhang mit einer hohen zeitlichen Präsenz in der Schule festgestellt (in Stunden, nicht in Tagen).

Das Item „die inhaltliche Planung (flexibel) umzusetzen“ verhält sich im Übrigen zu allen geprüften Gruppierungen neutral. Unter welchen Bedingungen man dies im Halbjahrespraktikum gut lernen kann, erscheint demnach unklar[563]. Wie können fachliche Sicherheit, Gelassenheit und Geschick beim Managen des Unterrichts vor dem Hintergrund der Planungen erworben werden?

„Unterrichtsmedien zielgerichtet einzusetzen“ (Item Nr. 17) korrespondiert in positiver Richtung ebenfalls mit hoher Präsenz in Zeitstunden und insbesondere auch hoch signifikant mit der im Fragebogen angegebenen guten Integration der Praktikanten ins Lehrerkollegium.

Um die für einen für die Schüler profitablen Unterricht wichtige Kompetenz „eigenes Handeln/Denken/Lernen der SchülerInnen zu fördern“ im Praktikum zu erwerben, stellt sich für drei Gruppierungen ein positiver, hoch signifikanter Zusammenhang heraus: Integration ins Kollegium, Coteaching und wöchentliche zeitliche Präsenz am Schulort in Stunden. Der Kompetenzerwerb „Körpersprache bewusst einzusetzen“ ist nach den statischen Tests in positiver Richtung abhängig von einer guten Integration ins Kollegium und er wird in den beiden Fällen seltener angegeben, wenn Studierende ihr Praktikum nicht an einer sondern an zwei Praktikumsschulen absolvieren und wenn Studierende ihre universitären Begleitveranstaltungen positiv bewerten.

Eine mögliche Interpretation zum zuletzt genannten Punkt könnte darin bestehen, dass gute Begleitseminare für das Problem der Körpersprache sensibilisieren ohne aber zugleich diesbezügliche Kompetenzen vermitteln zu können. Dies könnte zu besonders kritischer Selbstbewertung der Praktikanten führen.

[563] Allerdings geben ¾ der Praktikanten an, dass solche Fähigkeiten im Praktikum zunehmen (s. Tabelle 6.7.3-1)

6.7.4 „Unterricht reflektieren“ und Kompetenzerwerb nach Fragebogenitems

Zum Themenbereich Reflektieren von Unterricht wurden den Studierenden im ersten und zweiten obligatorischen Durchgang jeweils die folgenden sechs Items vorgelegt:

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%

Tabelle 6.7.4 – 1 „Kompetenzerwerb: Unterricht reflektieren – Häufigkeiten“[564]

Unterricht planen - Kompetenzerwerb:	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
24. Rückmeldungen zu meiner Unterrichtstätigkeit einzuholen		*									
25. meinen Unterricht angemessen zu reflektieren		*			**					*	
26. den Unterricht meines/r Mentors/Mentorin angemessen zu reflektieren							*			**	
27. soziale Prozesse in der Klasse wahrzunehmen											
28. Phasen des Unterrichts beim Beobachten zu unterscheiden					**						
29. eigene, bewusste Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln						*(-)					*
Signifikante Zusammenhänge bei 6 Items (Unterricht reflektieren):	0	2	0	0	2	1	1	0	0	2	1

Tabelle 6.7.4 – 2 „Kompetenzerwerb: Unterricht reflektieren – Zusammenhänge[565]“

[564] Tab. nach Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S. 180f.

Eine Fähigkeitszunahme beim Einholen von Rückmeldungen zur eigenen Unterrichtstätigkeit (Item Nr. 24) wird insbesondere von denjenigen Studierenden bejaht, die angeben Coteaching praktiziert zu haben, wobei Fremdeinschätzungen von Lehrkräften (gemeinsame situative Betroffenheit bei Coteaching günstig s. Kap. 2.2.10) und evtl. auch die von Mitstudierenden im Zusammenhang mit der Eigenwahrnehmung ein sinnvoller Hintergrund für die Reflexion sein können. Zwischen einer positiven Bewertung der allgemeinen Aussage „Meine Fähigkeit hat zugenommen, meinen Unterricht angemessen zu reflektieren“ (Item Nr. 25) gibt es neben dem Zusammenhang mit Coteaching und zur guten Bewertung der universitären Begleitung (beides auf niedrigem Signifikanzniveau) einen positiven und hoch signifikanten Zusammenhang zur zeitlichen Präsenz in den Praktikumsschulen. Die durchschnittliche wöchentliche Präsenz in der Gruppierung mit hoher Zeitpräsenz liegt im Übrigen bei etwa 18 Wochenstunden (Bandbreite: 15 bis 30 Stunden), während sie in der Gruppe mit geringer Zeitpräsenz im Mittel bei 10 bis 11 wöchentlichen Stunden liegt (Bandbreite: sechs bis 14 Stunden)[566].

Den Unterricht des Mentors angemessen zu reflektieren lernen Studierende nach Selbstaussagen eher, wenn sie zur Gruppierung der in der Sekundarstufe I eingesetzten gehören und wenn sie selbst positiv bewertete universitäre Begleitveranstaltungen besuchen (Item Nr. 26).

Dies lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass gut bewertete Universitätsveranstaltungen nützliche Kriterien für die Reflexion eigenen und fremden Unterrichts bieten können, die dann in der Wahrnehmung und in Kommunikationsprozessen wirksam werden und/oder in Seminaren finden angeleitete Reflexionen statt, die Kompetenzerwerb bzw. -erleben ermöglichen. Allerdings erscheint der Einfluss von Universitätsseminaren bezogen auf alle Kompetenz- und Erfahrungsbereiche insgesamt gering – im Bereich Reflexion sind Zusammenhänge aber immerhin vorfindbar.

Zwischen „Phasen des Unterrichts beim Beobachten zu unterscheiden“ und hoher Zeitpräsenz (in Stunden pro Woche) wurde in den Auswertungen eine hoch signifikante Konkordanz festgestellt.

Studierende, die eine Fähigkeitszunahme beim Item „Eigene, bewusste Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln“ angegeben haben, befinden sich überzufällig häufig in der Gruppe, deren Praktikum an nur einer Schule stattfand und in der Gruppe der weiblichen Studierenden. Für diese beiden Zusammenhänge wurde allerdings ein niedriges Signifikanzniveau (also zwischen 5% und 10%) ermittelt.

6.7.5 „Weitere Kompetenzen“ und Zusammenhänge zwischen Fragebogenitems

Zur Einschätzung weiterer Kompetenzen, die nicht nur für Unterricht, sondern auch für weitere pädagogische Felder und persönliche Arbeitsbereiche nützlich erscheinen, wurden den Studierenden im ersten und zweiten obligatorischen Durchgang jeweils die folgenden 14 Items vorgelegt:

---

[565] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

[566] vgl. (Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.162

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 Lehrer 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%

Tabelle 6.7.5 – 1 „weiterer pädagogischer Schlüsselkompetenzen – Häufigkeiten“[567]

Im Vergleich der deskriptiven Statistik aus dem ersten und zweiten Durchgang des Halbjahrespraktikums fällt auf, dass hier im Bereich der „weiteren Kompetenzen“ die zweite Gruppe noch deutlicher in positive Richtung antwortete. In den Items Nr. 34, 35, 36 und 41 ist z. B. ein Zuwachs positiver Antworten von zehn bis 20 Prozentpunkten zu verzeichnen.
Wie in den Teilkapiteln oben, enthält die folgende Tabelle eine Übersicht zu den festgestellten Zusammenhängen zwischen möglichem Kompetenzerwerb und möglichen Rahmenbedingungen im Praktikum für den zweiten Durchgang.

[567] Tab. nach Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S. 181

Weitere Kompetenzen:	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
30. sicher und ohne Angst vor der Klasse zu stehen	**							** (-)			
31. konstruktiven Kontakt zu einzelnen SchülerInnen herzustellen	*			**			*				
32.erziehungswissenschaftliche Texte auf ihren Nutzen hin für die Praxis zu überprüfen											
33. den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern	*	**			**		**				
34. mit Kleingruppen arbeiten		**									
35. Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren					*						
36. Maßstäbe für die Leistungsbewertung zu entwickeln	**									**	
37. mit Lehrer zu kooperieren		**									
38. an schulischer Kommunikation (Konferenzen, Elterngesprächen) verstehend teilzunehmen	**	*		**	*		**	**			
39. schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können	*	**						**			
40. schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren											
41. Gespräche mit Eltern/Schulleitung/ Hausmeister konstruktiv zu führen		*								*	
42. mich sprachlich (Artikulation, Wortwahl) auf verschiedene Personengruppen einzustellen											
43. Gespräche zu moderieren		*					**(-)				
Signifikante Zusammenhänge bei 14 Items (Weitere Kompetenzen):	6	7	0	2	3	0	4	3	0	2	0

Tabelle 6.7.5 – 2 „Weitere pädagogische Schlüsselkompetenzen – Zusammenhänge[568]“

[568] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

Zwischen „Sicher und ohne Angst vor der Klasse stehen“ (Item Nr. 30) und der selbst eingeschätzten guten Integriertheit ins Lehrerkollegium besteht ein hoch signifikanter Zusammenhang. Außerdem stellt sich für den Kompetenzerwerb hier ein Zusammenhang zum studierten Studienschwerpunkt heraus, wobei Studierende mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I seltener „eher ja“ und häufiger „eher nein“ bei „Sicher und ohne Angst vor der Klasse stehen“ ankreuzten. Eine Erklärung dieses Zusammenhangs könnte darin bestehen, dass Praktikanten an der Sek. I häufiger pädagogisch schwierige Situationen mit „störenden Schülern“ erleben und sich daher was ihre Kompetenz angeht eher zurückhaltend äußern.
Zu „konstruktiven Kontakt zu einzelnen SchülerInnen herzustellen“ (Item Nr. 31) wird jeweils von denjenigen häufiger eine Kompetenzzunahme festgestellt, die an der Sekundarstufe I eingesetzt sind, die viele Tage pro Woche in der Schule präsent sind und die sich im Kollegium gut integriert fühlen.
Ein möglicher Kompetenzerwerb im Bereich „erziehungswissenschaftliche Texte auf ihren Nutzen hin für die Praxis zu überprüfen“ (Item Nr. 32) verhält sich statistisch unabhängig zu allen vorgestellten Gruppierungen, d. h. auch eine positive oder negative Bewertung von Universitätsseminaren zum Praktikum macht bei den Fragebogenantworten keinen signifikanten Unterschied.
Zum Kompetenzerwerb im Bereich „den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern“ wurden über das Testverfahren hingegen zu vier Gruppierungen relevante, gleichgerichtete Zusammenhänge ermittelt: Coteaching, Präsenzstunden, Einsatz in der Sekundarstufe I und Integration ins Kollegium. Eine Fähigkeitszunahme beim Arbeiten mit Kleingruppen erleben Studierende, die Coteaching praktizierten hoch signifikant häufiger. Bezüglich der beiden Gruppierungen, die zur Integration ins Kollegium und zur Bewertung der universitären Vorbereitung[569] gebildet wurden, ergaben sich signifikante Zusammenhänge mit dem Antwortverhalten zum Kompetenzerwerb im Bereich „Maßstäbe für die Leistungsbewertung zu entwickeln“. Mit Lehrern kooperieren zu können ist eine Fähigkeit, bei der insbesondere Coteaching erfahrene Studierende sich positiv einschätzen (Item Nr. 37). „An schulischer Kommunikation (Konferenzen, Elterngesprächen) verstehend teilzunehmen“, erscheint nach den Auswertungen als Kompetenz, die von besonders vielen Einzelfaktoren abhängig sein kann. Es stellten sich nämlich positive Zusammenhänge zu folgenden Bereichen heraus: Integration ins Kollegium, Coteaching, Präsenz in der Praktikumsschule sowie zum tatsächlichen und studierten Stufenschwerpunkt (positiv Richtung Sekundarstufe I). Für das ähnlich gelagerte Item „schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können“, das in der Summe weniger Zustimmung erhielt, zeigen sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge zu Integration ins Kollegium, Coteaching und studiertem Stufenschwerpunkt.

[569] Leistungsbewertung wird in manchen Vorbereitungsseminaren thematisch aufgegriffen, s. Kap. 6.2: bei Fällen König und Wagner.

Zwei schwach signifikante Zusammenhänge mit einer Fähigkeitszunahme „Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen“ ergaben sich für Beteiligung in Form von Coteaching und gute Beurteilung der besuchten Begleitseminare.
Zwischen dem Antwortverhalten bei „Gespräche zu moderieren“ (Item Nr. 43) und den gewählten Gruppierungen erwiesen sich in zwei Fällen die Zusammenhänge als signifikant: In der Sekundarstufe I eingesetzte Studierende kreuzten hier deutlich seltener eine Fähigkeitszunahme an, während zu Coteaching ein positiver Zusammenhang (auf niedrigem Niveau) besteht.
Gespräche moderieren entspricht wohl eher den Unterrichtsmethoden der Sek. II und weniger dem Unterrichtsalltag in der Sek. I. Moderieren kann dort wahrscheinlich weniger erfahren werden bzw. erscheint ggf. angesichts der Adressatengruppen schwieriger, wenn es versucht wird.

6.7.6 Kennenlernen unterschiedlicher Unterrichtsformen

Zum Kennenlernen unterschiedlicher Unterrichtsformen enthält der Bericht der Evaluation u. a. folgende Begründung für die Untersuchung dieses Teilbereiches und prozentuale Antworthäufigkeiten für den ersten Durchgang des Praktikums (2001/2002):
„Obwohl die Erfahrung mit mehreren Unterrichtsmethoden nicht explizit als Ziel des Halbjahrespraktikums 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 Halbjahrespraktikum 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 kennengelernt wurden, wurden am häufigsten Frontalunterricht, Gruppenunterricht und Schülerdiskussionen genannt. Die Ergebnisse im Einzelnen:

Welche Formen von Gestaltung von Unterricht haben Sie kennengelernt? (Mehrfachnennungen möglich; Anzahl Ja-Antworten, keine missing values)

	1. Durchgang 2001/2002 n=56 Anzahl		2. Durchgang 2002/2003 n=80 Anzahl	
Frontalunterricht	53	95%	76	95%
Gruppenunterricht	49	88%	74	93%
Schülerdiskussion	41	73%	62	78%
SchülerInnen experimentieren	29	52%	42	53%
Phasen selbstorganisierten Lernens	29	52%	32	40%
Labor- und/oder Werkstattpraxis	25	45%	17	21%
Rollenspiel/ Simulation	14	25%	27	34%
binnendifferenzierter Unterricht	11	20%	18	23%

Der ausgesprochen geringe Anteil der Studierenden, der bejaht, binnendifferenzierten Unterricht kennengelernt zu haben, erschreckt, wenn man davon ausgeht, dass dieses eine mindestens genauso verbreitete Unterrichtsform sein sollte, wie es der Frontalunterricht ist. Allerdings stellt sich auch die Frage, wie viel dieser Prozentsatz aussagt, bzw. inwieweit dieser 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 erziehungswissenschaftlichen 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)." (Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/ Ziemer 2004, S.56f.[570])

Obwohl es für die Einschätzung, dass eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung mindestens genauso verbreitet sein sollte wie Frontalunterricht keine zwingende Begründung gibt, verdeutlicht das Zitat insgesamt die Bedeutung dieser „Kennenlernerfahrungen". Die Halbjahrespraktikanten des zweiten Durchgangs bejahen das Kennenlernen der im Fragebogen vorgeschlagenen Unterrichtsformen, wie aus der Tabelle oben ersichtlich, sehr ähnlich. Allerdings nennen sie gegenüber ihren Vorgängern Labor- und/oder Werkstattpraxis prozentual nur halb so oft.

Unter welchen Bedingungen Studierende im Halbjahrespraktikum die unterschiedlichen Formen der Unterrichtsgestaltung erfahren, erscheint wiederum für das Lernen der Praktikanten relevant, weshalb im Anschluss die ermittelten Zusammenhänge[571] hinsichtlich der gebildeten Gruppierungen für das Datenmaterial des zweiten Durchgangs vorgestellt werden.

---

[570] Abweichend zitiert: Tabelle wurde hier um Daten des 2. Durchgangs ergänzt.
[571] (Ermittelung des Wertes Phi, SPSS)

Formen der Unterrichtsgestaltung kennengelernt	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
Frontalunterricht								* (-)			
Gruppenunterricht				**							
Schülerdiskussion									**		
SchülerInnen experimentieren		**	*		**						**
Phasen selbstorganisierten Lernens		*						*			
Labor- und/oder Werkstattpraxis		**	**	* (-)							
Rollenspiel/Simulation		**							**		
binnendifferenzierter Unterricht	**	**			**		*	**			
Signifikante Zusammenhänge bei 8 Items (Unterrichtsgestaltung kennengelernt):	1	5	2	2	2	0	1	3	2	0	1

Tabelle 6.7.6 – 1 „Formen der Unterrichtsgestaltung kennengelernt – Zusammenhänge[572]“

Zwischen dem Kennenlernen von Gruppenunterricht und einer täglichen Präsenz an den Praktikumsschulen wurde ein hoch signifikanter Zusammenhang ermittelt. Das Item „Schülerdiskussion“ wurde von Studierenden, die ihre universitären Vorbereitungsseminare positiv bewerteten, häufiger angekreuzt. Die Unterrichtsform „Schüler experimentieren“ wird nach Fragebogendaten besonders häufig von den folgenden Gruppierungen als kennengelernt beantwortet: Studierende mit Coteaching, solche, die angeben, durch die Anwesenheit von Mitpraktikanten gelernt zu haben, von Studierenden mit vielen Präsenzstunden pro Woche und von weiblichen Studierenden. „Phasen selbstorganisierten Lernens“ lernen Studierende nach Auswertung der Fragebogenantworten etwas häufiger kennen, wenn sie Coteaching praktizierten und mit dem Schwerpunkt „Sekundarstufe I“ studierten. Zwischen „Labor- und/oder Werkstattpraxis“ und Eingruppierung in Studierende mit Coteaching sowie „Lernen durch Mitpraktikanten“ besteht jeweils ein hoch signifikanter Zusammenhang. In diesem Zusammenhang können Mitpraktikanten wohl Unterstützung bei Experimental bzw. Werkstattunterricht leisten und diese Formen könnten auch eher gewählt werden, weil sie „durch zwei Lehrkräfte“ praktikabler erscheinen.

„Rollenspiel/ Simulation“ im Unterricht lernen insbesondere die Studierenden kennen, die Coteaching betreiben und solche, die ihre universitäre Vorbereitung im Vergleich gut bewerten. Hier könnte Rollenspiel Thema im Seminar sein bzw. dort beispielhaft in der Lehre eingesetzt worden sein. Während die universitären Vorbereitungsseminare z.T. als günstig für Kenntnisse zu Unterrichtsmethoden gelten können, stellen sich für die Begleitseminare keine messbaren Effekte ein. Zwischen Binnendifferenzierung und den gebildeten Gruppierungen wurden zahlreiche Zusammenhänge ermittelt: Diese Art der

[572] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

Unterrichtsgestaltung wird jeweils eher genannt bei guter Integration, Coteaching, hoher Präsenz in Stunden, Studium und Einsatz Richtung Sekundarstufe I. Letzteres erscheint verständlich, da Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe II (leider) eine untergeordnete Rolle spielt. Zudem könnte diese Begrifflichkeit in den für die Sekundarstufe II gedachten Seminaren seltener thematisiert werden.
Zusammenfassend kann für den Bereich der Unterrichtsformen auch festgehalten werden, dass sich die meisten Zusammenhänge mit Coteaching ergeben, d. h. auch, dass Studierende ohne Coteaching als Form der Teilhabe sehr wahrscheinlich weniger Chancen haben, die unterschiedlichen sozialen bzw. methodischen Organisationsformen von Unterricht kennen zu lernen.

6.7.7 Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche

„Hier ging es darum, zu erheben, inwieweit die Studierenden im Halbjahrespraktikum, die in den Richtlinien für schulpraktische Studien über Unterricht hinaus genannten Erfahrungsbereiche kennenlernen 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 kennengelernt 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.“ (Hoeltje/Oberliesen/ Schwedes/Ziemer 2004, S.173)

Welche Bereiche Ihrer Schule haben Sie – außer Unterricht – im HP selbst praktisch (im Sinne eigener Teilnahme) kennengelernt? (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.	

Tabelle 6.7.7 – 1 “Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche – Häufigkeiten“[573]

[573] Tab. nach Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S. 173f.

Wie in den vorausgegangenen Unterkapiteln auch enthält die folgende Tabelle die Informationen zu den Zusammenhängen zwischen Antwortverhalten und Gruppenzugehörigkeit. Ohne einer inhaltlichen Interpretation weit vorzugreifen, erscheint es stimmig, dass sich signifikante Korrelationen am häufigsten für die Gruppierungen nach Integration im Kollegium und zeitlicher Präsenz am Schulort (in Stunden) ergeben. Wer gut integriert ist und sich viel am Schulort aufhält, bekommt vielerlei Interaktionsmöglichkeiten und kann eben auch viele außerunterrichtliche Bereiche (z. B. Konferenzen, Schulleitung, Exkursionen) praktisch kennenlernen. Für Studierende, die ihr Praktikum an zwei Schulen absolvieren, zeigt die Tabelle im Übrigen zwei Zusammenhänge mit negativen Vorzeichen, d. h. dies deutet darauf hin, dass ein Schulwechsel Kennenlernen bzw. Beteiligung an außerunterrichtlichen Bereichen erschweren kann (konkret: AGs und Klassenfahrten).

Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
Konferenzen					*						*
Elternabende	**	*			**						
Lehrkraft-Eltern-Gespräche	*	**	*		**		*				
Schulverwaltung	**	*									* (-)
AGs		*	**	* (-)		*(-)					
Schulleitung		**			**						
Pausengestaltung	*				*						
Klassenfahrt	**				*	**(-)	*				
Exkursionen, Praktika	*				**						
Kontakte zum Stadtteil							*				
Kontakte zu Betrieben	* (-)			* (-)				**			
Signifikante Zusammenhänge bei 11 Items (Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche):	7	5	2	2	7	2	3	1	0	0	2

Tabelle 6.7.7 – 2 „Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche – Zusammenhänge[574]“

Da die Leserin bzw. der Leser inzwischen längst vertraut mit der tabellarischen Darstellung der Informationen sein dürfte, wird im Text diesmal nur in Kürze auf einige Beispiele für gefundene Zusammenhänge eingegangen. Falls im Rahmen von späteren thematischen Auswertungen geboten, wird auf die in einzelnen Feldern der Tabelle enthaltenen Informationen noch eingegangen.

Die enthaltenen Zusammenhänge zwischen den Erfahrungsbereichen im Kontakt mit Eltern (Elternabende, Lehrkraft-Eltern-Gespräche) und den gebildeten Gruppen können als Beispiel und auch um die Bedeutung des (positiven) Vorzeichens nochmals zu verdeutlichen in umgekehrter Richtung so beschrieben werden: Praktikanten, die angegeben haben, sich

[574] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

wenige Stunden pro Woche in der Schule aufzuhalten, schlecht im Kollegium integriert zu sein und/oder keine Zusammenarbeit in Form von Coteaching erfahren zu haben, werden „Zusammenarbeit mit Eltern“ wahrscheinlich nicht kennengelernt haben.
Bemerkenswert erscheinen z. B. auch die auf niedrigem Niveau signifikanten Zusammenhänge mit umgekehrtem Vorzeichen zwischen „Kontakte zu Betrieben“ und Integration ins Kollegium sowie Präsenztagen an der Praktikumsschule. Allerdings ist inhaltlich naheliegend, dass den Studierenden, die sich intensiv den Kontakten mit Betrieben zugewendet haben, etwas weniger Raum für eine gute Integration ins Kollegium blieb. Im Bereich der außerunterrichtlichen Erfahrungsräume ergab sich für „Konferenzen“ und „Schulverwaltung“ ein geschlechtsspezifisches Antwortverhalten. Frauen geben etwas häufiger an, Konferenzen praktisch kennengelernt zu haben, während Männer häufiger „Schulverwaltung“ nennen.

6.7.8 Eintreffen von Wünschen an das Praktikum und Berufsperspektive

In diesem Teilkapitel geht es ebenfalls um das Antwortverhalten der 80 Studierenden, die im zweiten regulären Durchgang an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben und zwar in Bezug auf das Eintreffen ihrer Wünsche an das Praktikum und ihre Perspektive hinsichtlich von Berufswunsch und Studienfortsetzung. Konkrete Wünsche und Erwartungen der Studierenden an ihr Halbjahrespraktikum wurden dabei im Fragebogen[575] erst am Ende des Praktikums mit der Bitte erhoben, sich in die Zeit direkt vor Beginn des Praktikums zurückzuversetzen. Diese ex-post Erhebung von konkreten Wünschen wurde u. a. von einzelnen Studierenden methodisch infrage gestellt. Zum Beispiel war im Fall von Herrn Jäger folgender Kommentar im Fragebogen enthalten: „Wünsche zu Beginn des HJP ist schwer zu beantworten, da man jetzt eine ganz andere Sicht auf die einzelnen Themen hat! Bin mir nicht sicher, ob ich vorher auch so geantwortet hätte!“[576]. Da im Rahmen der Evaluation, ggf. aus diesem Grund, eine genauere Auswertung der konkreten Wünsche u. a. mit Faktorenanalyse keine verwertbaren Ergebnisse erbrachte, wurden nur zur Realisierung der Wünsche als Ganzes Ergebnisse benannt, wobei eine solche Frage am Ende des Praktikums durchaus angemessen erscheint. Hierbei wird aufgegriffen, dass Studierende relativ unabhängig von den offiziellen Zielen persönliche Wünsche mit dem Praktikum verbinden können und erfüllt sehen wollen[577].

„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.

---

[575] s. Anhang 8.3: Fragebogen S.12-14)
[576] Quelle: Fragebogen Herr Jäger: S.17
[577] s. Kap. 3 .1, vgl. a. Kap. 6.2 und 6.3, in denen Wünsche und Herangehensweisen auf Basis von Interviewdaten konkretisiert und typisiert werden

Die Prozentsätze im ersten Durchgang ergaben ein ungünstigeres Bild (Wünsche eingetroffen: 80%, nicht eingetroffen: 20%). Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass das Halbjahrespraktikum 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 Sek.1: 13 Stud.; Sek.2: 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 Sek.2- Studierende sind." (Hoeltje/Oberliesen/ Schwedes/Ziemer 2004, S.159)

Hierzu ist anzumerken, dass der Test der Gruppierung nach studiertem Stufenschwerpunkt gegen das Antwortverhalten zum Item „Sind Ihre Wünsche – im Ganzen gesehen – eingetroffen?" keinen signifikanten Zusammenhang ergab. Es ist zwar eine Tendenz in der zitierten Richtung zu erkennen, doch die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um einen zufälligen Effekt handelt, liegt immerhin bei knapp 30%, so dass die Hypothese, die Wünsche von Studierenden der Sekundarstufe II erfüllen sich im Praktikum grundsätzlich seltener, also nicht bestätigt werden kann[578].

Wichtige deskriptive Teilergebnisse zum Themenfeld Berufswunschprüfung und Fortsetzung der Ausbildung enthält das folgende Zitat aus dem Evaluationsbericht:

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

- 43 Personen (also 56%; erster Durchgang: 70%) bejahen 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 Halbjahrespraktikums 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

---

[578] (Phi: 0,13; Signifikanzniveau: 0,28 – also deutlich geringer als 0,1 – „kein *")

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“.“

(Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004, S.177f.)

Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Eintreffen der Wünsche, der Fortsetzung der Ausbildung mit den Anteilen Studium (1. Phase) und Referendariat (2. Phase), den Auswirkungen des Halbjahrespraktikums auf die Sicherheit der Berufswahl und den gebildeten Gruppierungen (möglichen Einflussfaktoren) sind in der folgenden Tabelle enthalten. Zur Interpretation der Auswirkungen auf die Berufsentscheidung ist anzumerken, dass die drei Antwortmöglichkeiten im Fragebogen für die Auswertung in zwei Möglichkeiten überführt wurden (s. Fragebogen S.22): Wenn Studierende angaben, das Praktikum habe zu mehr Sicherheit oder zu einer Überprüfung beigetragen, wird beides als bedeutsam für die Berufsentscheidung gewertet, während die Antwort „Das HP hat hier nichts verändert“ demgegenüber als zweite Möglichkeit gezählt wird. Zur Beurteilung der Richtung der Zusammenhänge wird ein erlebter Einfluss des Praktikums auf die Berufsentscheidung als positiv eingeordnet (keine Veränderung durch Erfahrung im Halbjahrespraktikum: Deutung in „negativer“ Richtung).

Wünsche/ Berufsentscheidung	Kollegium-integr.	Co-teaching	Mit-praktikanten	Präsenz-tage	Präsenz-stunden	Ein/ zwei Schulen	Einsatz SI/ SII	Studium SI/ SII	Univor bereitung	Uni-belgeitung	Geschlecht
Sind Wünsche eingetroffen?	**	**		fast signifikant bei: 0,11					*	*	
Referendariat beabsichtigen (ja oder nein/ unklar)				**							
Auswirkungen des HP auf Berufsentscheidung (sicherer geworden / überprüfe Entscheidung)				**	*		*			*	
Signifikante Zusammenhänge bei 4 Items (Wünsche, Berufsweg):	1	1	0	2	1	0	1	0	1	2	0

Tabelle 6.7.8 – 1 Wünsche/ Berufsentscheidung – Zusammenhänge[579]“

Studierende, die ihre individuellen Wünsche durch das Praktikum nicht erfüllt sehen, befinden sich nach der Auswertung überzufällig häufig in den folgenden Teilgruppen: Studierende, die ihre Integration ins Kollegium als schlecht beurteilen, die Coteaching nicht als erfahrene Beteiligung angeben, die universitäre Vorbereitung und Begleitung schlecht bewerten. Außerdem gibt es einen Zusammenhang auf schwächerem Signifikanzniveau (von 11%) der besagt, dass Studierende mit nicht erfüllten Wünschen nur drei oder weniger wöchentliche Präsenztage an ihrer Schule im Fragebogen angeben. Hier ist evtl. zu vermuten, dass es sich um eine wechselseitige Wirkung handelt: je schlechter die Integration ins Kollegium wahrgenommen wird desto weniger sind Studierende vor Ort (aufgrund ihrer dort als unerfreulich erlebten Erfahrungen). In ihrer Vermeidung erhalten sie aber auch weniger Möglichkeiten, bessere Erfahrungen zu machen und sich zu integrieren bzw. integriert zu werden.

Da die allermeisten der befragten Studierenden das Lehramtsstudium nach dem Praktikum fortsetzen wollen, kann eine sinnvolle Auswertung von Zusammenhängen wegen der geringen Fallzahlen in diesem Bereich nicht stattfinden.

In der Absicht das Referendariat an das Studium anzuschließen und somit den Lehrerberuf tatsächlich anzustreben, erweist sich ein signifikanter Zusammenhang zu den Präsenztagen am Schulort. Studierende, die hinsichtlich des Referendariats Unsicherheit angeben, antworten häufiger, dass sie nur drei oder weniger Tage pro Woche an ihrer Schule verbrachten. Diese meiden womöglich (bewusst oder unbewusst) ihr zukünftiges Berufsfeld.

Deutliche Auswirkungen des Praktikums auf die Berufsentscheidung geben signifikant häufiger Studierende an, die auch hohe Präsenzzeiten in der Schule angeben, die in der Sekundarstufe I eingesetzt waren und die ihre universitären Begleitseminare im Durchschnitt als gut auf die Erfordernisse des Praktikums bezogen einschätzen. Die Nullhypothese ist für

[579] Signifikanzniveau *: 0,10 >= x >=0,05; **: 0,05 > y; (-): Zusammenhang mit negativem Vorzeichen

Auswirkungen auf die Berufsentscheidung hingegen anzunehmen für: Integration ins Kollegium, Coteaching, Lernen durch andere Praktikanten, Anzahl der Schulen (an denen das Praktikum stattfand), studierter Schulstufenschwerpunkt, Bewertung der universitären Vorbereitungsseminare zum Halbjahrespraktikum sowie für Geschlecht.
Die Items zum Berufswunsch verhalten sich also in vielen Fällen unabhängig zu sonst relevanten Lernbedingungen. Studierende werden also bei diesem Aspekt eher nicht zu „Opfern oder Profiteuren" der Bedingungen im Praktikum, sondern sie bilden sich ihre Meinung sowohl bei eher günstigen als auch bei eher ungünstigen Bedingungen.
Das Eintreffen allgemeiner Wünsche hängt hingegen schon von Coteaching und der Integration ins Kollegium ab: Hier handelt es sich mehr oder weniger um zweiseitige Verhältnisse, die die Teilhabe der Praktikanten im schulischen Alltag betreffen. Wenn sich Studierende bei der Interaktion mit Lehrerkräften aktiv einbringen, können sie also zur Erfüllung ihrer Wünsche erheblich beitragen.

6.8 Verknüpfung und Interpretation empirischer Daten zu ausgewählten Themen des Lernens

In diesem Kapitel werden als vier wichtige Felder des Lernens[580] Unterrichten, Reflektieren, Berufswunschprüfung und Beteiligung an über Unterricht hinausgehenden Tätigkeiten thematisiert.
In den Kapiteln 6.2 bis 6.6 wurde über Einzelfallstudien, Fallvergleiche und ein den Interviewaussagen der Praktikanten angepasstes Kategoriensystem aufgezeigt, dass sich im Praktikum Vorstellungsveränderungen sowie neue Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten bei den Studierenden einstellen, die u. a. als Anpassungen an von ihnen in den Schulen wahrgenommene Anforderungen gedeutet werden können. Anhand von drei Einzelfällen, die Studierende unterschiedlichen Typs hinsichtlich Engagement und Tätigkeitspräferenzen repräsentieren, wurde ersichtlich, dass eine unterschiedliche Tiefe und Breite der Auseinandersetzung mit Anforderungen im Lehrerberufsfeld sowohl von den Praktikanten selbst als auch von den Akteuren und Rahmenbedingungen am Praktikumsort abhängig sind. Dabei erhalten Praktikanten meist keine starren oder eng umgrenzten Beteiligungsangebote, sondern sie gestalten die Lernsituationen abhängig von ihren Wünschen und Fähigkeiten in nicht geringem Maße mit. Dies geschieht, indem sie sich auf Handlungen einlassen, ihre Interessen und Fragen einbringen, wenn sie möglichst zu aller Vorteil mit Lehrkräften, Schulleitung und nicht zuletzt mit Schülern interagieren. Unter anderem auf Basis von Fallkontrasten zwischen Praktikanten, die ihre Wünsche durch das Praktikum erfüllt oder eben nicht erfüllt sehen, wurde deutlich, dass der individuelle Gewinn durch das Halbjahrespraktikum in erster Linie eng verbunden mit der Zusammenarbeit bzw. Kommunikation mit einzelnen Lehrkräften ist. Eine enge, individuelle Zusammenarbeit zwischen ein oder zwei Studierenden und einzelnen Lehrkräften kann dabei auch an Schulen

[580] s. Kap. 4.1.4: Felder entsprechen den nach der ergänzenden Forschungsfragestellung zu klärenden Lernbereichen.

stattfinden, deren Kollegien und/oder Schulleitungen den Praktikanten distanziert oder gar ablehnend begegnen. Allerdings erweitert ein insgesamt offenes soziales Klima für Praktikanten den Personenkreis der Lehrkräfte für enge Formen der Zusammenarbeit und vereinfacht das breite Kennenlernen von Anforderungen in außerunterrichtlichen Bereichen (z. B. Konferenzteilnahme, Elternkontakt, Verwaltung)[581].

Dass eine enge Betreuung der Praktikanten durch Lehrkräfte, die die Funktion von Mentoren übernehmen, einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen der Praktikanten ausübt, ist nach Arbeiten von Moser/Hascher (2000) Roth/Tobin (2002) und v. Felten (2005) nicht anders zu erwarten. Die Schlüsselfunktion der Mentoren kann demnach z. B. die Aneignung von Unterrichtskompetenzen, Lehrerhabitus und Reflexionsfähigkeiten betreffen, wobei Anleitung und Reflexion sowie gemeinsame Arbeitsprozesse, inbesondere im Rahmen von Coteaching für die Lernprozesse der Neulinge als wirksam erachtet werden[582].

Für diverse Inhaltsbereiche des Lernens lieferten die Fragebogenauswertungen im vorherigen Kapitel 6.6 deutliche Hinweise darauf, dass eine als gut bewertete Integration ins Kollegium der Praktikumsschulen und mit Lehrkräften praktiziertes Coteaching in enger Verbindung mit der positiven Wahrnehmung der Praktikanten bezüglich ihrer erworbenen Fähigkeiten sowie ihrer breiten und detailreichen Erfahrungen im Halbjahrespraktikum stehen. Neben den beiden miteinander korrespondierenden Faktoren Integration ins Kollegium und Coteaching ergab als drittes der am Praktikumsort verbrachte Stundenumfang, also die Zeit mit sozialen Interaktionsmöglichkeiten in Klassen, Lehrerzimmer etc. gegenüber anderen Rahmenbedingungen und personenbezogenen Faktoren deutlich mehr im Sinne von Lernzuwachs geprägte Unterschiede hinsichtlich der geprüften Items zu Kompetenzen und Erfahrungsbereichen[583]. Dabei erscheint naheliegend und ist für unterschiedliche Bereiche von Schülerlernen oftmals belegt, dass der Umfang der effektiv auf das Lernen verwendeten Zeit einen wichtigen Einfluss auf den Lernerfolg besitzt. Für das Lernen im Halbjahrespraktikum ist aber durchaus aufschlussreich, dass in den Fragebogenauswertungen ein Zusammenhang zwischen Integration im Kollegium und zeitlicher Präsenz am Lernort signifikant wurde[584]. Es ist anzunehmen, dass die Bedingungen des Lernens miteinander wechselwirken, wobei eine hohe Lernzeit tendenziell mit guten Qualitäten einhergeht, da hier emotionale und praktische Unterstützung im Kollegium erfahren wird. Eine geringe zeitliche Präsenz kann zudem auch in ihrer Qualität ungünstig geprägt sein.

Da sich also die Qualität und Dauer der sozialen Einbindung als besonders relevant für Bereiche, Prozesse und Ergebnisse des Lernens erwiesen haben, soll dieses Abschlusskapitel des empirischen Teils darin bestehen, die Ergebnisse vor dem Hintergrund von Theorieaspekten, die auf die Qualität der sozialen Einbindung fokussieren, für ausgewählte auch aus Perspektive der Lernenden wichtige Themen zu ordnen. Die Ergebnisse und Hintergründe des Lernens werden zu den vier Inhaltsbereichen Unterricht, Reflektieren,

---

[581] vgl. Unterschiede durch eine gute Integration ins Kollegium: Kap. 6.77, Kap. 6.7.5: z. B. Kompetenzitems 38 u. 39, Kap. 6.2: Fälle Jäger und König

[582] vgl. Kap. 2.5 u. 2.7

[583] z. B. Konferenzen, Schulleitung, Elternabende, Pausengestaltung, Exkursionen in Kap. 6.7.7

[584] s.Kap. 6.6.1

Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche zusammengestellt. Dabei erscheinen die Prioritäten der Studierenden für die Lernthemen individuell unterschiedlich akzentuiert, wobei Unterricht aber i. d. R.[585] der zentrale Bereich des Lernens ist. Die Auseinandersetzung mit Anforderungen und Kompetenzerwerb im Bereich Unterricht sowie auch die Klärung des Berufswunschs stehen für Studierende i. d. R. im Vordergrund, während außerunterrichtliche Anforderungsbereiche einen mittleren und das Reflektieren einen geringen Stellenwert in den Interviewaussagen einnehmen[586]. Zum Thema Reflektieren sollen die Daten bzw. Auswertungsergebnisse auch hinsichtlich der Gründe für den geringen Stellenwert eingeschätzt werden. Insgesamt soll die Aufbereitung der vier Themen ebenfalls dazu dienen Antworten auf die Frage zu finden, inwiefern Lernen im Halbjahrespraktikum den durch die offiziellen Ziele bestimmten Erwartungen entspricht. Dabei entsprechen die in den Richtlinien[587] enthaltenen Ziele den folgenden, nach Themen formulierten Fragestellungen:

Ermöglicht es das Halbjahrespraktikum Studierenden …

Unterricht

- … sich selbst im Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu erfahren?
- … das zukünftige Berufsfeld im Kernbereich „Unterricht“ möglichst realistisch kennen zu lernen?

Reflektieren

- … in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt auf Formen der Praxis zu entwickeln?

Berufswunsch

- … das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen?
- … sich selbst im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren?
- … sich selbst als Teil von Schule (Institution und soziales System) zu erfahren?
- … Berufsentscheidung, Stufen-, Fächerwahl, Studienplanung zu prüfen und zu strukturieren?

Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche

- … sich selbst außerunterrichtlich im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren?
- … das zukünftige Berufsfeld über Unterricht hinaus möglichst realistisch kennen zu lernen?
- … Schule als Institution und soziales System kennen zu lernen?

Da es sich um Interpretationen mit dem Ziel die bisherigen empirischen Daten und Auswertungen enger zusammenzuführen und vermehrt Theoriestücke einzubeziehen handelt, um eine qualitativ vertiefte Charakterisierung des Lerngeschehens im Halbjahrespraktikum zu erreichen, erscheint an dieser Stelle statt einer wahrscheinlich zu ungenauen

---

[585] Ausnahme: Schwerpunkt in der Betreuung berufskundlicher Exkursionen und Praktika (s. Kap. 6.3.2.3)
[586] vgl. Kap. 6.4 u. 6.5: Belegung und Ausdifferenzierung der Interviewkategorien
[587] vgl. 8. Anhang: Richtlinien für schulpraktische Studien

Zusammenfassung nur ein Ausblick auf die Richtungen der Ergebnisse sinnvoll. Zusammenfassungen finden sich hingegen z. T. unter den vier Teilkapiteln und auch im abschließenden Kapitel 7.
Als Ausblick kann unter Berücksichtigung der in den Rahmenrichtlinien angegebenen Ziele für den Bereich des Unterrichtens formuliert werden, dass die Ziele hier der Tendenz nach zu wenig differenziert und ambitioniert sind. Im Praktikum sind hier zahlreiche Lerngelegenheiten vorhanden, wodurch individuell oft mehr Sicherheit und Routine erreicht wird als eigentlich vorgesehen. Eine Analyse bzw. kritische Reflexion der Unterrichtskompetenzen findet allerdings wenig statt.
Zum Thema Reflektieren von Unterricht erscheinen die Ziele z. T. widersprüchlich und schlecht operationalisierbar und auch wenig kompatibel mit den vorgesehenen Aktivitäten und Beteiligungsformen. In den Praktikumsschulen dominieren Handeln und Erleben. In der Wahrnehmung der Praktikanten rückt die universitäre Begleitung nicht selten in den Hintergrund, u. a. weil Dozenten und Mentoren zu wenig kooperieren und Dozenten das Reflektieren von Praxiserfahrungen kaum systematisch und schulnah anleiten. Seitens der Mentoren mangelt es an Kompetenzen und Spielräumen für eine reflexive Anleitung der Praktikanten.
Durch das Praktikum soll eine Überprüfung der Berufsentscheidung, der Stufen- und Fächerwahl sowie eine Strukturierung des weiteren Studiums vor dem Hintergrund von Praxiserfahrungen möglich sein. Ersteres ist in der Regel gut möglich, findet aber mehr intuitiv als systematisch statt. Zu einer besonderen Strukturierung des Hauptstudiums sehen sich Praktikanten z. B. mangels Beratung und entsprechenden Seminarangeboten eher nicht in der Lage.
Die Ziele der Teilhabe und Beobachtung bezüglich Schulleben, Organisation und Kooperation erscheinen in vielen Fällen realisierbar. Intensive Einblicke sind in die außerunterrichtliche Arbeit an Schulen bei entsprechenden Interessen der Praktikanten und Offenheit in Kollegium, Leitung und Verwaltung möglich. Neben Kennenlernen des Berufsalltags und Arbeitsfeldes Schule können Praktikanten im Kollegium Anerkennung, Motivation und vielfältige Angebote der Zusammenarbeit erfahren.

6.8.1 Lernbereich Unterricht

Studierende machen im Halbjahrespraktikum im Bereich Unterricht i. d. R. vielfältige Erfahrungen mit Schülern und mit Lehrkräften und können eigene Kompetenzen zum Unterrichten umfassend erproben und häufig erweitern. Im Folgenden wird zur Erhärtung dieser These auf die Bereiche „Unterrichten“, „Unterricht planen“ und „Schülerleistungen bewerten“ im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen, die dort Lernen ermöglichen, eingegangen.
Nach den Interview- und Fragebogenauswertungen[588] bestehen keine Zweifel, dass es das Halbjahrespraktikum Studierenden prinzipiell umfassend ermöglicht, mit Schülerinnen und

[588] s. Kap. 6.2 – 6.7

Schülern im Unterricht umzugehen und sich dabei selbst zu erfahren[589]. Interaktionsgelegenheiten ergeben sich für Studierende in Form von im Praktikum allein oder im Zweierteam verpflichtend durchzuführenden Unterrichtsvorhaben, beim Eingehen auf Schülerfragen oder Betreuen von Schülergruppen im Rahmen von aktiver Hospitation oder bei Co- und/oder Teamteaching und bei Vertretungsunterricht.

Eine These dazu, ob es den meisten Studierenden gelingt, durch ihre Interaktionen das zukünftige Berufsfeld im Kernbereich „Unterricht" möglichst realistisch kennen zu lernen, kann erst nach Hinterfragen der Bedeutung von „realistisch" und Eingrenzung möglicher Gesichtspunkte aufgestellt und später im Überblick entschieden werden. Nach konstruktivistischen Vorstellungen bauen Individuen durch ihre Erlebnisse jeweils ihre eigene Wirklichkeit auf, so dass unterschiedliche Konstruktionsprozesse im Prinzip unterschiedliche Wirklichkeiten ergeben[590]. In der Regel ist eine Verständigung zwischen unterschiedlichen Menschen zu den Aspekten ihrer Wirklichkeit aber möglich, denn sie teilen gemeinsame Beschreibungen diese Realität(en) betreffend. Die Frage nach dem Kennenlernen der beruflichen Realität hat somit eine subjektive und eine intersubjektive Seite. Es geht zum einen darum einzuschätzen, inwiefern Individuen im Praktikum für sich sinnvolle Anpassungen ihrer Konstruktionen in Bezug auf Unterricht als wesentlichen Teil des Berufsfelds vornehmen und zum anderen darum, ob es sich um Bedeutungskonstruktionen handelt, die vielfach von anderen Menschen geteilt werden. Zum einen kommt als Gesichtspunkt z. B. eine Zunahme individueller Handlungssicherheit im Unterricht infrage, während sich eine interindividuelle Übereinstimmung der Bedeutungsentwicklungsergebnisse im Halbjahrespraktikum z. B. über Vergleiche mit Literatur, die das Berufsfeld betrifft, erweisen kann. Eine gute interindividuelle Übereinstimmung kann auch über eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Praktikanten und anderen Akteuren im Berufsfeld abgeleitet werden, da nicht geteilte Interpretationen wahrscheinlich zu Missverständnissen und Problemen bei der Zusammenarbeit führen. Sinnvolle individuelle Veränderungen können im Übrigen, z. B. bei der Wahrnehmung von Anforderungen im Berufsfeld mit neuen Möglichkeiten der Personen einhergehen, in den Anforderungssituationen zu handeln oder auch darin bestehen, den Berufswunsch infrage zu stellen und eine bessere Passung in einem anderen Berufsfeld anzustreben. Vor diesem Hintergrund bietet sich nach den empirischen Ergebnissen die These an, dass die meisten Studierenden im Halbjahrespraktikum ihr zukünftiges Berufsfeld im Kernbereich „Unterricht" realistisch kennen lernen[591].

---

[589] Selbsterfahrung eigener Handlungen und Akzeptanz der Person durch Schüler ist verbunden mit Vorstellungsveränderungen, Kompetenzerwerb und Berufswunschprüfung (sowohl bewusst als auch unbewusst). Lernbereich Berufswunsch siehe Teilkapitel weiter unten.

[590] s. Kap. 2.20

[591] die Analyse ergibt, dass sich in den meisten Fällen die Handlungssicherheit unter Realbedingungen von Schule erhöht und eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Lehrkräften möglich ist. Bei den Interviewauswertungen haben sich Kategorien bewährt, die entsprechend Literaturbezüge aufweisen. Im Fall von Herrn Wagner werden neue Anforderungsschwerpunkte des Unterrichtens erkannt, wobei es aber im Unklaren bleibt, inwiefern er diesen gerecht werden möchte oder kann oder sich ein anderer Berufswunsch ergibt.

Interview- und Fragebogenauswertungen liefern zahlreiche Hinweise, dass als Ergebnis des Praktikums nicht allein in Betracht kommt, dass Studierende auf allgemeiner Ebene etwas kennenlernen und das Berufsfeld dadurch realistischer als zuvor einschätzen können, sondern dass Studierende Erfahrungen aus erster Hand machen, d. h. zu Akteuren im Berufsfeld werden, so dass Kompetenzen als Unterrichtende individuell erprobt und erweitert werden können.
Es kann begründet angenommen werden, dass sich individuelle Wünsche der Praktikanten an das Halbjahrespraktikum insbesondere durch den zuletzt genannten Kompetenzerwerb und nicht nur durch die offiziellen Ziele des Praktikums erfüllen[592]. Dies äußert sich in den Einzelfallberichten in Selbstaussagen zum Lernertrag zum Bereich Unterricht, wobei eine hohe individuelle Bedeutung von erworbenen Fähigkeiten z. B. aus der emotionalen Prägung von Aussagen zu Lerneffekten im Bereich Unterricht abgeleitet werden kann[593].
So wird zum Thema Unterrichten insbesondere auch danach gefragt, in welchen Bereichen Studierende eine Zunahme von Fähigkeiten äußern und welche beispielhaften Qualitäten und Bedingungen des Lernens hierbei empirisch identifiziert werden können.

6.8.1.1 Unterrichtsbezogenes Lernen und Coteaching

Bezogen auf den Kernbereich Unterricht lernen Studierende im Halbjahrespraktikum insbesondere durch Coteaching[594] Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten im Arbeitsfeld kennen und erleben durch diese Form der praktischen Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften deutliche Kompetenzerweiterungen. Hintergrund des Lernens ist, dass sich Lernende im Rahmen von Coteaching mit Unterstützung ihrer Mentoren in zunehmend zentrale Unterrichtstätigkeiten hineinfinden und sich intensiv mit leicht modifizierten regulären Anforderungen auseinandersetzen.
Dabei ist Coteaching wie auch eine regelmäßige Partizipation der Studierenden an Gesprächen im Lehrerzimmer, an Lehrerkonferenzen und an Exkursionen mit Schülern eine Beteiligungsform, die bei früheren Schulpraktika (in Bremen) unüblich war, aber für Halbjahrespraktikanten vor dem Hintergrund der Betreuung in alltäglichen schulischen Arbeitsprozessen von Lehrkräften und Studierenden mehrheitlich[595], oft oder zumindest manchmal umgesetzt wurde.
In den Situationen der Teilhabe in Form von Coteaching lernen Praktikanten vielfältige Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung[596] eng verbunden mit den Vor- und Nachteilen ihrer

---

[592] Nach Fragebogenauswertung gibt es einen engen Zusammenhang zwischen erfüllten Wünschen mit Integration im Kollegium und Coteaching, wobei diese wiederum eng verknüpft mit Kompetenzerleben bei diversen Items sind. S. Kap. 6.6
[593] vgl. Kap. 6.2: Fall Herr Jäger – z. B.: „zum Beispiel auch, wie erstell ich'n Arbeitsblatt richtig und all so was (…), der Lerneffekt dieses Semesters war viel höher und vor allen Dingen war's'n Lerneffekt, der auch noch Spaß gemacht hat nebenbei, das ist auch sehr wichtig. (…) also die Sicherheit vor den Schülern und den Schulablauf, das kriegt man ja auch, kriegst ja nirgends anderswo mit ne, hast ja keine Chance das zu lernen." (P20: (1376:1406))
[594] vgl. Kap. 2.7
[595] vgl. Kap. 6.6.1 (Coteaching bei ca.60%) u. 6.6.7 (Konferenzteilnahme bei ca.90%)
[596] vgl.Kap. 6.6.6 statistische Zusammenhänge zwischen Coteaching und Kennenlernen bei fünf von acht vorgegebenen Unterrichtsformen (i. e. SchülerInnen experimentieren, Phasen selbstorganisierten Lernens,

praktischen Umsetzung kennen und sie erlernen dadurch und durch Kommunikation mit den Mentoren über zurückliegende und geplante Stunden ebenfalls Fähigkeiten zur Unterrichtsplanung[597], z. B. bezogen auf die Verknüpfung von Fachinhalten und Unterrichtsmethoden, auf funktionierende Zeitplanungen sowie das planerische Berücksichtigen von Schülerinteressen.
Studierende erlernen über Coteaching miteinander verbunden insbesondere einige zentrale Teilkompetenzen des Unterrichtshandelns[598], wobei es sich nicht nur um das flexible Umsetzen der zeitlichen Planungen handelt, sondern um für das Lernen der Schüler bzw. für den Unterrichtserfolg zentrale Initiieren und Steuern der Schüleraktiväten und des Lernklimas[599]. Coteaching als Rahmen der Zusammenarbeit ermöglicht häufig intensive Erfahrungen mit der Betreuung von Gruppenarbeit[600], wobei hier Fähigkeiten der Einschätzung des Lernstands und der Förderung der Schülerarbeitsprozesse in den Gruppen, entlastet von einer umfassenden Verantwortung für das gesamte Klassengeschehen, entwickelt werden.

Um die Qualität der im Praktikum im Unterricht übernommenen Tätigkeiten zu verdeutlichen, wird im Folgenden u. a. an die untersuchten Einzelfälle[601] angeknüpft.
Für die durch Analyse der Einzelfälle und über den theoretischen Hintergrund[602] generierte Hypothese, dass es wesentliche Zusammenhänge zwischen dem Kontext Coteaching und der Kompetenzentwicklung der Praktikanten gibt, erbrachte die Auswertung von Fragebogendaten[603] klar bestätigende Hinweise. Hiernach ist die Zusammenarbeit in Form von Coteaching mit Lehrkräften, z. B. im Unterschied[604] zum Einfluss eines positiv beurteilten Lernens in der Zusammenarbeit mit anderen Praktikanten oder dem Einfluss von positiv beurteilten praktikumsbegleitenden Seminaren, für das Lernen im Bereich Unterricht besonders relevant. Während die praktische Unterstützung durch einen erfahrenen Mentor im Unterricht in den in Interviews berichteten Situationen einheitlich als hilfreich für die Handlungen der Praktikanten und klärend für den Unterricht zum Nutzen der Schüler gekennzeichnet wurde, traten in der z.T. auch als erstaunlich gut gelingend gekennzeichneten unterrichtspraktischen Zusammenarbeit unter Studierenden (Teamteaching[605]) auch Schwierigkeiten bei der Abstimmung des Handelns im Klassenraum auf[606].

Labor- und/oder Werkstattpraxis, Rollenspiel/Simulation und binnendifferenzierter Unterricht). Im Vergleich dazu ergaben sich für andere Rahmenbedingungen nur jeweils ein oder zwei Zusammenhänge.
[597] vgl. Kap. 6.6.2 statistische Zusammenhänge zwischen Coteaching und Kompetenzerwerb „Unterricht planen“
[598] vgl.Kap. 6.6.3 u. 6.6.5 u. 6.4.3
[599] vgl. Kap. 6.6.5 Item 33: den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern
[600] vgl. Kap. 6.6.5 Item 34: mit Kleingruppen arbeiten
[601] s.Kap. 6.2
[602] s. Kap. 2.7
[603] s.Kap. 6.6: positive Zusammenhänge zwischen Items zu Unterrichtskompetenzen und Coteaching
[604] s.Kap. 6.6: fast keine Zusammenhänge zwischen Unterrichtskompetenzen durch Gruppierung nach Lernen durch andere Praktikanten und Bewertungen von Seminaren
[605] s.Kap. 2.7
[606] s.Kap. 6.2 Fall König

Die Hintergründe, wie Anleitung von Schülerarbeitsprozessen in Gruppen, Klassenführung, Vorbereiten von Unterricht und Benotung von Schülerleistungen durch Studierende im situativen Rahmen von Coteaching stattfinden bzw. erlernt werden können, werden im Folgenden vor allem am Fall von Herrn Jäger konkretisiert[607]. Dabei wird die individuelle Lernsituation[608] insbesondere auch aus Perspektive des betreuenden Mentors beleuchtet, der sich in einem ergänzend geführten Interview[609] äußert.

6.8.1.1.1 Entwickeln unterrichtsbezogener Fähigkeiten durch Coteaching

Coteaching ist eine Form der Zusammenarbeit, die im Halbjahrespraktikum ein Hineingleiten in unterrichtsbezogene Handlungen und deren vertiefende Übung ermöglicht, wenn Mentoren ihren Unterricht bewusst für die Teilhabe, Interessen und Fähigkeiten der Studierenden öffnen und diese für eine Kooperation und das Ergreifen der entsprechenden Lernchancen offen sind. Eine Einführung der Praktikanten in den Lerngruppen als kompetent im Lehrerteam mitwirkende Personen durch ihre Mentoren ist dabei ein wichtiger Türöffner für Coteaching[610]. Werden Praktikanten als Studenten in einer Gastrolle vorgestellt, so ist es wahrscheinlich, dass sie auch von Seiten der Schüler in erster Linie in dieser Rolle gesehen werden und sich ggf. selbst regelmäßig mit dieser Rolle begnügen[611].
Im Fall Herr Wagner lehnte dieser das spätere Angebot einer betreuenden Lehrkraft zum Coteaching ab. Er begründete dies im Interview damit, dass die mit der Übernahme von Teilaufgaben und der kollegialen Zusammenarbeit verbundenen Anforderungen ihn von selbstständigen Unterrichtsvorhaben und somit Ernstfallerfahrungen des Unterrichtens ablenken würden[612]. Während bei Herrn Wagner lange Phasen der Hospitation aber lediglich von zwei in erster Linie allein gestalteten Unterrichtsvorhaben unterbrochen wurden, fand bei Herrn Jäger und Frau König eine regelmäßige Auseinandersetzung mit dem Ernstfall statt, indem Hospitationen bald in aktive Beteiligungen am Unterricht der Mentoren übergingen und die Praktikanten die federführende Verantwortung für Phasen des gemeinsamen Unterrichts oder der eigenen Unterrichtsvorhaben übernahmen. In den beiden

---

[607] vgl.Kap. 6.2: u. a. Übergang von Hospitation zu Coteaching, Entwickeln von Routinen beim Coteaching
[608] Aussagen zum Lernen werden hier wiederum mit einem Einzelfall verknüpft dargestellt, denn es handelt sich notwendig um Konstruktionsprozesse auf individueller Ebene, die sich u. a. in veränderten Wahrnehmungsstrukturen und Handlungsrepertoires zeigen können (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 2.2.8). Dabei kann vom Konkreten zum Universellen insofern vorsichtig verallgemeinert werden, dass immer konkrete situative Details wirksam werden, d. h. Lernprozesse auslösen und begleiten. Die Details variieren jedoch von Fall zu Fall. In den Fällen Herr Jäger und Frau König zeigen sich Parallelen bei der Ausgestaltung des Coteaching, bei der dadurch erfahrenen Unterstützung und dem erlebten Gewinn. Bezogen auf andere Fälle zeigten sich bei qualitativen und quantitativen Auswertungen ebenfalls deutliche Zusammenhänge zwischen erfüllten Wünschen, erlebtem Kompetenzerwerb und Coteaching im Praktikum. Während der Gewinn für die Lernprozesse der Praktikanten von Coteaching als gesichert gelten kann, wird für die Unterscheidung wesentlicher von unwesentlichen Details und für Erklärungen das Hinzuziehen von Theorie erforderlich.
[609] Insgesamt wurden in der Pilotphase des Halbjahrespraktikums drei ergänzende Interviews mit Mentoren geführt. Dabei ging es darum, in Fällen, in denen sich Studierende sehr zufrieden mit ihrer Betreuung äußerten, die Sicht der Mentoren zu erheben. Zu Merkmalen einer guten Betreuung gab es zwischen den Aussagen der Mentoren im Vergleich und auch den Aussagen der jeweils von ihnen betreuten Praktikanten alles in allem keine Widersprüche.
[610] Eine entsprechende Einführung wurde in zwei beispielhaften Fällen als hilfreich thematisiert: s. Kap. 6.2: Einzelfalldarstellungen: Frau König und Herrn Jäger
[611] s. Kap. 6.2: Fall Herrn Wagner
[612] s. Kap. 6.2: Einzelfalldarstellungen

Fällen mit Coteaching kann somit eine Entwicklung der zunächst peripheren Teilhabe (interessiertes, erwünschtes Hospitieren) hin zu regulären Unterrichtstätigkeiten festgestellt werden. Dabei erhielten Herr Jäger und Frau König nicht nur über formale Regelungen des Praktikums, sondern auch von ihren Mentoren eine vor den Schülern und Studierenden ausgesprochene Legitimation, nämlich sich im Unterricht als Lehrkräfte zu beteiligen. In Kapitel 2.22 wurden in diesem Zusammenhang als drei Dimensionen zur Analyse lernförderlicher Beteiligungen Legitimität, Partizipation und eine sich von peripheren hin zu zentralen Aktivitäten verändernde Positionen der Lernenden genannt. Dabei komme der periferen Teilhabe dadurch ein ambivalenter Charakter zu, dass eine von der Gemeinschaft ermöglichte, sich zu mehr Intensität entwickelnde Teilhabe am Rande für Neulinge i.d.R. lernunterstützend bzw. orientierend wirken kann, wohingegen Teilhabe am Rande, wenn als Dauerzustand angelegt, das Lernen behindern kann. So gesehen erscheint weitgehend passives Hospitieren als Normalfall wie z. B. im Fall Wagner zugleich als hinderliche Lernbedingung und als Zeichen für eine auch am Ende des Praktikums noch randständige Position in der Praxisgemeinschaft. Wohingegen sich Gelegenheiten der Teilhabe durch Coteaching bei Herrn Jäger, Frau König und auch bei einigen anderen interviewten Praktikanten[613] bis zum Praktikumsende bieten und zum Alltagsgeschehen gehören. Neben dem Einstieg bei der Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Anforderungen vereinfacht Coteaching also auch die kontinuierliche Einbindung ins Unterrichten, wobei eine Vertiefung und Absicherung von Handlungs- und Rollenerfahrungen stattfinden kann.

6.8.1.1.2 Coteaching und unterrichtsbezogene Fähigkeiten aus Mentorensicht

Durch ein Interview mit dem Mentor im Fall Herr Jäger ist es an dieser Stelle möglich, Aspekte zur Einführung und zunehmenden Beteiligung aus ergänzender Perspektive zu beleuchten[614]. Zur Illustration der sich durch Coteaching bietenden Lerngelegenheiten wird hier also die sonst genutzte Perspektive der Lernenden um diejenige eines betreuenden Lehrers erweitert.

Dieser Mentor ermöglichte Herrn Jäger und dessen Mitpraktikantin nach eigener Aussage einen zwanglosen Einstieg in das Unterrichten in Form von Coteaching, wobei er die Teilhabe der Praktikanten als für ihn selbst, die Praktikanten und die Schüler vorteilhaft beschreibt:

„Dann hat sich das so nach und nach entwickelt, dass sie einfach mal äh... die Studenten selbst aktiv wurden und sind dann mal zu Lerngruppen gegangen und haben ihnen vielleicht auch mal bei den Aufgabenstellungen geholfen, bei denen sie gemerkt haben, dass zum Beispiel den Schülern die Aufgabenstellung nicht klar genug von mir formuliert wurde, dass sie dann auch hingegangen sind

---

[613] "ich hab ich bestimmt 100 Stunden insgesamt gemacht während meines Praktikums mit verschiedenen Lehrern auch und es hat sich zum Schluss ist dann eigentlich von ganz alleine so gekommen, wir haben das nie besprochen, dass wir das machen wollen, aber zum Ende des Praktikums hab ich halt immer mehr Aufgaben übernommen oder wurde auch viel... immer öfter von den Schülern angesprochen" (P 4,438:478))
"später dann hab ich mich ab und zu noch eingeklinkt, dass ich irgend'n Teil übernommen habe." (P14,324:326)

[614] Zur Reliabilität / Zuverlässigkeit der Daten: Die Auswertung des Mentoreninterviews ergab keine Widersprüche zwischen Aussagen von Herrn Jäger und seinem Mentor. Das Interview der Mitpraktikantin wurde ebenfalls ausführlich ausgewertet ohne dass z. B. im Hinblick auf geschilderte Situationen oder auch ihre Einschätzung der Betreuungsqualität Widersprüche erkennbar wurden.

und haben gesagt, du solltest es so machen oder so machen oder so ist es zu verstehen gewesen und haben dann auch geholfen, wenn hier mal was gefehlt hatte, irgendwelche Gerätschaften oder Glasmaterialien"[615]

Zur Art der Beteiligung beschreibt der Mentor im Interview, dass es ein wichtiges Ziel von ihm gewesen sei, die Autorität der Studierenden gegenüber den Schülern zu fördern, indem er z. B. darauf geachtet habe, stimmig einzugreifen.

M1: „wenn ich gesehen habe, dass da was nicht richtig gemacht wurde, dann hab ich mir das einfach notiert, damit ich das nicht vergesse und hab das nach'n Unterricht noch mal irgendwie aufgezeigt oder wenn es ganz wichtig war, im Unterricht noch mal schnell so zugeflüstert, so könnt ihr das machen. (...) äh... mehr so wirklich äh... (Name des Praktikanten) passt mal auf, wir können das'n bisschen verändern oder so halt und nur im Einverständnis und aller Offenheit, also zum Beispiel, wenn da mal irgendwie, äh... da war mal so ne Sequenz mit Atomlehre, wenn da mal irgendwie was vielleicht bisschen stockte und dann hat mich einer von beiden mal gefragt, Herr (Name des Mentors), wie würden Sie das sehen, dann hab ich mir gestattet, nach vorne zu gehen und hab gesagt, also man könnte das zum Beispiel so sehen und dann bin ich wieder verschwunden für 2, 3 Minuten und dann war ich wieder weg. (...)

T: Und die Schüler haben da auch gelassen so drauf reagiert?

M1: Die Schüler haben äh... äh... haben das manchmal dann auch vielleicht als klärend wohltuend empfunden"[616]

Der Mentor fand es bedeutsam, dass die Studierenden den hohen Stellenwert von Unterricht und Unterrichtsplanung im Tun entwickeln und begreifen konnten[617]. Eine enge Führung der Studierenden sei seiner Ansicht nach nicht nötig gewesen, da diese mit Freude zu Wege gegangen seien und das Praktikum seines Erachtens mit der Einstellung „wie im Beruf stehen" verfolgt haben.

Der Mentor fand es wichtig, dass seine Praktikanten, auch weil schon fortgeschritten im 5. Studiensemester, bereits Verantwortung für die Schüler in Bezug auf die Sicherheit beim Experimentieren übernehmen konnten[618].

Zu Beginn des Praktikums bot der Mentor den Studierenden in der Fachraumsammlung Orientierung, wobei er selbst sich durch seinen nicht lange zurückliegenden Wechsel an die Praktikumsschule mit Übernahme der Koordination für die naturwissenschaftliche Lehrmittelsammlung orientieren und eine neue Ordnung aufbauen musste.

Im folgenden Zitat wird u. a. deutlich, wie eng Mentor und Praktikanten beim Umgang mit Experimentiermaterial zusammenarbeiteten[619].

„Ja, also ich finde wir haben eigentlich ein relativ gut ausgestattetes, recht großes Labor äh... in dem dann ja'ne ganze Menge Schränke auch stehen und äh... auch viele Chemikalien einzusortieren... einsortiert wurden und äh... mir ist es wichtig, weil ich auch die Sammlung übernommen habe, Sammlung als Betreuer, dass ich (...) ... also da auch einfinden musste, konnt ich gleich mit den Studenten das auch lernen...(...) Und sie können auch meinen (Rollwagen, T.Z.) mitbenutzen, die Studenten, weil es keinen zur Verfügung gab, der noch extra für sie gewesen wäre

---

[615] (P1 Mentor,266:276)
[616] (P1 Mentor,317:341)
[617] (P1 Mentor,652:662)
[618] (P1 Mentor,707:716))
[619] vgl. Kap. 2.22: sie lernen Ordnungsprinzipien für Werkzeuge kennen und nutzen gemeinsam mit einer erfahrenen Person einen Rolltisch zur Arbeitsvorbereitung

und äh... ja, so. Es ging wirklich um die Möglichkeiten, wie kann ich Geräte schnell gut erreichen, auch mal für'n Spontanunterricht, wenn mal was fehlt, dass also die Griffigkeit gleich da ist, dass man wie in einer Arztpraxis zum Beispiel, dass man weiß, da sind die Einmalhandschuhe, da sind die Einmalspritzen, dass man also relativ äh... ich sag mal logistisch Dinge durchdenkt und sie auch benutzt halt, nicht irgendwie erst überlegen, wo sind eigentlich die Trockentücher und wo sind äh... Reagenzgläser, es muss ein... ein Prinzip irgendwie da sein." [620]

Als Unterstützung bei Unterrichtsvorbereitungen habe er mit den Studierenden z. B. gemeinsam Experimente zusammengestellt[621]. Er sei offen für die Änderungsvorschläge und Ideen der Studierenden zu Experimenten und Arbeitsblättern gewesen, habe sich über neue Sichtweisen gefreut und immer auch nach der Begründung für die Vorschläge der Studierenden gefragt, wobei die Studierenden i. d. R. gute Begründungen haben liefern können[622].

Der Mentor gewährte zum Bereich Unterricht eine ganzheitliche und handelnde Beratung und Unterstützung, wobei er im Interview auf die Fragen nach einer eher fachlichen oder aber eher methodischen Beratung nicht direkt reagiert, sondern auf die Notwendigkeit der Kombination beider Aspekte hinweist[623].

Er beachtete und förderte auch, soweit möglich, den Kontakt der Studierenden mit anderen Lehrkräften im Arbeitsfeld. In den Naturwissenschaften sei der Gesprächskontakt zwischen einer weiteren vom Mentor geschätzten Kollegin und den Studierenden gut gewesen, während im zweiten Unterrichtsfach der Praktikanten Unterrichtsgelegenheiten durch Hilfe des Mentors durchaus schwierig herzustellen gewesen seien und diese schließlich durch die Schulleitung (wahrscheinlich auf Bitte der Praktikanten hin) gefunden worden seien. Die Schulleitung habe auch ein vom Mentor grundsätzlich positiv beurteiltes einführendes Gespräch mit den Studierenden geführt, um u. a. den ernsthaften Charakter des Praktikums hervorzuheben[624].

„... ich hatte selbst nicht das Bedürfnis, mit der Schulleitung was zu reden, also ich hab die auch ein halbes Jahr gar nicht behelligt, sondern hab höchstens mal so zwischen Tür und Angel erzählt, dass ich mit den beiden sehr (...) zufrieden bin und äh... mich auch gut mit ihnen austausche. [625]

Zu den Rahmenbedingungen der Praktikanten und seiner selbst berichtet der Mentor, dass man einige Vorteile des Epochenunterrichts[626] auch für den Erwerb von Unterrichtskompetenzen gut nutzen konnte.

„(...), dass es ja erstmal darum ging, vielleicht nicht etwas Neues zu machen für Studenten, sondern etwas Bewährtes, das heißt also wir haben erst einmal nur etwas, das was schon sequenzweise beobachtet wurde, noch einmal dann nachgemacht, aber es ging ja erstmal darum, wie bei einem

---

[620] (P1 Mentor,99:129))
[621] (P1 Mentor,424:464)
[622] (P1 Mentor,519:527)
[623] (P1 Mentor,498:505 und 669:678)
(Diese Sicht kann ggf. die Anleitung der Praktikanten erschweren, da die Unterscheidung fachlicher oder methodische Probleme bzw. Lösungen im Lern- und Arbeitsprozess nicht genutzt wird.)
[624] (P1 Mentor,388:399 und 390:421)
[625] (P1 Mentor,366:378)
[626] s. Kap. 6.2.1

Schauspieler, dass man den normalen Text lernt und wenn man sehr gut ist, kann vielleicht auch mal sequenzweise hm... Einschübe vornehmen“ [627]

Aus seiner Sicht seien gegenseitige Sympathie für ein gutes persönliches Zusammenwirken bzw. die Betreuung von Praktikanten als Mentor eine sehr wichtige Voraussetzung. Es gehöre – wie in diesem Fall eingetreten - auch etwas Glück dazu, sympathische Praktikanten zu bekommen, denn es *„gibt ja auch Studenten, die hab ich auch schon erlebt, die (...) besserwisserisch auftreten wollten“* [628].

Der Mentor vergleicht die beiden Praktikanten, die er im Halbjahrespraktikum betreute[629], mit Referendaren und nicht mit bisherigen Studierenden in seinem Unterricht *„und ansonsten waren das immer nur Studenten - Besucher, die hospitiert haben“*[630].

Diese und weitere Aussagen des Mentors lassen sich zusammen mit der Einzelfalldarstellung zum Fall Jäger[631] im Hinblick auf Spannungsfelder bei der Anleitung des Praktikanten[632] vor dem Hintergrund von Coteaching folgendermaßen kennzeichen:

Der Mentor orientiert sich bei der Anleitung mehr an den regulären Arbeits- und Unterrichtsprozessen als an formal festgelegten oder individuellen Lernnotwendigkeiten. Die Betreuung ist demnach mehr an Sozialisation als an Lernschritten orientiert. Beurteilungen finden im Wesentlichen nur in Form positiver Rückmeldungen und am Ende des Praktikums statt. Die Anleitung der Praktikanten wird in erster Linie durch Fördern, also praktische Hilfen sowie Entlastung durch Planen und Unterrichten im Team sowie Lob angestrebt. Die Praktikanten werden vom Mentor darin bestärkt, mit bewährten Unterrichtskonzepten und Materialien zu arbeiten. In diesem Rahmen akzeptiert bzw. unterstützt der Mentor begründete Varianten, so dass Vorgaben gegenüber freien Entfaltungsmöglichkeiten bzw. Erfahrung gegenüber Innovation dominieren. Der Mentor setzt auf eine freiwillige Mitarbeit der Studierenden. Er stellt keine harten Forderungen und agiert z. B. bezüglich des Erfolgserlebens im Unterricht und der Stellung der Studierenden gegenüber den Schülern präventiv. Der Mentor will durch Lob und praktische Unterstützung die Stärken der Studierenden stärken und geht sparsam mit Kritik um. Er orientiert sich also an den Ressourcen und nicht an den Defiziten seiner Praktikanten, wobei er auch keine als notwendig zu bearbeitenden Defizite feststellt.

Der Fall Frau König[633] lässt jedoch den Schluss zu, dass wie bereits angemerkt[634], die individuelle Lern- bzw. Betreuungssituation im Rahmen von Coteaching durchaus variiert.

---

[627] (P1: Mentor,476:483)
[628] (P 1 Mentor,909:923)).
[629] Der Mentor befürwortet im Übrigen, die Mentorentätigkeit im Rahmen des Halbjahrespraktikums durch mehr zeitliche Entlastung und insbesondere auch freie Zeitfenster (z. B. Entlastung bei Aufsichten), um Gespräche zum Unterricht der Studierenden direkt im Anschluss daran führen zu können. Mentorenaufgaben sollten s. E. auch über eine angehobene Bezahlung mehr Anerkennung erfahren ((P 1 Mentor,944:974).
[630] (P 1 Mentor,622:628)
[631] s. Kap. 6.2
[632] s. Kap. 2.5
[633] s. Kap. 6.2
[634] s. Kap. 6.7.1.1 (Fußnote zur individuellen Lernsituation)

Dabei treffen konkrete Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten von Praktikanten und Mentoren aufeinander, die die Lernbedingungen prägen. Im Fall Frau König liegt die Einschätzung nahe, dass ihre Mentoren die Entfaltung der Ideen der Praktikantin und insgesamt Innovationen ermöglichen und im Gegensatz zum Mentor von Herrn Jäger weniger Vorschläge auf Bewährtes zurückzugreifen machen. Gleichfalls setzen sie auf das freiwillige Engagement der Studierenden und insbesondere der zweite Mentor unterstützt Frau König im Rahmen von Coteaching fürsorglich im Hinblick auf das Erfolgserleben der Studierenden und Schüler. Die Mentoren von Frau König gehen im Gegensatz zu Herrn Jäger nicht sparsam mit Kritik am Unterrichtshandeln um. Sie relativierten die Kritik aber mit dem Erfahrungsstand von Frau König und sparen gleichfalls nicht an Lob und konstruktiven Vorschlägen. Ob die Anleitung von Frau König eher zum Pol Lernen oder Sozialisation tendiert kann, u. a. weil hier keine Aussagen der Mentoren vorliegen, nicht entschieden werden. Jedenfalls erscheint das Charakteristische der Betreuungssituationen sowohl bei Frau König als auch bei Herrn Jäger an ihre Wünsche und Bedürfnisse gut angepasst. Jeweils mit Unterstützung der Mentoren entwickelt Herr Jäger nach seinen Wünschen Routinen fürs Planen und Umsetzen von Fachunterricht im Schulalltag, während Frau König nach ihren Wünschen innovative Unterrichtsideen, die besonders die Aktivitäten und Fachinteressen der Schüler ansprechen sollen, umsetzen kann[635].

6.8.1.1.3 Modifikation, Betonung und Bewältigung unterrichtsbezogener Anforderungen in der Kooperation mit Lehrkräften und Mitpraktikanten

Eine enge unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen ein oder zwei Praktikanten und einem Mentor prägt die von Praktikanten im Bereich Unterricht praktisch wahrgenommenen Anforderungen[636]. Im Vergleich zu Situationen, die durch von Studenten überwiegend allein gestaltetem Unterricht entstehen, lassen sich zwei mit dem Lernkontext Coteaching verbundene scheinbar gegensätzliche Tendenzen der Modifikation von Anforderungen benennen. Unterrichtsbezogene Kooperationen reduzieren zum einen Schwierigkeit, Unübersichtlichkeit und Handlungsdruck in den Situationen und führen zum anderen auch dazu, dass Anforderungen in ihren Teilaspekten betont, zeitlich umfassend und um die Anforderungen der Zusammenarbeit mit Lehrkräften erweitert wahrgenommen werden. Fähigkeiten der Zusammenarbeit mit Lehrkräften zu nutzen und weiter zu entwickeln, erscheint im Rahmen von Coteaching zugleich als Notwendigkeit und als eine sinnvolle berufliche Kompetenz, die zugleich berührt wird[637].

---

[635] s. Kap. 6.2

[636] Man kann formulieren, dass der individuelle Möglichkeitsraum im Halbjahrespraktikum qualitativ einschränkt, wenn keine kooperative, unterrichtsbezogene Zusammenarbeit stattfindet. Studierende bleiben dann in der Rolle von Studierenden bzw. Zaungästen und werden nicht zu an der Gemeinschaft teilhabenden Praktikanten. Eine ggf. für Erfahrungen und den Erwerb spezieller Kompetenzen auch sinnvolle intensive Vorbereitung, Ausübung und Auswertung punktueller Beteiligungen kann im Halbjahrespraktikum i. d. R. nicht stattfinden.

[637] s. Kap. 6.7.5: signifikanter Zusammenhang zwischen Item Nr. 37. „Kompetenzerwerb: mit Lehrer zu kooperieren“ und Coteaching
s. Kap. 3.2.3: Oser`sche Standards: Nr. 9. Zur Team-Arbeit der Lehrerschaft
s.Kap. 2.2.2: Bundeselternrat fordert neue Schwerpunkte bei der „Zusammenarbeit im Lehrerkollegium: Team-Teaching, Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams, …“

Dabei bestehen die Anforderungen[638] der Zusammenarbeit mit Mentoren und Mitstudierenden z. B. darin, im Classroom-Management situationsadäquat Regie zu übernehmen, zu übergeben und das Geschehen im Hinblick auf weitere sinnvolle Handlungsbeiträge im Blick zu behalten, Medien bereit zu halten und einzubringen, einzelne Schülergruppen in Bezug auf Inhalte und Gruppenprozesse zu unterstützen und anderes mehr. Im Rahmen der Vorbereitung und Auswertung von Unterricht ist z. B. Bereitschaft und Zeit erforderlich, um sich über Inhalte und Methoden des Unterrichts zu verständigen, arbeitsteilige Vorbereitungen zu vereinbaren und nach dem gemeinsamen Unterricht zu diskutieren, inwiefern die Schüler von der gemeinsamen Unterrichtsgestaltung profitieren konnten und welche Handlungsoptionen sich für Folgestunden anbieten.
Nach den empirisch bestimmten Wahrnehmungskategorien für die Bereiche Co- und Teamteaching[639] sowie Unterrichten und Unterricht planen (/nachbereiten)[640] zu urteilen, sind die benannten Anforderungen in der Wahrnehmung der Praktikanten sehr ähnlich zu den regulären unterrichtlichen Anforderungen, die ohne engen Zusammenhang mit kollegialer Kooperation in Interviews beschrieben werden. Das heißt durch die unterrichtsbezogenen Kooperationen erfahren Praktikanten kaum grundsätzlich andere Anforderungen. Eine Variation der unterrichtlichen Anforderungen und Handlungen in der Teamsituation führt aber zu Entlastung und besonders intensiver Auseinandersetzung mit Teilaspekten der regulären Anforderungen. Die meisten Studierenden, die Coteaching erfahren haben, stimmten im Übrigen zu, dass sie Coteaching als Entlastung und Bereicherung empfanden[641].
Die praktisch wahrgenommenen Anforderungen bezogen auf die drei Ausprägungen Coteaching oder Teamteaching oder Kombination aus Co- mit Teamteaching lassen die Interpretation[642] zu, dass im Halbjahrespraktikum die Zusammenarbeit zwischen zwei Studierenden und einem Mentor besonders gut geeignet ist, Lernen im Bereich Unterricht zu fördern. Die Interviewauswertung erbrachte für diese Form der Zusammenarbeit besonders viele Varianten der praktischen Auseinandersetzung, denn sowohl zu allen vier identifizierten Anforderungsbereichen des Unterrichtens (Classroom-Management, inhaltliches Lernen unterstützen, eigene Person bewusst einsetzen, Medieneinsatz) als auch zum Vor- und Nachbereiten des Unterrichts sind inhaltliche Überschneidungen festzustellen. In der Kombination aus Co- und Teamteaching[643] üben Praktikanten nämlich häufig Tätigkeiten der Betreuung und indivduellen Unterstützung von Lernprozessen in Schülergruppen aus, wobei Interagieren mit den Schülern bzw. sie zu fördern und zu fordern

---

[638] s.Kap. 6.4.3
[639] s. Kap. 6.4.3
[640] s. Kap. 6.4.16 bis 6.4.20
[641] Zustimmung 71% im ersten Durchgang und 93% im zweiten Durchgang des Halbjahrespraktikums (Antwortalternativen: „eher ja“ u. „eher nein“) (s. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.175)
[642] Die Interpretation beruht auf einem inhaltlichen Vergleich der Aussagen zu den Anforderungen von Co-/ Teamteaching (s. Kap. 6.4.3) mit den übrigen unterrichtsnahen Anforderungen (s. Kap. 6.4.16 bis 6.4.20). Dabei muss einschränkend angemerkt werden, dass die Ausdifferenzierung und inhaltliche Bewertung der wahrgenommenen Anforderungen nach den drei Konstellationen der Zusammenarbeit „nur“ auf Basis von knapp 60 Zitatzuordnungen erfolgte. Es handelt sich also um qualitative Tendenzen.
[643] s. Kap. 6.4.3

sicherlich auch bedingt durch die Anzahl von drei Personen im Lehrerteam besonders intensiv stattfinden kann. Hierzu inhaltlich ähnliche reguläre Anforderungen wurden beim Unterstützen inhaltlichen Lernens[644] und Classroommangement[645] identifiziert. Im Team aus zwei Praktikanten und einem Mentor können Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Konstellationen zu zweit und zu dritt ausgewertet werden[646], wobei in einer derartigen Konstellation z. B. konkret diskutiert wurde, warum Lerngruppen auf bestimmte Inhalte und Methoden gut oder weniger gut ansprachen. Gemeinsame Vorbereitungen bzw. Absprachen für arbeitsteilige Vorbereitungen zukünftiger Stunden wurden im Kontext des Coteaching mit zwei gegenüber nur einem beteiligten Studierenden häufiger berichtet.

Eine unterrichtspraktische Zusammenarbeit von zwei Praktikanten und einem Mentor sowie auch eine solche zwischen zwei Praktikanten (partnerschaftliches Teamteaching von Neulingen) machen für die Beteiligten regelmäßig Nahplanungsabsprachen erforderlich[647], während ein erfahrener Praktiker (Mentor) einen Praktikanten auch spontan, d. h. ohne gemeinsame Planung und/oder Auswertung, in Form von Coteaching am Unterricht beteiligen kann[648] und es so den Lernenden z.T. an einer ganzheitlichen Beteiligung am Unterrichtsprozess und einer begleitenden Kommunikation zur Einordnung der Erfahrungen mangelt. Die deskriptiven Fragebogendaten lassen hierzu den Schluss zu, dass eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung im Kontext Coteaching (ein Praktikant, ein Mentor) allgemein nicht regelmäßig stattfindet[649].

Auch bei der Zusammenarbeit in Form von Teamteaching (zwei Neulinge) wurden in den untersuchten Einzelfällen[650] Entlastungseffekte z. B. bei der Betreuung von Gruppenarbeit, der Verantwortung für die Klassenführung und ein Gewinn durch gemeinsame Planungen deutlich. Allerdings nimmt ein Mentor, sofern als Beobachter im Klassenzimmer anwesend, in dieser Konstellation eher eine Randstellung ein. Bei der Nachbesprechung und weiteren Planung des Unterrichts Hinweise des Mentors einzubeziehen wird vom Team, wohl auch aufgrund der nicht gegebenen Handlungsbeteiligung des Mentors, mehr als optionale und weniger als selbstverständliche Anforderung interpretiert[651]. Die Berufserfahrung der Mentoren kann die Arbeits- und Lernprozesse also stärker beeinflussen, wenn diese selbst aktiv am Unterricht beteiligt sind. In Bezug auf Teamteaching ergeben die Fallanalysen[652], dass Teamunterricht von Praktikanten zu Beginn des Praktikums, wohl aufgrund der Unerfahrenheit und der möglichen Nervosität bei ersten Unterrichtsversuchen, zu

---

[644] s. Kap. 6.4.17
[645] s. Kap. 6.4.20
[646] s. Kap. 6.4.3, (Student Nr.6 nach Tabelle Fallauswahl)
[647] s. Kap. 6.4.3 (Inhalte der Anforderungskategorien)
[648] in Bezug auf Coteaching wurden Anforderungen gemeinsamer Vorbereitung im Datensatz nicht rekonstruiert
[649] Im zweiten Durchgang des Halbjahrespraktikums nur in 36% der Fälle Zustimmung („eher ja“) zur gemeinsamen Vorbereitung von gemeinsamen Unterricht im Rahmen von Coteaching (s. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.175). Dass in Interviews Anforderungen der gemeinsamen Vorbereitung keinen hohen Stellenwert besitzen ist also nicht Artefakt der Auswertung, sondern ein nicht ungewöhnlicher empirischer Befund.
[650] s. Kap. 6.2
[651] s. Kap. 6.4.3
[652] s. Kap. 6.2.1, Kap. 6.2.2

Abstimmungsschwierigkeiten bei der Klassenführung führen kann. Spannungen und Unzufriedenheit bei der Kooperation zwischen Praktikanten resultierten aber nicht nur aus schlecht aufeinander abgestimmtem Handeln in Unterrichtssituationen[653], sondern mitunter auch dadurch, dass bei gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen unterschiedliches Engagement erlebt wurde. Die Zusammenarbeit zwischen Praktikanten profitierte prinzipiell von gegenseitiger Sympathie und daher, dass die Personen bereits in anderen Studienkontexten miteinander zusammengearbeitet hatten, wobei dies aufgrund der besonderen Anforderungen im Halbjahresschulpraktikum aber eine reibungslose Kooperation nicht unbedingt garantieren kann[654]. Zunehmende Orientierung in Unterrichtssituationen, erworben insbesondere auch im Rahmen der Kombination von Co- und Teamteaching mit erfahrenen Lehrkräften, führt etwa ab der zweiten Praktikumshälfte dazu, dass Teamunterricht meist gut gelingt. Dabei wird Teamunterricht von den Praktikanten nicht im Widerspruch zu Einzelerfahrungen mit Unterrichten gesehen. In dieser Hinsicht ist eine gute unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Praktikanten insbesondere dann möglich, wenn sie dieselben beiden Unterrichtsfächer studieren und daher beide vorgesehenen Unterrichtsvorhaben in Kooperation durchführen können.

6.8.1.2 Umgang mit Verweigerungshaltungen von Schülern im Unterricht

Die statistische Auswertung von Fragebogendaten[655] lieferte deutliche Hinweise dafür, dass der unterrichtsbezogene Kompetenzerwerb von der Zusammenarbeit mit Lehrkräften (Coteaching) weit mehr profitiert als durch Lernen der Praktikanten voneinander. Das Ergebnis, dass der einzig differenzierende Effekt für Handlungskompetenzen im Unterricht durch die Zusammenarbeit von Praktikanten im Bereich des produktiven Umgangs mit Verweigerungshaltungen von Schülern lag, lässt auch den Bericht zum Fall Frau König in etwas anderem Licht erscheinen. Obwohl die statistischen Ergebnisse für eine größere Gruppe starke Lerneffekte über die Kooperation mit Mitpraktikanten für den Einzelfall natürlich nicht ausschließen, sprechen diese für eine Interpretation, die das erfolgreiche Lernen von Frau König vor allem im engen Zusammenhang mit dem Coteaching mit ihren beiden als engagiert gekennzeichneten Mentoren stellt. Der Fall Frau König illustriert im Übrigen, dass ein Austausch zwischen den Studierenden über Verweigerungshaltungen von Schülern konkret stattfand, wobei dadurch wahrscheinlich eine Analyse des Problemverhaltens erfolgte und produktive Handlungsstrategien/-alternativen in den Blick kamen[656]. Unterrichten im Team ermöglichte Frau König darüber auch hilfreiche Freiräume für die Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern, wobei in deren Folge eine motivierte Teilnahme bestimmter Schüler am Unterricht berichtet wurde[657]. Mehrere

---

[653] s.Kap. 6.2 Frau König, Herr Jäger und andere im Datensatz enthaltene Fälle (s. Anhang Kategorie T21.6)

[654] Die Anforderungen des Praktikums müssen in Studierendenteams ähnlich interpretiert werden, wobei Typ s. Kap. 6.3) des Umgangs mit dem Praktikum und mitgebrachte Kompetenzen relevant werden. Typische Wünsche und Herangehensweisen können sich in der Zusammenarbeit der Praktikanten unter schulischen Anforderungen einander annähern und sich gemeinsam verwirklichen lassen oder zu Differenzen und ggf. Abbruch der Zusammenarbeit führen.

[655] S.Kap. 6.6

[656] S. Kap. 6.2 Fall König

[657] „Was ist überhaupt gute Kunst?“

Unterrichtskompetenzen, die nach Fragebogenauswertung mit Coteaching in Verbindung zu bringen sind, konkretisieren sich im Fall König ebenfalls (zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen, eigenes Handeln/Denken/Lernen der Schüler zu fördern, den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern, mit Kleingruppen arbeiten) und betonen damit auch in ihrem Fall die Bedeutung von Coteaching. Die individuelle Konstruktion von Realität im Umfeld eines erfahrenen Anderen umfasst dabei Bedeutungen und Qualitäten der Tätigkeiten im Berufsalltag. Lernprozesse im Handlungsfluss im Kontext von Coteaching, also z. B. beim Assistieren und bei der Annahme von Assistenz in Situationen, in denen Studierende nicht mehr weiter wissen, finden häufig unbewusst statt und ließen sich z. T. im Nachhinein rekonstruieren[658]. Anerkennung, Sinnstiftung und Förderung der unterrichtsbezogenen Tätigkeit sind Situationen des Coteaching immanent und werden bei Auswertungsgesprächen, so wurde berichtet, mit Lob und/oder kritischen Rückmeldungen gestützt.
Neben Planen, Unterrichten und Auswertungsgesprächen bieten die unterrichtsbezogenen Kooperationen für Praktikanten auch Gelegenheiten, sich an der Benotung von Schülerleistungen zu beteiligen.

6.8.1.3 Beurteilung von Schülerleistungen als unterrichtsbezogene Aufgabe

Bezogen auf die Beurteilung von Schülerleistungen[659] auf schriftlicher Basis waren Praktikanten z. B. am Entwerfen sowie Bewerten von Tests und Klausuren beteiligt, sie prüften z. B. auch von Schülern im Fachunterricht erstellte Mappen, stimmten die jeweiligen Bewertungen mit ihren Mentoren und ggf. ihren Mitpraktikanten ab und begründeten sie gegenüber ihren Schülern.
Zum Inhaltsbereich „Benotung von mündlichen Schülerleistungen“ sollen zwei Beispiele der Einbindung aus Perspektive zweier Studierender knapp beschrieben werden. Während das erste Beispiel Schwächen eines Beteiligungsangebotes illustriert, kann das zweite Beispiel aufzeigen, wie durch eine von Seiten des Mentors überlegt gestaltete Zusammenarbeit im Rahmen von Co- und Teamteaching alltägliche Anforderungen für das Lernen der Praktikanten sinnvoll modifiziert wurden:
In einem Team bestehend aus einem Mentor und einem Praktikanten[660] (häufig Hospitation und auch Phasen des Coteaching), wurde der Praktikant aufgefordert, zur Benotung der mündlichen Beteiligung für die Halbjahreszeugnisse seine Meinung einzubringen. Der Mentor hatte den Praktikanten zu sich nach Hause eingeladen, teilte ihm für jeden Schüler seine Ziffernnoten mit, woraufhin dieser sagen sollte, inwiefern er die Einschätzung teile. Bei einigen wenigen Schülern gingen die Meinungen weit auseinander. Da der Student aus eigenem Antrieb in der ihm durchaus vertrauten Lerngruppe aber keine Beobachtungsnotizen angefertigt hatte, fehlten ihm Argumente, um seine Meinung zu vertreten. Der Student hatte zwar bewundert, dass sich der Mentor regelmäßig direkt nach

---

[658] s.Kap. 6.2 z. B. Fall König: etwas schülergemäß erklären. Fall Jäger: den Schülern Handhabung und Sorgfalt beim Umgang mit Experimentiermaterial nahe bringen.
Evtl. wäre es aufschlussreich zu diskutieren, dass der Begriff „Cokonstruktion“ nur eingeschränkt passt.
[659] s. Kap. 6.2.1, 6.2.2, s. Kap. 6.4.9 Leistungen erfassen/ bewerten /mitteilen
[660] (P4,335:354)(Fall Nr. 19)

dem Unterricht Notizen machte, dessen System aber nicht genauer erkundet. Als die Noten später den Schülern verkündet wurden, fühlten sich einige Schüler ungerecht behandelt. Der Praktikant konnte beobachten, wie der Mentor seine Noten in der Klasse argumentativ vertrat und nicht mehr änderte. Der Praktikant wünschte sich im Interview in der Rückschau, dass der Mentor rechtzeitig auf die Anforderung, an der mündlichen Notengebung mitzuwirken, hingewiesen hätte. Auch sei für ihn unklar geblieben, ob insbesondere die Quantität der Beteiligung oder ihre Qualität oder auch soziale Kompetenzen zur Benotung herangezogen werden können.

Der Mentor im Fall Herr Jäger[661] gab den beiden von ihm betreuten Studierenden in schriftlicher Form Gesichtspunkte zur Zensierung von Vorträgen, die auch den Schülern bekannt gemacht wurden. Im Unterricht hielten mehrere Schüler Referate, die inhaltlich auf der Basis von Material vorbereitet waren, welches die Praktikanten mit zusammengestellt hatten. Nachdem zunächst einzeln nach den Zensierungsgesichtspunkten benotet wurde, wurden die Noten direkt im Anschluss an den Unterricht zu dritt demokratisch abgestimmt. Obwohl sich der Mentor mit den Inhalten, die in den Schülervorträgen erwartet werden konnten, wie Herr Jäger vermutete, besser auskannte, wurden die Noten gleichberechtigt im Team ermittelt. Aus diesem sich real für die Schüler auswirkenden Verfahren zog der Student das Fazit, dass sich Benotungen durch verschiedene Personen wider Erwarten kaum unterschieden.

Es kann angenommen werden, dass für den zweiten Fall der Mentor ein kriteriengeleitetes und zugleich selbstbewusstes Herangehen an die Bewertung von mündlichen Schülerleistungen förderte, während die Angebote des Mentors im anderen Fall Unsicherheit und offene Fragen bewirkten. Das heißt in der Zusammenarbeit mit Mentoren liegen sowohl Chancen, wenn bestimmten Anforderungen in übersichtlichen Situationen mit praktischer Unterstützung begegnet werden kann, aber auch Risiken, wenn Mentoren Alltagsanforderungen unvermittelt, im ersten vorgestellten Fall z. B. nicht rechtzeitig und ohne geeignete Modifikation an Praktikanten herantragen.

6.8.1.4 Unterrichtsbezogenes Lernen durch Integriertheit und zeitliche Präsenz im Berufsfeld

Aufgrund der bisherigen Auswertungsergebnisse ist davon auszugehen, dass Integriertheit und Präsenz in der Praxisgemeinschaft eng mit Interaktionsmöglichkeiten verbunden sein müssen, die für den Lernbereich Unterricht relevant werden. Dies würde erklären, warum Praktikanten den Erwerb einer ganzen Reihe von unterrichtsbezogenen Fähigkeiten davon abhängig beurteilen[662]. Praktikanten berichten von Anforderungen, denen sie aktiv begegnet sind, um eine Position zu erreichen, die ihnen im Kollegium Akzeptanz und Unterstützung bietet und es ihnen ermöglicht, sich selbst einzubringen.

---

[661] (P20,716:719)(Fall Nr.7 Herr Jäger)
[662] s. Kap. 6.6

Um die Qualitäten der Lernbedingungen der Praktikanten zu beleuchten, sollen in diesem Teilkapitel die außerunterrichtlichen Interaktionen an den Praktikumsschulen näher bestimmt werden, die auf den Lernbereich Unterrichten einen Einfluss ausüben können. Dieses Vorgehen geschieht unter der Annahme, dass nicht nur Präsenz im Unterricht für Unterrichtenlernen von Interesse sein kann, sondern Praktikanten Orientierung und Sinnstiftung für das Unterrichten auch allgemein in ihrer Praxisgemeinschaft erfahren[663].
Im engeren Sinne kann Unterrichten nicht außerhalb des Unterrichts erfahren oder erlernt werden, doch ist es für das Halbjahrespraktikum nicht die Frage, ob Studierende Unterrichtssituationen umfassend in Form von Hospitationen, Kooperationen und eigenständigen Unterrichtsvorhaben erfahren können, sondern eher, wie sie ihre individuellen Möglichkeiten jeweils mitgestalten und nutzen[664].
Die auch im Unterricht selbst wirksam werdende Zusammenarbeit in Form von Coteaching steht dabei mit der Intergriertheit im Kollegium im wechselseitigen Zusammenhang[665]. Es erscheint naheliegend, dass einerseits Coteaching das Erleben einer guten Eingebundenheit über die enge Zusammenarbeit mit einzelnen Praktikern fördert und andererseits sich bei einer guten Einbindung im Kollegium auch vielfältige Coteaching-Gelegenheiten ergeben können. Aufmerksame Mentoren, d. h. sowohl an Praktikumsschulen seit Jahren fest eingebundene Lehrer als auch vor kurzem selbst hinzugekommene und deshalb für Neulinge sensible[666] Lehrer, beziehen Studierende nicht nur in ihren Klassen bewusst ein, sondern Praktikanten werden an ihrer Seite in den engeren Kollegenkreis eingeführt. Die Mentoren verfügen über engere Gesprächs- und Kooperationspartner, etwa Fachkollegen[667] oder Jahrgangskollegen und die Praktikanten nehmen im Umfeld der Mentoren an der Kommunikation mit diesen teil. Sie können sich Form und Inhalte des Austauschs auch aufgrund der zunehmenden Kenntnis des Arbeitsfeldes des Mentors und der Möglichkeit, Fragen an den Mentor zu stellen, erschließen. Mentoren ebnen den Studierenden damit den Weg für Alltagsprobleme aufgreifende Gespräche in Pausen sowie weitere Kooperationsmöglichkeiten den Unterricht betreffend. Dadurch erhöht sich insgesamt die Wahrscheinlichkeit, dass Praktikanten Kontakte mit ihnen sympatischen und für das Verfolgen ihrer Interessen geeigneten Lehrkräften eingehen können. Die Praktikanten lernen darüber unterschiedliche Lerngruppen und variantenreichen Unterricht kennen und fühlen sich in den Situationen ihrer Erkundungen und Beteiligungen weitgehend selbstbestimmt. Autonomieerleben erscheint z. B. wichtig für eine intrinsische Motivation der Praktikanten, um im anforderungsreichen Lernbereich Unterricht Fortschritte zu erzielen[668].

---

[663] s. Kap. 2.3.5, Kap. 2.3.1
[664] s. Kap. 6.3
[665] s. Kap. 6.6.1 gleichgerichteter Zusammenhang zwischen Coteaching und Integriertheit
[666] s. Kap. 6.2 (Mentoren im Fall Herr Jäger und Frau König sind recht neu im Kollegium und daher selbst für Probleme der Integration und Orientierung sensibel)
[667] z. B. Mentor im Fall Jäger: Bezieht Studierende in Kontakt mit Fachkollegin ein (P1 Mentor,388:399 und 390:421)
[668] s. Kap. 2.19 (Autonomieerleben oder Selbstbestimmtheit sind dabei nicht gleichzusetzen mit völliger Unabhängigkeit. „Vielmehr ist es die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen.“ (Krapp/ Ryan 2002, S.59))

Im Falle eines Praktikanten[669], der gegen Ende des Praktikums regelmäßig mit mehreren Lehrkräften kooperierte, wobei er seine Aufnahme und Integration im Kollegium als „sehr gut“ beurteilte, kann dabei begründet angenommen werden, dass er nicht nur Flexibilität hinsichtlich der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen entwickelte und seine praktischen Unterrichtskompetenzen durch die vielfältigen und zeitlich ausgedehnten Gelegenheiten vertiefte, sondern dass sich durch die aktive Teilhabe bei mehreren Lehrern vielfältige Möglichkeiten für den Austausch über Unterricht ergaben. Im Zusammenhang mit dem Synergieeffekt zwischen Coteaching und guter Integration im Kollegium ist für den Fall, auf den hier Bezug genommen wird, interessant, dass der Praktikant für sein Unterrichtenlernen neben der Handlungserprobung den persönlichen Wert von alltäglichen Reflexionsgelegenheiten im Lehrerzimmer betonte[670]. Wahrscheinlich war die regelmäßige Involviertheit des Praktikanten in Unterrichtsprozesse dabei auch die Basis für das Interesse und Vertrauen der Lehrkräfte ihn ganz selbstverständlich in ihre unterrichtsbezogenen, kollegialen Gespräche einzubeziehen[671].

Weil auf Coteaching in den vorherigen Kapiteln ausführlich eingegangen wurde, Integriertheit im Kollegium und Coteaching nicht selten mit unterschiedlichen Items zum Kompetenzerleben der Praktikanten im Zusammenhang stehen[672] und weil Coteaching auch

---

[669] s. Kap. 6.8.1.1.1 dort: Zitat in Fußnote zu Fall Nr.19: vielfältiges Coteaching mit mehreren Lehrkräften

[670] Fall Nr.19: (P 4,1673:1681):
Pe: „(…) beim Machen würd ich sagen lernen und beim Reflektieren natürlich, also das war mir auch immer sehr wichtig, so im Lehrerzimmer oder im Raucherlehrerzimmer dann so mit eins, zwei, drei Kollegen so über irgend'n Thema sprechen, also war immer sehr angenehm.
T: Also Reflexion fand schon statt also fandest du das auch befriedigend?
Pe: Auf jeden Fall, hmhm.“

[671] Anmerkung betreffend Fall Nr.19: Nach dem Tenor der Interviews zu urteilen herrscht im Kollegium generell ein konstruktives Miteinander (sich über Schüler und Unterricht austauschen, Offenheit für Praktikanten, Offenheit für Coteaching mit Praktikanten). Dem Praktikanten ist sich aus der Distanz des Interviews bewusst, dass er recht tief in den Alltag des Kollegiums eingetaucht ist. (Z. T. war er wöchentlich 20 bis 30 Unterrichtsstunden eingebunden. Er begleitete ein regelmäßiges Nachmittagsangebot, zu Beginn eine Schülergruppe zu einer Streitschlichterausbildung inklusive Übernachtung etc.)
Er sieht seine enge Einbindung selbstkritisch nicht nur positiv, sondern meint auch, sich aufgrund der Alltagsbedingungen und um der Anerkennung der Kollegen willen z. T. bei der Unterrichtsgestaltung zu stark an das Übliche angepasst zu haben. Dabei klingt auch an, dass es bei den Alltagsreflexionen vor allem darum ging, was problemlos und daher gut funktioniert. Die gegenseitige Bestärkung im Handeln oder das Nachdenken über Probleme im Unterricht erfolgt ihm dabei z. T. zu pragmatisch und zu wenig bezogen auf methodisch-didaktische Grundideen. Methoden wie Rollenspiel setzt er aufgrund von kritischen Einwänden nicht ein.
Im Verhältnis zu einer Mentorin fühlt er sich manchmal dadurch überfordert, dass sie Probleme ihres persönlichen Auftretens und Disziplinschwierigkeiten in einigen Klassen mit ihm beraten will. Er erlebt somit nicht nur die Vorteile von Integration, Nähe und Partnerschaftlichkeit im Kollegenkreis. Der Student hofft im Übrigen im Referendariat, aufbauend auf den Erfahrungen des Halbjahrespraktikums, eigene Wege etwas selbstbewusster gehen zu können.
In anderen Fällen erschien geringe Offenheit verknüpft mit geringer Kommunikation über unterrichtliche Arbeit im Kollegium. An der ersten Schule im Fall Frau König und in der Schule im Fall von Herrn Wagner erleben die Praktikanten wenig Offenheit und eine Kommunikation im Kollegium, bei der Pessimismus, Vereinzelung und/ oder private Dinge Vorrang haben. In einem solchen Klima ist zum einen eine gute Integration der Praktikanten unwahrscheilich und zum anderen erhalten diese aufgrund ihrer Ausgegrenzheit und aufgrund der Seltenheit wenig Anteil an konstruktiven Gesprächen zu Problemen des Unterrichts. In der Schule von Frau König wird z. B. darüber geredet, welche Putzfrauen man zu Hause engagiert hat, während Herr Wagner den Gesprächen im Lehrerzimmer z. B. entnimmt, dass sich die Arbeitsbedingungen und Beförderungsmöglichkeiten von Lehrern ständig verschlechtern (s. Kap. 6.2).

[672] s. Kap. 6.6

bei schlechter Integration im Kollegium erfolgreich praktiziert werden kann[673], erscheint es nun sinnvoll, die Interaktionsmöglichkeiten im Kollegium auch relativ unabhängig von Coteaching zu betrachten.

Aufgrund des ermittelten engen Zusammenhangs zwischen Integriertheit im Kollegium und zeitlicher Präsenz in Wochenstunden am Praktikumsort[674] soll aber miteinander verbunden danach gefragt werden, welche Situationen sich für die Praktikanten bei intensiver[675] wöchentlicher Schulpräsenz im Praxisfeld insgesamt ergeben, die für das Unterrichtshandeln wirksam werden können.
Wenn sich Praktikanten im Kollegium willkommen und akzeptiert fühlen, geht dies nämlich häufig mit einer hohen zeitlichen Präsenz in den Praktikumsschulen einher, wobei sich dies insgesamt auf den individuell zu Verfügung stehenden Umfang der Lernzeit im Kontakt mit Schülern und Lehrkräften auswirkt. Wie die Falldarstellungen[676] zeigen, kommt es aber nicht generell auf den Umfang der im Praktikum eingesetzten Zeit an, sondern inwiefern der persönliche Einsatz im Praktikum als sinnvoll erlebt wird, weil er z. B. von Mentoren und anderen Lehrkräften anerkannt wird, intensive Kommunikation und eine aktive, im wesentlichen als erfolgreich erlebte Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Anforderungen stattfindet.
Hierzu erscheint interessant, dass Praktikanten, die sich im Kollegium ihrer Schule gut integriert fühlen, die für schulbezogene Tätigkeiten insgesamt vorgeschriebenen 20 Wochenstunden[677] größtenteils für angemessen halten, während diejenigen, die sich schlecht integriert fühlten, den vorgeschriebenen Zeitumfang größtenteils für zu lang erachteten[678]. Unter allen Befragten antworteten im Übrigen nur zwei Befragte (3%), dass der vorgesehene Zeitraum von 20 Wochenstunden im Praktikum zu kurz sei[679]. Dies kann so interpretiert werden, dass die vorgesehene Zeit im Halbjahrespraktikum vor allem in Verbindung mit einer erfahrenen guten Integration in die jeweilige Gemeinschaft der Praktiker als sinnvoll erlebt wird, weil dort eine Kommunikation stattfindet, die zur Erfüllung der individuellen Wünsche an das Praktikum einen wichtigen Beitrag leistet. Dass eine „sehr gute“ gegenüber einer „guten“ Integration im Kollegium hier mit einer im Vergleich noch höheren

---

[673] s. Kap. 6.2.2
[674] s.Kap. 6.7.1 (signifikanter Zusammenhang zwischen Integriertheit im Kollegium u. Präsenz in Wochenstunden)
[675] Mit „intensiv“ sind hier 15 und mehr durchschnittliche Zeitstunden pro Woche an der Praktikumsschule gemeint.
[676] s. Kap. 6.2.2, Kap. 6.2.3
[677] s. Anhang 8.5 (20 Stunden als Richtwert für Summe der Zeitanteile in der Schule sowie Vor- und Nachbereitungen ggf. andernorts)
[678] Ergebnisse zur studentischen Bewertung des wöchentlichen Umfangs des Praktikums mit drei Alternativen (Befragung 2002/03: 70 gültige, 10 fehlende Antworten): „Halten Sie den für das HP vorgeschriebenen Zeitraum von 20 Wochenstunden für schulbezogene Tätigkeiten:
für angemessen (oder) für zu kurz (oder) für zu lang?“
„Wie beurteilen Sie Ihre Integration in das Lehrer-Kollegium?“
Bei Integration im Kollegium „sehr gut“ oder „gut“: für angemessen: 67%, für zu kurz: 0%, für zu lang: 33%
Bei Integration im Kollegium „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“: für angemessen: 20%, für zu kurz: 0%, für zu lang: 80% (Integration „sehr gut“: für angemessen: 83% , für zu lang: 17%), (Integration „gut“: für angemessen: 63%, für zu lang: 37%) vgl. Anhang 8.3: Fragebogen S.16 und S.32
[679] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.164

Zustimmung für die Angemessenheit der Zeit in Verbindung steht[680], stützt diese Interpretation. Es kann in diesem Sinne angenommen werden, dass Studierende in Verbindung mit ihrer Integration in den Kollegien Orientierung und Sinngebung für ihre Tätigkeiten im Praktikum erfahren, wobei sich die Studierenden überwiegend wünschen, Unterrichtskompetenzen zu erwerben[681]. Eine gute Integration ist dabei, wie gesagt, häufig auch mit einem höheren Zeiteinsatz am Lernort Schule verbunden[682].

Um die Qualitäten der Situationen zu betonen, die auf das unterrichtliche Lernen der Praktikanten förderlich wirken können, wird hier kurz an das Theoriekapitel 2.3.5 „legitimate peripheral participation“ angeknüpft. Dieser Theorieansatz ist als Analysewerkzeug für Lernkontexte gedacht, die der normalen Lebens- bzw. Berufswelt nahe stehen. Für das unterrichtsbezogene Lernen im Halbjahrespraktikum ist es, wie den Aussagen der Studierenden zur Präsenz an den Schulen und dem häufig unterrichtlichen Schwerpunkt ihres Interesses (der dem Kerngeschäft der reguläre Aktivitäten der Praktiker entspricht) zu entnehmen, die Frage, ob Lernen ganz wesentlich situiert im Praxisfeld stattfindet, mit ja zu beantworten. Die Situiertheit besteht auch, da nicht die Praktikanten, sondern die regulären Arbeitsabläufe[683] bestimmend für den Schulbetrieb bzw. für erhebliche Zeitanteile des Praktikums sind. Die Praktikanten erhalten, zumindest wenn es im Kollegium keine erheblichen Vorbehalte gegenüber der Praktikantenbetreuung gibt, vielfältige, i. d. R. auf mehr und mehr Beteiligung ausgerichtete Einblicke. In den Interviews und Fragebögen sind keine Aussagen der Art enthalten, dass Studierende bezweifeln, im Praktikum mit der Normalität des Schulalltags bzw. der Normalität von Lehrerarbeit in Kontakt zu kommen. Gerade im Kontrast mit in einigen in der universitären Ausbildung kennen gelernten kritischen und/oder innovativen Gesichtspunkten für Unterricht, erscheint manchen Studierenden der Eindruck des kennengelernten Alltags als „Realität“[684] besonders dominant, weil sie einen gewissen Anspassungsdruck spüren[685]. Die Realität stellt sich

---

[680] 83% der Studierenden, die „sehr gute“ Integration angaben, halten den Zeitraum von 20 Wochenstunden für schulbezogene Tätigkeiten für angemessen

[681] s. Kap. 6.3, Kap. 6.4, Kap. 6.5, Die meisten Studierenden wünschen sich neben der Erprobung und Erweiterung von Unterrichtskompetenzen außerdem mehr Sicherheit bezüglich ihres Berufswunsches.

[682] Dabei kann es bei einer schlechten Integration im Kollegium individuell sinnvoll erscheinen, wenn Praktikanten ihre Zeit am Schulort reduzieren, wobei sie Risiken der Verunsicherung, aber auch Chancen einer noch gelingenden Integration und Sinnfindung meiden.

[683] s. Kap. 2.3.4 (Formelles oder informelles Lernen im Schulpraktikum)

[684] s. Kap. 2.3.3

[685] (P 3,880:913)(Erstinterview) (Kategorie: Unterricht planen: Ideale an übliche Realität anpassen (ggf. diese stärker als gewünscht aufgeben, von Tag zu Tag planen):
„Pe: Und man geht wirklich so mit diesen Idealen dann in die Schule, und nach drei Stunden Unterricht hat man das alles vergessen, und man würde das eigentlich genauso machen wie der Lehrer der jetzt da vorne steht, einfach so erzählen und machen halt (...)
ja, ist doch eigentlich alles super, was die hier machen, und äh, alles klasse, so würd ich's auch machen. Und wenn man dann noch mal an der Uni hört, aber eigentlich hatten wir uns was ganz ganz anderes überlegt, dann denkt man so, ach ja, stimmt ja so, das, das war irgendwie was anderes.
T: Also es sind Ideale, die nichts taugen, die sind einfach zu hoch, oder kann man sich doch so' bisschen orientieren?
Pe: Also ich würd nicht so sagen, dass sie nichts taugen, oder dass sie zu hoch sind, aber man vergisst sie einfach sehr sehr schnell, weil ...
T: Das ist überwältigend, der Alltag.

manchen Praktikanten z. B. so dar, dass sie frontalen Unterricht als dominierende Unterrichtsform beobachten, geringes Interesse der Schüler am Unterricht und/oder Einschränkungen der Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung durch knappe Vorbereitungs- oder Unterrichtszeit, weniger gut verfügbare Medien oder Räumlichkeiten erkennen[686]. Dabei beobachten die Studierenden nicht nur das im Alltag Übliche, sondern lernen im Kontakt mit Lehrkräften deren Sichtweisen auf Begründungen und Umstände ihrer Arbeit im Unterricht kennen. Dabei ist die Bandbreite der Anpassungen an die vorgefundenen Arbeitsstile individuell unterschiedlich. Es kommt vor, dass Praktikanten Teile ihrer bisherigen, u. a. an der Universität entwickelten Vorstellungen von Unterricht und Unterrichtsplanung aufgeben[687]. Dabei planen Praktikanten z. B. wenig strukturiert von Tag zu Tag und verzichten auf Anraten von Lehrkräften auf den Einsatz innovativer Methoden wie z. B. Rollenspiele[688]. Dabei kann zwischen zwei Typen unterschieden werden, nämlich zwischen Praktikanten, die bei aller Konformität in der Lage sind, ihr besonderes Augenmerk auf die inhaltlichen und sozialen Aktivitäten der Schüler und ihre Beziehungsebene zu den Schülern zu richten und solchen, denen dies u. a. schwer fällt, da sie die begrenzten Möglichkeiten der Unterrichtsarbeit insbesondere auch mit begrenzten

---

Pe: Ja, ja, das ist vielleicht das, ist die beste Formulierung dafür, also. Das was man eben noch irgendwie im Kopf hatte so, ist nach der Schule, also man wird da sehr schnell so glatt gebügelt, will ich mal sagen oder so was ne. Also so sehr schnell fällt man selber so in diesen Schultrott da rein, ne, und das ist gar nicht so gut glaub ich. Aber es ist halt schwer zu vermeiden.
T: Kann man das so als Anpassungsprozess sehen?
Pe: Ja, hmm, auf jeden Fall.“
(P 4,737:775)(Nachinterview) (Kategorie: Unterricht planen: Ideale an übliche Realität anpassen (ggf. diese stärker als gewünscht aufgeben, von Tag zu Tag planen):
„Pe: Also ich muss zu meiner Schande glaub ich gestehen, dass ich dem dann meistens doch nach den Lehrern gerichtet hab irgendwie, weil ja... vielleicht will man denn auch in dem Moment am ersten Mal... als erstes mal denen gefallen, damit die sagen, so ja, ist in Ordnung, so hast du gut gemacht irgendwie, nich.
(…)
also eigentlich sollte man vielleicht doch so'n bisschen mehr auf seinen eigenen Stil beharren, aber das ist total schwierig in der Schule, weil man halt alle Lehrer so doch so'ne sehr ähnliche Art haben, ne. Also gerade so in der Oberstufe, da wird sehr gerne mit Texten gearbeitet, Texte ausgeteilt, die Schüler lesen den, erzählen was dazu, schreiben was an die Tafel und das... so war's dann, ne. Und wenn man dann mal'n Rollenspiel einführen will, dann sagen dir schon einige, hast dir das auch überlegt und sowas, also äh... ob die das überhaupt mitmachen und so."
(P 4: (1230:1247)(Nachinterview) (Kategorie: Unterricht planen: Ideale an übliche Realität anpassen (ggf. diese stärker als gewünscht aufgeben, von Tag zu Tag planen):
„Pe: Äh... Lehrer und Professor irgendwie, dieses Zwischenspiel, was man da irgendwie so, na ja, das ist nicht ganz so einfach, aber wie gesagt, also inzwischen würd ich sagen, man sollte sich nicht von der Schule so glattbügeln lassen irgendwie, dass man sofort alles übernimmt, was die Lehrer machen so, also das würd ich heute sagen, das würd ich eher nicht machen... nicht mehr machen so und da ist es mir glaub ich schon wichtig, was passiert in der Schule. Weil man halt doch irgendwie auch so'ne Bestätigung halt von den Lehrern haben möchte, dass sie sagen so, ja so hätt ich's auch gemacht, ist in Ordnung und. Wenn die jetzt irgendwie danach sagen würden so mein Gott, was hast du da eigentlich ausprobiert und so kann man's ja nun gar nicht machen, da ist man ja nun auch nicht unbedingt drauf aus.
T: Sozusagen, dass du jetzt schon mal'ne Phase hattest und wenn du dann ins Referendariat kommst, dass du da evtl. diese Phase nicht mehr so...
Pe: Hmhm, da versuch ich dann'n bisschen widerstandsfähiger zu sein.“

[686] s. Kap. 6.2, Kap. 6.3 (z. B. Fall Wagner)
[687] s. Kap. 6.4.16 bis 6.4.20, s. Kap. 6.5.1 (Kategorien w18, w20)
[688] (P4,737:775)

Möglichkeiten der Schüler in Verbindung bringen[689]. Andererseits gibt es aber auch diejenigen Praktikanten, die für die Umsetzung von innovativen Unterrichtsvorstellungen auch unter widrigen Bedingungen Nischen finden[690] und recht selten gibt es auch solche Praktikanten, die ihre Vorstellungen sogar von konservativer zu innovativer Richtung anpassen müssen, da sie sich z. B. im Alltag integrierter Gesamtschulen an binnendifferenziertem Unterricht und Projektvorhaben beteiligen sollen[691].

Es erscheint nach dem Ansatz „legitimate peripheral participation" weiterführend für die Art der Beteiligung am kollegialen Austausch nach Relationen von Wissen, Tätigkeiten und Lernen sowie nach immanenten Bedeutungen und Art der Handlungen, Werkzeuge und Produkte in der Praxisgemeinschaft zu fragen. Dabei geht es in diesem Teilkapitel um die Organisation der Arbeit und die Gespräche zum Thema Unterrichten.

Vor diesem Theoriehintergrund erscheint Unterricht im Tätigkeitsfeld als eine ganz zentrale Dienstleistung, die dazu bestimmt ist, um die Zielgruppe Schüler zu verändern. In einzelnen Unterrichtsstunden entstehen Teilprodukte, die die Fähigkeiten der Schüler und die Arbeit der Lehrer betreffen, wobei sie sich in Form von gelebter Kommunikation und in Form von Schriftsprache, Zeichnungen und sonstigen Dingen, an denen Schüler ihre Fähigkeiten entwickeln und dokumentieren, zeigen können. Kompetenzen, Zukunftschancen und gesellschaftliche Anpassung der Schüler können auch als große Ziele oder angestrebte Produkte der Bildungsaktivitäten insgesamt, die nicht nur im Unterricht stattfinden, gelten. Die unterrichtlichen Vorbereitungen, Handlungen und Auswertungen der Lehrer sind im Prinzip auf die oben genannten Teilprodukte gerichtet, wobei die Lehrkräfte aber nicht nur an den Schülern interessiert sind, sondern individuell und im Kollegenkreis ihren Arbeitsalltag praktikabel und möglichst mit erfüllten Bedürfnissen wie Arbeitsfreude und Anerkennung gestalten wollen. In der Terminologie dieser Betrachtung der Lehrerarbeitswelt liegen die Werkzeuge, um die Teilprodukte zu erreichen, nur zum Teil auf materieller Ebene vor. Neben anregenden und sachadäquaten Medien, die ausgewählt und z. T. selbst entwickelt oder zumindest angepasst werden müssen, liegen die Werkzeuge der Lehrer im Wesentlichen auf kommunikativen Ebene (Klassen führen, Fachinhalte erklären, Methoden situationsadäquat einsetzen).

Praktikanten können in diesem Kontext zu Kollegen für einen begrenzten, aber im Arbeitsalltag durchaus relevanten Zeitraum[692], werden. Sie müssen sich zu Beginn des Praktikums in Bezug auf die handelnden Personen und die Arbeitsabläufe orientieren, stellen daher Fragen und nehmen Alltagsroutinen wahr, wobei sie für die regulären Mitglieder z. T. zum Spiegel der Handlungen bzw. des Berufsalltags werden können. Dabei verdeutlichen die Interviewauswerungen, dass die Bandbreite der Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte recht

---

[689] s. Kap. 6.2.3

[690] s. Kap. 6.2.2 (Frau König steuert Mentoren an, die ihre Vorstellungen teilen)
(Fall Stud.1 Interview P21, 22: Er initiiert Gruppenunterricht, Stuhlkreis, Projektunterricht etc. in einer Lerngruppe, die dies nicht gewohnt ist. Er erhält vom Mentor keinerlei Unterstützung.)

[691] Stud.6 - Interview P5,6

[692] Die für das Praktikum einzuhaltenden 20 Wochen Schule (ohne Ferien) bedeuten für Lehrkräfte und Praktikanten einen Zeitrahmen, mit alltäglichen und zyklisch wiederkehrenden Notwendigkeiten aller Art: vielfältige Unterrichtsstunden bzw. Unterrichtseinheiten, Klassenarbeiten, Konferenzen, Elternabende, Schulfeste etc.

groß ist: Am einen Pol wird im Sinne einer Bereicherung des Alltags sehr aufgeschlossen auf die Perspektiven und Beteiligungswünsche der Neulinge eingegangen, während am anderen Pol Praktikanten als mögliche Bedrohung des gewohnten Alltags ausgegrenzt werden[693].

In Kapitel 6.7 wurde dargestellt, dass positive Einschätzungen der Studierenden zu ihrem Kompetenzgewinn im Praktikum insgesamt deutlich überwiegen[694]. Die festgestellten Zusammenhänge zwischen einzelnen Items und den Lernbedingungen, die mit Integriertheit und Präsenz in den Praktikumsschulen einhergehen, können daher in Verbindung mit den Anzahlen der Studierenden in den Gruppierungen in ihrer Genese so betrachtet werden, dass oft ein recht großer Anteil der Studierenden hier gute Lernbedingungen vorfand, ein kleiner Anteil Studierender hier ungünstige Bedingungen durch Engagement und Finden von Nischen kompensieren konnte und eine weitere kleinere Teilgruppe am Zustandekommen der Zusammenhänge ebenfalls wesentlich beteiligt ist, da die negativen Bewertungen der Lernbedingungen und des Kompetenzerwerbs in dieser Gruppe miteinander korrespondieren. Daher sind gerade auch Fälle, in denen über eine schlechte Integration ins Lehrerkollegium berichtet wurde, geeignet, um hier als Gegenbeispiele die häufig gute Qualität der Lernumgebung im Kollegium zu illustrieren. Die von Frau König und Herrn Wagner[695] gekennzeichneten Kollegien sind solche Gegenbeispiele, da sie wohl überwiegend aus Einzelkämpfern bestehen, die sich in gemeinsamen Pausen und Besprechungen wenig stützen, sondern im Wesentlichen an der Oberfläche kommunizieren, wobei Ablenkung von Routine und Frust gesucht wird. Die Mitglieder dieser Kollegien kommunizieren wenig konstruktiv zu Themen des Unterrichts, sondern breiten sich in den Gesprächen z. B. zur privaten Beschäftigung von Putzfrauen oder pessimistischen Einschätzungen von Schülerverhalten und Arbeitsbedingungen aus. Der Fall Frau König ist ein Beispiel für die erstgenannte kleinere Teilgruppe, nämlich dass durch hohes Engagement und enge Zusammenarbeit mit Mentoren trotz Mängeln an der Unterstützung durch Kommunikation im Kollegium vielfältige Erfolge erzielt werden können (z. B. in den Bereichen Planen von Unterricht, Berücksichtigen von Schülerinteressen, Benoten von Schülerleistungen, Auswerten von Unterrichtserfahrungen) und trotz geringer zeitlicher

---

[693] s. Kap. 6.2: Große Offenheit der Mentoren in den Fällen Herr Jäger und Frau König. Deutliche Ausgrenzung von Praktikanten bei Einblicken in den Unterricht im Kollegium der ersten Schule von Frau König und im Kollegium der Schule von Herrn Wagner. Herr Wagner berichtet davon, dass Lehrkräfte Studierende nicht grüßen und Hospitationen nicht erlauben und in der Schule ein Gerücht umging, die Studierenden würden Erkenntnisse aus Unterrichtsbeobachtungen an den Schulleiter weitergeben. Im letzten Fall deutete sich ein Teufelskreis an: Praktikant erfuhr wenig Offenheit. Er ging Handlungsbeteiligung im Unterricht zögerlich an und wirkte damit weniger als angehendes Mitglied der Gemeinschaft, sondern eher als Zaungast. Im Kollegium herrschte auch aufgrund einer Schulzusammenlegung Unsicherheit. Lehrkräfte befürchteten, dass Beobachtungen des selbst nicht involvierten Praktikanten von diesem weitergegeben würden und verhielten sich noch weniger offen. Gemeinsame Handlungen (Können und Fehler zeigen) konnten als vertrauensbildende Maßnahme nicht wirksam werden. (Herr Wagner baute aufgrund persönlicher Unsicherheit und z. T. „unadäquater“ Vorstellungen ebenfalls Distanz auf und vertraute evtl. auch daher den Rückmeldungen der Lehrkräfte zu seinem Unterricht kaum – jedenfalls wurden im Interview hier keine Details sondern Unsicherheit und Distanziertheit deutlich.

[694] s. Kap. 6.6: Bei zwei Drittel der Items zum Kompetenzgewinn stimmen zwischen 67%-96% der Antwortenden zu.

[695] s. Kap. 6.2

Präsenz durch Beschränkung auf einige wenige Lerngruppen eine intensive Auseinandersetzung mit Schülern stattfinden kann. Im Unterschied dazu entwickelt sich im Fall von Herrn Wagner kein Ausgleich für die Folgen einer fehlenden Unterstützungskultur im Kollegium. Er identifiziert sich z. T. mit pessimistischen Haltungen und verhält sich sowohl gegenüber einzelnen durchaus kooperationswilligen Lehrkräften als auch gegenüber Schülern distanziert. In diesem Fall wurden z. B. Defizite beim lerngruppenbezogenen Planen von Unterricht, beim sicheren Auftreten vor der Klasse, beim Berücksichtigen der Interessen und Eigenaktivität der Schüler im Unterricht, bei der Annäherung an die Notengebung etc. konkret. Herr Wagner war wenig an Gesprächen über konkrete Probleme des Unterrichtens beteiligt und er hielt es auch selbst nicht für notwendig, mit erfahrenen Praktikern ausführlich über eigene Planungen und Erfahrungen zu sprechen.

Ein Einfluss von Integriertheit und Zeitpräsenz zeigt sich in den Fragebogendaten auch hinsichtlich des Kennenlernens unterschiedlicher Unterrichtsformen, konkret bei der selten angegebenen Form binnendifferenzierten Unterrichts. Die Erfahrungen mit dieser Unterrichtsform treten häufiger auf, wenn Praktikanten in Kollegien gut integriert sind und in ihren Schulen intensiv präsent sind, wobei auch Coteaching als günstige Bedingung gelten kann[696]. Aus Interviewauswertungen[697] ist zu entnehmen, dass Praktikanten vor allem an integrierten Gesamtschulen binnendifferenzierten Unterricht erleben können, wobei sich die Kollegien dort meist als sehr integrationsoffen gegenüber Praktikanten erweisen, weil meist eine enge kollegiale Zusammenarbeit zum Bereich Unterricht in inhomogenen Klassen (i. d. R. Niveau Hauptschule bis Gymnasium) besteht und zum Schulprogramm konform ist.

In den Kollegien der Praktikumsschulen müssen Praktikanten eine soziale Position finden[698]. Sie erleben, verbunden mit einer guten Integration, die insbesondere möglich und ergiebig in gut funktionierenden Gemeinschaften ist, dass die regulären Aktivitäten für den Bereich Unterricht sich nicht nur auf den Unterricht selbst und die Vor- und Nachbereitungen am häuslichen Schreibtisch beschränken, sondern aktuelle Probleme und die individuelle Organisation in Beispielen und z. T. auch grundsätzlich thematisiert werden. Diese Kommunikation findet örtlich in Lehrerzimmern[699], Fachraumsammlungen[700] oder in sonstigen geeigneten Räumlichkeiten wie z. B. einer Lernwerkstatt[701] statt, wobei Pausen, Konferenzen, aktuell oder regelmäßig vereinbarte Termine sowie auch häufig Gespräche

---

[696] vgl. Kap. 6.7.6

[697] Fall Nr. 6

[698] s. Kap. 6.4.3 (Kategorie t7.3: Position im Lehrerkollegium finden (sich vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, ggf. am Rande stehen)
Zitatbeispiel (P3,848:853): „Also im, im Lehrerzimmer jetzt einfach von der Position her, dass die Lehrer vielleicht jetzt hier so in der Mitte sitzen, und die Studenten dann doch mehr so dahinten, ja so,was hast du denn eben gemacht, und, aber das hat sich inzwischen auch sehr stark gegeben würd ich sagen. Inzwischen fühlt sich schon so'n bisschen dazugehörig, und das ist sehr schön."

[699] Fall Nr.19: (P4,1673:1681)

[700] s. Kap. 6.2.2 (Fall Frau König)

[701] Fall Stud. Nr.7 - P 6: (530:534): Kollegiale Unterrichtsentwicklung und Unterricht fanden im Lernbereich Arbeitslehre an einer Praktikumschule in den Räumlichkeiten einer sogenannten Lernwerkstatt statt. Kategorie t7.5: Von Lehrern lernen (Hospitationsmöglichkeiten erbitten, verlässliche Absprachen treffen, fachliche oder methodische Hilfe erbitten, sie für eigene Entwicklungsmöglichkeiten nutzen) s. Kap. 6.4

„zwischen Tür und Angel“ den Rahmen für die Kommunikation zur Unterrichtsarbeit formen.

Dabei findet nicht nur bei den Praktikanten, sondern auch bei den erfahrenen Praktikern Lernen in der kollegialen Zusammenarbeit und z. T. in Fortbildungen statt. Zur Weiterentwicklung von Unterricht sind in den Interviews hierzu Beispiele ganz unterschiedlicher Qualität enthalten. Aus einer integrierten Gesamtschule berichtet eine Praktikantin, dass Referenten zu innovativen Unterrichtsmethoden eingeladen worden seien und diese im Kollegium sehr interessiert und u. a. in Form von Selbstversuchen aufgegriffen worden seien[702]. Außerdem war es für Praktikanten einer anderen Schule möglich, mit ihren Mentoren an externen Lehrerfortbildungen teilzunehmen und anschließend die dort erhaltenen Anregungen, z. B. für eine Unterrichtsgestaltung in Form einer Quizshow oder fürs Experimentieren mit einfachen Mitteln, gemeinsam auszuprobieren[703]. Im Unterschied dazu wurde in Interviews auch über Erfahrungen berichtet, dass von Studierenden erwartet wurde, für das Kollegium ihrer Praktikumsschule innovative Materialien zu erarbeiten, wobei sie weder von Erfahrungen und offenen Austausch im Kollegium noch von gemeinsamen Fortbildungen profitieren konnten[704].

6.8.1.5 Unterrichtsbezogenes Lernen durch Übernahme von Vertretungsstunden

Eine individuelle Abstimmung zwischen innerer und äußerer Organisation des Unterrichts ist ebenfalls Teil der Kommunikation zwischen Lehrkräften, wenn fächerverbindende Unterrichtseinheiten geplant werden oder wenn bei Krankheitsvertretungen, bei Projektwochen und ähnlichem Absprachen erforderlich werden. Die allgemeine Verteilung der Klassen auf die Lehrkräfte und die Lage der Stunden wird dabei durch die Schulleitung organisiert. Inwiefern die Praktikanten hier Einblicke z. B. in das Erstellen der Stundentafel und aktuelle Änderungen erhalten, wird im späteren Teilkapitel „Lernbereich außerunterrichtliche Erfahrungen“[705] noch genauer thematisiert.

An dieser Stelle erscheint es aber interessant, dass sich für Praktikanten bei hoher Präsenz und guter Integriertheit im Kollegium i. d. R. Möglichkeiten Vertretungsunterricht zu übernehmen und damit weitere Unterrichtserfahrungen ergeben. Im Kollegium schlecht integrierte Praktikanten geben gegenüber gut integrierten deutlich seltener Erfahrungen mit Vertretungsunterricht an[706] und zeigen sich der Tendenz nach, wenn sie Vertretung geben,

---

[702] (P14,634:645)
[703] (P24,479:493)
[704] (P15,1038:1044)
[705] s. Kap. 6.8.4
[706] s. auch Anhang 8.3 Fragebogen S.24 und Kap. 5.3 zum methodischen Vorgehen (Fragebogendaten 2002/ 03 (n=80))
Während 56% der im Kollegium schlecht integrierten Praktikanten gar keinen Vertretungsunterricht übernahmen, war dies nach Fragebogenantworten nur bei 23% der gut integrierten der Fall. Außerdem gaben gut integrierte Studierende und solche mit hoher zeitlicher Präsenz tendenziell mehr Vertrtungsstunden an. Angaben zum Umfang von Vertretungsunterricht für alle Antwortenden: 30% gar nicht, 35% 1 bis 5 Stunden, 19% 6 bis 10 Stunden, 9% 11 bis 20 Stunden, 8% 21 und mehr Stunden.
Während sich bei der Frage, ob Praktikanten ihren Vertretungsunterricht gerne gegeben haben (Antwortmöglichkeiten: eher ja, eher nein) ein positiver Zusammenhang zur Integration im Kollegium zwar vorhanden ist, aber nicht signifikant wird, ergab sich hier jeweils ein signifikanter Zusammenhang zur zeitlichen Präsenz in Stunden und auch zu Coteaching. (56 von 80 Antwortenden haben Vertretungsunterricht

unzufriedener mit ihren Vertretungserfahrungen. Insbesondere Studierende mit hoher Zeitpräsenz am Schulort[707] antworten häufig, dass sie den Vertretungsunterricht „eher gern" übernommen haben. Dies kann so interpretiert werden, dass sich insbesondere für Studierende mit guter Integriertheit und hoher Zeitpräsenz für Erfolge und Lernprozesse geeignete Umstände für Vertreungsstunden ergeben. Zum Teil bieten sie sich selbst, also selbstbestimmt, für eine Vertretung in ihnen bekannten Klassen an[708] und/oder sie erhalten im Kollegium und von der Schulleitung vielfältige Informationen, Hilfen und Anerkennung für Vertretungsstunden. Die Interviewaussagen zum Anforderungsbereich „Weitere besondere Anforderungen: Vertretungsstunden machen (ins kalte Wasser springen, bzw. mit gewisser Sicherheit in bekannten Lerngruppen)"[709] beinhalten, dass es auch bei den interviewten Praktikanten die meisten der Betroffenen als Bereicherung ansehen, bei Vertretungen ohne Beisein eines regulären Lehrers zu agieren. Die interviewten Praktikanten berichten eher selten über Vertretung in ihnen unbekannten Lerngruppen. Sie erhielten meist inhaltliche Vorgaben und Hilfen von Lehrkräften bzw. Schulleitung oder setzten eigene Unterrichtsaktivitäten in Lerngruppen aus vorangegangenen Stunden fort. Zwei Beispiele sollen im Folgenden die Erfahrungen illustrieren.

Aus dem Vor- und Nachinterview einer Studentin[710] ließ sich rekonstruieren, dass sie den Wunsch an das Praktikum hatte, in Bezug auf den Unterrichtseinsatz auch einmal improvisieren zu müssen[711] und dass sie diesen in einer Vertretungstunde realisieren konnte. Nachdem der Schulleiter sie spontan gebeten hatte, Vertretung in einer ihr bekannten Klasse zu übernehmen, schlug sie ihrem Mitpraktikanten eine Unterrichtsidee vor, die sie kürzlich in einem Buch gelesen hatte. Beide entschieden sich, die Idee, die auch inhaltlich dem Mathematikunterricht der Klasse angemessen erschien, im Team umzusetzen und fertigten als spontane Vorbereitung Kopien aus dem Buch für ihre Schüler an. Die aus der Idee hervorgegangene Gruppenarbeit habe den Schülern viel Spaß gemacht und der Schulleiter sei insgesamt sehr dankbar für die gelegentliche Übernahme von Vertretung durch die Praktikanten gewesen[712].

Der Fall einer anderen Praktikantin[713] kann als Gegenbeispiel für die Rahmenbedingungen, aber nicht für das positive Fazit zu Vertretungsunterricht dienen, denn die Studentin wurde in ihr unbekannten Klassen eingesetzt und fühlte sich bei der Übernahme von Vertretungsstunden relativ fremdbestimmt. Sie berichtet, dass sie mit knappen inhaltlichen

---

gegeben; von diesen 56 Praktikanten antworteten 45 (80%) auf die Frage, ob sie ihn gerne gegeben haben „eher ja" und 11 „eher nein" (20%).

[707] (und auch solche mit Coteachingerfahrungen)

[708] s. Kap. 6.2.1

[709] s. Kap. 6.4.21 (Kategorie t21.8 fand bei 6 der 12 Personen Anwendung (insgesamt 13 Zitate))

[710] Interviews 23 und 24 (Mitpraktikantin von Herrn Jäger)

[711] s. Anhang 8.2.4.11 (Kategorie w11.7: Lernchance: mit Überraschungseinsatz als Lehrkraft zurecht kommen, improvisieren können)

[712] Interviewaussagen Stud. Nr.2 (P24,747:756) (P24,968:972)

[713] Interviewaussagen Stud. Nr.15 (P14,1131:1138)(P14,1186:1193)(P14,1215:1222)
„dass man sehr viel hospitiert hat, eben einfach nur zugeguckt hat und wenn man dann unterrichtet hat, also außerhalb von der äh... Unterrichtseinheit, dann war's Vertretungsunterricht und das war dann wirklich äh... da ist man dann ins kalte Wasser geworfen worden oder hat gesagt gekriegt, das und das haben sie in der letzten Stunde gemacht, dann machst du da einfach weiter. Und äh... also es war entweder hü oder hott bis auf die Unterrichtseinheit natürlich." (P14,1131:1138)

Informationen in ihr fremden Klassen „ins kalte Wasser geworfen worden“ sei, wobei sie sich nicht getraut habe „nein“ zu sagen. Es sei bei ihr anfangs Empörung aufgekommen, dass man sie als „Aushilfskraft“ ausnutzen wolle. Zum Hintergrund des Falls erscheint aufschlussreich, dass sie aus ihrer Sicht einerseits „sehr viel hospitiert“ und andererseits etwa fünf Vertretungsstunden gegeben habe. Ihre Formulierung „es war entweder hü oder hot“ verbildlicht, dass sie sich jeweils von außen bei spontanen Vertretungsstunden zur Aktivität bzw. beim Hospitieren zur Zurückhaltung gezwungen sah. Vertretungsunterricht sei für sie als „Herausforderung“ aber dennoch recht positiv gewesen, da trotz alldem mit einem „Erfolgserlebnis“ verbunden.
In einem weiteren anderen Fall[714] wird erkennbar, worin ein Erfolgserlebnis bzw. ein Erkenntnisgewinn bei einer Vertretung aus Studierendenperspektive, in einer unbekannten Lerngruppe mit einem zur Verfügung gestellten Arbeitsblatt als Hilfe, bestehen kann. Zum einen gelang es nach Anlaufschwierigkeiten doch, eine als „laut und schwierig“ bekannte Klasse zu unterrichten und zum anderen erschien es aufschlussreich, dass die Interessen der konkreten Schüler nicht unbedingt den Erwartungen entsprachen. Konkret interessierten sich die Schüler weniger als die Praktikantin erwartet hatte für das von der regulären Lehrerin der Klasse vorgesehene Thema „Tätowierung und Piercing“. Es erschien der Praktikantin aufschlussreich, dass die Lehrerin bzw. auch sie selbst aus der Lehrerperspektive die Interessantheit eines Themas überschätzt hatten und erkannte, dass eine Einschätzung der Akzeptanz von Unterrichtsangeboten durch Schüler generell schwierig und jedenfalls nicht ohne Kenntnis der Lerngruppe machbar sei.

Zusammengefasst auf Basis der vorgestellten Interviewbeispiele und Fragebogendaten erscheint Vertretungsunterricht im Halbjahrespraktikum eher als Chance denn als Risiko das Selbstbewusstsein und die Fähigkeiten zu unterrichten betreffend.
Die Wahrscheinlichkeit einer Zunahme von unterrichtsbezogenen Kompetenzen in Verbindung mit Vertretungsstunden nimmt bei guter Integration der Praktikanten und hoher Präsenz in den Kollegien zu.

---

[714] Fall Stud. Nr. 14 (P18,1237:1258):
„C: hat mich dann zu’ner anderen 7. Klasse geschickt und gesagt verteil doch
mal die Arbeitsbögen und ich brauch hier noch’n bisschen, sag mal Bescheid, dass ich gleich komme, die sollen schon mal’n bisschen anfangen.
T: Hmhm, das ging aber trotzdem oder?
C: Das ging, also ich war’n bisschen nervös, weil ich die Klasse vorher überhaupt nicht kannte und das auch keine einfache Klasse war. Sie hat mir auch gesagt, die Klasse ist laut und schwierig und die wollen das vielleicht auch gar nicht gerne. Dann hab ich gesehen, sie hat halt äh... ‘n Arbeitsbogen über Tätowierungen fertig gemacht, hat nicht...
T: Aha, das ging ja...
C.: Tätowierung und Piercing fand ich dann ganz toll, na und die Schüler fanden das halt doch nicht so interessant, fand ich auch ganz interessant, aber zu sehen, wie die verschiedenen Interessen sind von Lehrern und Schülern sind, dass man einfach nicht sagen kann, ob die Schüler das gut finden oder nicht von vornherein, ist schwierig festzustellen. Ja und dann hab ich da, ich glaub’ne viertel Stunde hab ich die dann irgendwann doch zu gekriegt, das anzufangen zu lesen.“

6.8.2 Lernbereich Reflektieren

Zum Lernbereich Reflektieren wird in den folgenden fünf Teilkapiteln auf Stellenwert und Qualität der Aktivitäten der Praktikanten zum Reflektieren von Unterrichtssituationen eingegangen. Dabei werden u. a. aus fremder, eigenständiger oder kooperativer Leitung des zu analysierenden Unterrichts resultierende Unterschiede beachtet.

Dabei deutet das im ersten Teilkapitel thematisierte Antwortverhalten der Praktikanten im Fragebogen zunächst auf einen allgemein günstigen Kompetenzerwerb und Vorhandensein spezifischer Lernbedingungen fürs Reflektieren im Halbjahrespraktikum hin.

Auf Basis der systematischen Interviewauswertungen wird im zweiten Teilkapitel aber deutlich, dass Stellenwert und Chancen des Reflektierens in der praktischen Wahrnehmung der Studierenden oft nicht von zentraler Bedeutung sind, denn sie werden deutlich seltener als z. B. diverse Anforderungen der Planung und Durchführung von Unterricht angesprochen.

Im dritten Teilkapitel werden theoretische Ausprägungen und Zielstellungen des Reflektierens in Verbindung mit den im Praktikum prinzipiell und tatsächlich gegebenen Möglichkeiten beleuchtet. Dabei wird die These vertreten, dass die in den Richtlinien formulierten Ziele z. T. widersprüchlich und uneindeutig sind und nicht genügend mit den darin genannten schulischen Feldern, der Begleitung und Organisation des Praktikums korrespondieren.

Im vierten Teilkapitel wird dargestellt, dass Studierende der formalen Anforderung einen Praktikumsbericht anzufertigen überwiegend in einem dokumentierenden Arbeitsstil begegnen, so dass auch die schriftliche Nachbereitung des Praktikums i. d. R. weder einen reflexiven noch einen erforschenden Charakter erhält.

Im fünften Teilkapitel wird anhand von Beispielen vertieft, dass die im Halbjahrespraktikum genutzten Lerngelegenheiten zum Reflektieren insbesondere eine Typfrage sein können. Studierende, die eine Nähe und Vorerfahrungen zum Reflektieren mitbringen, können entsprechende Chancen eher erkennen und nutzen als andere. Anreize zum Reflektieren bieten z. B. Universitätslehrende bei Unterrichtsbesuchen in den Praktikumsschulen sowie in Begleitseminaren, wobei Studierende dort z. T. ihre konkreten Planungsideen und Videoaufzeichnungen ihren Unterricht betreffend unter Anleitung reflektieren können.

6.8.2.1 Zum Reflektieren deuten Selbstaussagen scheinbar auf große Lernchancen hin

Nach den Selbstaussagen der Studierenden in den Fragebögen zu urteilen, bietet das Halbjahrespraktikum gute Lerngelegenheiten im Zusammenhang mit der Möglichkeit der Reflexion von Unterricht. Denn jeweils etwa drei Viertel der Befragten geben zu den in diesem Bereich vorgegebenen sechs Items eine Fähigkeitszunahme an[715]. Viele sind demnach der Meinung, dass sie Fähigkeiten im Bereich des Einholens von Rückmeldungen und des Reflektierens von eigenem und fremdem Unterricht erworben haben, sowie sich darin verbessert haben, soziale Prozesse in den Klassen und unterschiedliche Unterrichtsphasen gezielt wahrzunehmen und auch eigene Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln. Inhaltlich beziehen sich die positiven Einschätzungen also in erster Linie auf das

[715] vgl. Kap. 6.7.4

Reflektieren anhand von mitgebrachten eigenen bzw. im Feld weiter entwickelten Vorstellungen und mit Hilfe der Kriterien bzw. Rückmeldungen der betreuenden Lehrkräfte. Einen Hinweis auf eine geringe Bedeutung von Professionstheorien beim Reflektieren liefert das Antwortverhalten der Studierenden zur Frage des Kompetenzerwerbs „erziehungswissenschaftliche Texte auf ihren Nutzen hin für die Praxis zu überprüfen", den nur ein Anteil von etwa 40% der Studierenden bejaht[716]. Zu allen geprüften Gruppierungen bzw. Lernbedingungen konnte bei diesem Item zum in Beziehung setzen von schulischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Theorie im Übrigen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden. Bei Studierenden, die hier einen Kompetenzzuwachs erleben, lässt sich dies also wahrscheinlich weder mit den erfassten Merkmalen zur Begleitung in den Schulen noch mit der universitären Begleitung erklären. Zur Bewertung von Universitätsseminaren durch Studierende kann aufgrund der statistischen Unabhängigkeit in umgekehrter Lesart angenommen werden, dass ein möglichst konkreter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Texte bei der Praktikumsbegleitung bei Studierenden nicht als wichtiges Qualitätsmerkmal in die Gesamtbewertung ihrer Seminare einfließt.
Den Unterricht des Mentors angemessen zu reflektieren, wird im Halbjahrespraktikum etwas wahrscheinlicher, wenn Studierende in der Sekundarstufe I eingesetzt sind[717]. Die Einzelfallanalysen weisen hierzu in die Richtung, dass der Bedarf nach Kommunikation und Reflexion in der Sekundarstufe I gegenüber dem in der Sekundarstufe II höher ist, weil Schülerverhalten und Unterrichtsmethoden bei der Beobachtung vielfältiger erscheinen bzw. pädagogische oder methodische Probleme deutlicher hervortreten und sich also auch zur Analyse in Gesprächen aufdrängen[718]. Die Teilnahme an als positiv bewerteten universitäre Begleitveranstaltungen wirkt sich nach Fragbogenauswertungen moderat günstig auf die Reflexion des eigenen Unterrichts aus, während hier die Auswertung sogar einen hoch signifikant positiven Zusammenhang zur angemessenen Reflexion von Mentorenunterricht ergibt. Es ist demnach anzunehmen, dass gute Seminare den Praktikanten individuell nützliche Beobachtungskriterien und/oder Gelegenheiten für die Reflexion von Unterricht bieten. Zu eigenem Unterricht Rückmeldungen einzuholen und eigenen Unterricht angemessen zu reflektieren besteht ein positiver Zusammenhang zur angegebenen Zusammenarbeit in Form von Coteaching. Deutlicher als Coteaching und Universitätsseminare wirkt sich aber eine hohe zeitliche Präsenz in der Praktikumsschule auf die Selbstwahrnehmung hinsichtlich des Kompetenzerwerbs eigenen Unterricht zu reflektieren aus. Konform mit den Einzelfallberichten[719] erscheint hierzu die Interpretation, dass Studierende, die ihr Praktikum zeitlich intensiv betreiben, für die Erweiterung ihrer Reflexionskompetenzen entsprechend mehr Zeit und auch vielfältigere Unterrichts- und Kommunikationsgelegenheiten nutzen können (z. B. häufiger Vertretungsunterricht, Coteaching, Gespräche im Lehrerzimmer).

---

[716] vgl. Kap. 6.7.5
[717] vgl. Kap. 6.7.4
[718] vgl. Kap. 6.2
[719] vgl. Kap. 6.2

6.8.2.2 Reflektieren besitzt nach qualitativer Interviewanalyse insgesamt keinen hohen Stellenwert

Ein Widerspruch entsteht zwischen der vorgenannten auf Selbsteinschätzungen beruhenden Interpretation, dass Studierende im Zusammenhang mit Reflektieren und Lerngelegenheiten im Halbjahrespraktikum häufig ihre Kompetenzen erweitern und der systematischen Auswertung von Interviewdaten, denn die Bedeutung der praktisch wahrgenommenen Anforderungen zum Reflektieren ist dort vergleichsweise gering. In den Praktikumsschulen werden Anforderungen im Bereich Reflektieren demnach kaum an die Praktikanten gerichtet bzw. von diesen kaum wahrgenommen. Auch zielen die in Interviews erfassten allgemeinen Wünsche und Absichten der Studierenden zum Praktikum sehr selten in Richtung auf Reflektieren[720], während sie häufiger Tipps und Tricks für das eigene Unterrichtsverhalten betreffen.

Konkret ergab die Interviewkategorisierung für das mit äußeren Handlungen verbundene Reflektieren eigenen Unterrichts und eigenen Lehrerverhaltens nur einen neunten Rangplatz[721] deutlich hinter diversen Anforderungskategorien der Planung und Durchführung von Unterricht. Dabei ist anzumerken, dass zur generellen Bestandsaufnahme eher großzügig als streng abgrenzend kategorisiert wurde[722]. Zumeist wurden die Unterkategorien „Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Kritik vom Mentor (oder Lehrern oder Hochschullehrern) zum eigenen Unterricht annehmen (einholen)“ und „Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Lehrverhalten analysieren (z. B. Körperhaltung, Sprache)“ verwendet, wohingegen „Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Rückmeldungen von Schülern einholen/beachten und verarbeiten“ selten eingesetzt wurde. Interessant erscheint, dass das Reflektieren eigenen Unterrichts in den ersten Wochen des Praktikums eine sehr selten wahrgenommene Anforderung ist, wobei Studierenden in dieser Zeit manchmal schon erste Gelegenheiten zu unterrichten ergreifen.

Zu den Interviewergebnissen ist anzumerken, dass Tätigkeiten des Reflektierens außerdem unter den Anforderungsbereichen[723] „Beobachten/analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion“ „Co-und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)“ und „Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/ bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z. B. Fragen entwickeln/verfolgen)“ erfasst wurden. Aufgrund der Häufigkeit von Zitaten und dem inhaltlichen Charakter der entsprechenden Unterkategorien ergibt sich, dass Reflektieren auch dort nur eine untergeordnete Rolle spielt. So ist z. B. bei der mit ingesamt 100 Zitatzuordnungen bedeutsamen Kategorie „Beobachten analysieren/kennen: Schüler, Lehrer-Schüler-Interaktion“ die für das Reflektieren relevante Unterkategorie „Hospitieren: Ansätze/Anlässe der gemeinsamen Reflexion von fremdem

---

[720] vgl. Kap. 6.6 und Anhang 8.2.4.11(Kategorie W11: „Lernchancen/ Status als Praktikant annehmen (wollen) (Detailfragen bearbeiten)“

[721] s. Kap. 6.4.13, s. Kap. 6.5.2 (30 Belegzitate bei zehn von zwölf Befragten)

[722] vgl. Kap. 6.4.13

[723] s. Kap. 6.4.2, 6.4.3, 6.4.16 und 6.4.21 bzw. Anhang 8.2.3 (Kategorien T2, T3, T16 und T21)
Anmerkung: die Unterkategorie „Inhaltliche und/ oder methodische Gestaltung des Unterrichts an konkreten Erfahrungen in der betreffenden Lerngruppe orientieren“ im Rahmen von „Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten)“ spielt mit drei Zitaten als möglicher Kontext des systematischen Reflektierens eine ganz untergeordnete Rolle.

Unterricht (Mentor) nutzen“ selten und zwar mit sieben Zitaten belegt. Das mit konkreten Handlungen verbundene Reflektieren von fremdem Unterricht spielt im Halbjahrespraktikum also nur eine untergeordnete Rolle. Es kann hingegen schon angenommen werden, dass sich die Praktikanten bei der Beobachtung der Interaktionen von fremdem Unterricht ihre Gedanken machen und ihre Wahrnehmungen eher unbewusst als bewusst verarbeiten. Beim Beobachten von Lehrer-Schüler-Interaktionen in Hospitationssituationen verfolgen Studierende das Reflektieren ihrer Beobachtungen i. d. R. eben nicht systematisch, d. h. nur wenige verwenden systematische Beobachtungskriterien. Für Aufzeichnungen sowie den Austausch mit Kommilitonen und Mentoren werden kaum konkrete Ziele oder Gestaltungselemente, die das Reflektieren ermöglichen oder vertiefen können, benannt. Studierende verbinden mit ihren Hospitationen hingegen überwiegend die Ziele, Klassen für eigene Unterrichtsvorhaben eher intuitiv auszuwählen, die Namen von Schülern zu lernen, verschiedene Unterrichtsstile allgemein zu beobachten und ihre Anwesenheitspflichten zu erfüllen.

Innerhalb der Kategorie zum Co- und/oder Teamteaching erfassten Aussagen beziehen sich mit 13 Zitaten immerhin fast ein Viertel[724] auf das Reflektieren der Unterrichtserfahrungen. Die in diesem Kategorienbereich gesammelten Zitate erhöhen aber insgesamt den Stellenwert des Reflektierens im Vergleich zu anderen Anforderungen im Halbjahrespraktikum nur unwesentlich. Er bestätigt und differenziert aber den oben aufgrund der Fragebogenauswertung deutlich gewordenen Zusammenhang zwischen Reflektieren und Coteaching. Genauer gesagt, ergibt sich in Bezug auf unterschiedliche Formen des Co- und Teamteaching[725], dass sich eine kommunikative Zusammenarbeit im Hinblick auf Reflektieren insbesondere dann ergibt, wenn bei der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit zwei Praktikanten oder noch besser zwei Praktikanten und ein Mentor beteiligt sind. Hingegen findet Coteaching zwischen einem einzelnen Praktikanten und einer federführenden, erfahrenen Lehrkraft nicht selten spontan und ohne gemeinsame Planung statt. Vermutlich ergibt sich dann wegen der ungleichen Identifikation mit der Unterrichtsstunde tendenziell wenig Interesse für ihre gemeinsame Auswertung und der zeitliche Spielraum, um den Anforderungen des Reflektierens praktisch zu begegnen, steht spontan wohl auch eher selten zur Verfügung.

Im nächsten Teilkapitel wird mit einem theoretischen Exkurs unter Rückbezug auf die Datenlage aufgezeigt, welche Ebenen und Chancen zum Reflektieren allgemein bestehen und wie diese im Halbjahrespraktikum nur teilweise realisiert werden. Um die Lerngelegenheiten für das Reflektieren weiter zu konkretisieren, werden diese im übernächsten Teilkapitel unter Betonung eines positiven Einzelfallbeispiels dargestellt und u. a. mit selbstkritischen Äußerungen eines Mentors ergänzt.

6.8.2.3 Allgemeine Ausprägungen des Reflektierens und Relevanz fürs Lernen

In diesem Teilkapitel werden theoretische Ausprägungen des Reflektierens sowie mit diesen für das Lernen im Praktikum im Prinzip und tatsächlich vorhandenen Bedingungen in einer

---

[724] s. Anhang 8.2.3.3 (13 Zitate im Bereich Reflektieren unter 56 Zitaten zu Co-/ Teamteaching insgesamt)
[725] vgl. Kap. 6.4.3 und 6.8.1

Näherung miteinander verknüpft dargestellt. Leerstellen und gegebene Chancen zum Reflektieren werden dann außerdem in den zwei sich anschließenden Teilkapiteln zur Bedeutung des Reflektierens in schriftlichen Praktikumsberichten und in typischen Einzelfällen konkretisiert.

Vor einigen Charakteristika des Reflektierens wird als Ausgangspunkt nun zunächst darauf eingegangen, dass die Rahmenrichtlinien zum Halbjahrespraktikum[726] zwar den Lernbereich Reflektieren betreffende Ziele enthalten, dass sich aufgrund der dortigen Formulierungen aber kaum konkrete Fragestellungen ableiten lassen, sondern sich vielmehr allgemeine Zweifel an der Realisierbarkeit der genanten Ziele ergeben. Zweifel begründen sich zum einen durch einen geringen Stellenwert, der dem Reflektieren und insbesondere dem forschenden Lernen[727] in den Interviews aus Studierendenperspektive zukommt, und zum anderen durch die Komplexität der formulierten Ziele zum Reflektieren sowie deren geringe Bezogenheit auf Felder, Begleitung und Organisation des Praktikums.

Bezüglich der in den Rahmenrichtlinien zum Halbjahrespraktikum genannten Ziele wäre, die dortigen Formulierungen aufgreifend eigentlich zu fragen, inwiefern es das Praktikum Studierenden „durch umfassende eigene Beobachtung und reflektierte Erfahrung“ ermöglicht, „in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt auf Formen der Praxis zu entwickeln“. Neben anderen Zielen sollen „Beobachtung und reflektierte Erfahrung“ zusammen den Studierenden u. a. ermöglichen, „das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch kennen zu lernen“. Daraus ergeben sich die Zielstellungen, dass Reflektieren erstens die Lernprozesse der Studierenden das Lehrerberufsfeld in der Breite betreffend, begleiten soll und zweitens, dass sich das Reflektieren speziell auf aktuelle Theorien in Verbindung mit erfahrenen Formen der Praxis beziehen soll und drittens dabei die Reflexionsfähigkeiten zugleich weiterentwickelt werden sollen. Da es sich um Ziele auf unterschiedlichen Ebenen handelt, indem sie Lernwege der Praktikanten, Berufsalltag und Reflektieren als Lerninhalte betreffen, erscheinen die Absichten zum Reflektieren anspruchsvoll, vage und möglicherweise widersprüchlich.

Ein Widerspruch hinsichtlich der Ziele ergibt sich, wenn Reflektieren von Theorien, Formen der Praxis und persönlicher Erfahrung im zu erfahrenden Lehrerberufsfeld einen untergeordneten Stellenwert besitzt bzw. dies aus Praktikantenperspektive so zu sein scheint. Die Widersprüchlichkeit läge dann hinsichtlich des Reflektierens darin, dass die Ziele nicht zum realistischen Kennenlernen des Berufsfeldes passen würden. Bei Seltenheit des gemeinsamen Reflektierens im Feld können Studierende im Praktikum außerdem wenig dabei einbezogen werden, es sei denn ihre Beteiligung würde bei den Mentoren, Wünsche und Möglichkeiten gemeinsam zu reflektieren, fördern[728].

---

[726] s. Anhang 8.5

[727] s. Kap. 6.4.21 (Unter „Weitere besondere Anforderungen …“ als Anforderungskategorie wurde nach berichteten Handlungen der Studierenden gesucht, die das Entwickeln und Verfolgen von besonderen Fragestellungen im Praktikum beinhalten. Bei den zwölf ausgewählten Personen ergaben sich aber hierzu aus den Interviewdaten keinerlei Hinweise auf Aktivitäten, die Unterkategorien für den Bereich forschendes Lernen ergeben hätten.)

[728] Praktikanten bewirken eine Veränderung „mehr Reflektieren“ und profitieren von dieser (werden zu Katalysatoren) oder eine Schule bzw. ein Kollegenkreis als System kann sich evtl. solchen Veränderungen gegenüber nicht offen zeigen (Praktikanten werden aus Gründen der Erhaltung von Stabilität ausgegrenzt).

Weiterhin kann zum Lernbereich Reflektieren hinsichtlich der Formulierungen in den Richtlinien kritisch gefragt werden, ob der Ausdruck „die Theoriediskussion“, weil sie als eher vielfältig und ohne feste Grenzen erscheint, besser im Plural verwendet werden sollte und ob in erster Linie daran gedacht wird, dass Diskussionen zu Theorien und Reflexionen an der Universität beheimatet sein sollen. Ohne die Verbindung von Theorie und Praxis hinsichtlich beider Lernorte, also Schule und Universität, zu bedenken, wird die Unterstützung zur „Rekonstruktion und Reflexion eigener Praxis und Erfahrung“[729] nämlich in den Richtlinien vor allem den universitären Begleit- und Auswertungsseminaren zugeschrieben. Während Kooperationen, die Dozenten an Praktikumsschulen führen, eigentlich nicht vorgesehen sind, sollen die Veranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung in Verantwortung der Lehrenden durchaus unter nicht näher beschriebener Beteiligung von Praktikern, also Praktikumslehrkräften bzw. Mentoren stattfinden. Derartige Beteiligungen bleiben bei der Umsetzung aber eher die Ausnahme als die Regel. Nicht eingegangen wird insbesondere auf Aktivitäten von Dozenten und Mentoren in Schulen, die Studierenden ggf. dort „in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht“ auf Theorien und Praxisformen ermöglichen. Bei vorhandenen Zeitressourcen und Kompetenzen könnten Hochschullehrende das Reflektieren oder gar forschende Lernen vor Ort unterstützen, indem sie die Studierenden in ihren Schulen beraten, entsprechende Anforderungen und Situationen mit Integration von theoretischen Aspekten bewusst gestalten und dabei eng mit den Mentoren kooperieren. Bei der tatsächlichen Umsetzung der Begleitung fanden, abhängig von der Entscheidung der Dozenten und z. T. von den Wünschen der Studierenden Dozentenbesuche im Unterricht mit anschließenden Nachbesprechungen statt. Mehrfache bzw. kontinuierliche Beratungsbesuche eines Dozenten in Praktikumsschulen wurden in keinem Fall berichtet. Bei der Praktikumsbegleitung wurden außerdem manchmal, in den Erziehungswissenschaften häufig, in Bezug auf Theorie und Forschung wenig in die Universität eingebundene Lehrbeauftragte eingesetzt, die im Hauptberuf Lehrer waren[730].
Nach den Praktikumsrichtlinien[731] sollen „Reflexionen über im Praktikum erfahrene Probleme, Bewertungen etc.“ sowie „Planung und Auswertung der eigenen Unterrichtstätigkeit“ im obligatorischen schriftlichen Praktikumsbericht enthalten sein. Daher soll im übernächsten Teilkapitel auch darauf eingegangen werden, welchen Stellenwert Reflektieren in den von Dozenten zu bewertenden Praktikumsberichten neben der eher dokumentierenden „Darstellung des Verlaufs, der Erfahrungen“ erhält.

Nach dem im theoretischen Teil zusammengestellten Wissensstand[732] kann Reflektieren bzw. die darauf ausgerichtete Anleitung, wie in anderen Praktika so auch im

---

[729] vgl. Anhang 5.2 (Richtlinien)
[730] vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.136f.
[731] vgl. Anhang 5.4
[732] vgl. Kap. 3.2 (Tagespraktika ermöglichen nach einer Untersuchung im Vergleich zu Blockpraktika (hier fünfwöchig) einen reflexiveren Zugang zum Feld, Fähigkeiten der anleitenden Lehrkräfte selbst zu reflektieren sind zufallsabhängig, da sie selbst zweiphasige Ausbildung mit entweder Theorie oder Praxisschwerpunkt durchliefen, hinsichtlich Theorieeinbezug zur Reflexion gibt es offene Fragen, keine fördernden Konzepte wie

Halbjahrespraktikum, als Problemfeld eingeschätzt werden. Insbesondere eine wechselseitige oder forschende Verknüpfung von Theorie und Praxis ist im schulischen Alltag selten, wobei Reflektieren im Zusammenhang mit konkreten Problemsituationen, individuellen Vorstellungen und Handlungen hingegen durchaus vorkommen und durch systematische Interventionen im Bereich der die Praktikanten betreuenden Mentoren vermutlich gesteigert werden könnte[733]. Das in den 80er Jahren gesetzte Ideal von Lehrern als reflexive Praktiker, die innerhalb komplexer Unterrichtssituationen bewusst reflektieren und darüber fruchtbare Entscheidungen treffen können, kann in der Lehrergrundausbildung in der Regel nicht erreicht werden[734]. In diesem Zusammenhang erscheint es als eine interessante, aber offene und hier nicht klärbare Frage, wie groß der Anteil an reflexiven Praktikern unter den betreuenden Lehrkräften überhaupt ist, weil diese wohl eher in der Lage sein können, Praktikanten als kritische Begleiter zur Reflexion eigener Handlungen anzuregen als solche Mentoren, die dieses Stadium selbst nicht oder noch nicht erreicht haben. Die Wende zum reflexiven guten Praktiker im Lehrerberuf könnte Fiktion sein.
Nach der empirischen Untersuchung[735] zu einem Praktikum mit Schwerpunkt im Bereich der Reflexion sind jedenfalls Zweifel an einem großen Anteil an reflexiven Praktikern unter den dort beteiligten Lehrkräften geboten, weil die Untersuchung in erster Linie Empfehlungen die weiter zu entwickelnden Kompetenzen der Praktikumslehrkräfte betreffend erbrachte. Diese sollen mit Fortbildungen z. B. in die Lage versetzt werden, die Anleitung zu einer selbstverantwortlichen Reflexion des Praktikantenunterrichts ohne Eingehen auf deren Erwartung nach einfachen Ratschlägen zu übernehmen und ihren eigenen Unterricht so zu gestalten, dass er sich als Grundlage einer fruchtbaren Reflexion mit den Praktikanten eignet.
Auch nach den zu Coteaching dargestellten Erfahrungen ist ein großer Einfluss der betreuenden Lehrkräfte auf Reflexionsprozesse zu erwarten. Allerdings wurden ausführliche Reflexionen, also eine zeitlich ausgedehnte und datenbasierte Kommunikation, im Kontext Coteaching nur unter der Bedingung gemeinsamer Erfahrungen des Unterrichtens von Studierenden, Lehrkräften und Lehrerbildnern sowie auch der Beteiligung von einigen ausgewählten Schülern an der Kommunikation zu den gemeinsam erfahrenen Unterrichtsprozessen berichtet[736].
Die Einschätzung von H. Meyer (2003), wonach für forschendes Lernen in Schulpraktika Kompetenzstufen zu erklimmen seien[737], welches Studierenden unter Anleitung von miteinander kooperierenden Lehrkräften und Hochschullehrern nach und nach möglich sei, deutet ebenfalls in Richtung auf unverzichtbare Rahmenbedingungen für Lernprozesse mit hohen Reflexionsanteilen, in denen zugleich wichtige Fragen im Berufsfeld untersucht und Kompetenzen zum forschenden Lernen entwickelt werden können. Als Bedingungen für

---

Supervision in der Lehrerbildung, Dozenten die Seminare zu Praxisphasen leiten, sind häufig Lehrbeauftrage (weniger Qualität und Kontinuität).)
[733] vgl. Kap. 3.2.1(Untersuchung von v. Felten (2005))
[734] vgl. Kap. 2.2.9 (s. Zitat Klement (2002): Leitbild des reflexiven Praktikers, reflexive Wende, Neuorientierung des professionellen Handelns nach Schön (1983))
[735] v. Felten 2005 (s. Kap. 3.2.1)
[736] vgl. Kap. 2.2.10 (“cogenarative dialoguing” Roth/ Tobin 2002, S.315f.)
[737] vgl. Kap. 2.2.9 (Meyer 2003)

reflexive Praktika mit einer über forschendes Lernen gelingenden Theorie-Praxis-Verbindung können Qualifizierung von Lehrerbildnern, eine auf dieses Ziel abgestimmte Programmkoordination sowie abgesteckte Vorgaben und Spielräume für alle Beteiligten gelten[738].
Da von den zum Halbjahrespraktikum interviewten Studierenden keine Berichte zu einer tatsächlich engen Kooperation zwischen Dozenten und Lehrkräften hinsichtlich einer reflexiven Praktikumsbegleitung vorliegen (z. B. zur gemeinsamen Untersuchung von Forschungsfragen oder zu gemeinsamen Coteaching), ist anzunehmen, dass die Wahrscheinlichkeit einer Förderung reflexiver Prozesse von zufällig vorhandenen individuellem Engagement der Lehrkräfte und Dozenten abhängt, d. h. ein vertieftes Reflektieren könnte sich selten ergeben, weil entsprechende Ziele nicht unter geeigneten Rahmenbedingungen, etwa in einer systematischen Zusammenarbeit, verfolgt werden.

Allerdings haben sich in Fragebogendaten vereinzelt Zusammenhänge zwischen bestimmten Items, die sich auf die Reflexion eigenen und fremden Unterrichts beziehen und bestimmten Lernbedingungen ergeben[739]. Zwischen den Selbstaussagen zu einer angemessenen Reflexion eigenen Unterrichts und Coteaching wurde ein positiver Zusammenhang ermittelt, während sich für die angemessene Reflexion von Mentorenunterricht und Coteaching kein signifikanter Zusammenhang[740] herausstellte. Dazu stimmig war eine besondere Offenheit der Mentoren im Kontext Coteaching ihr eigenes Unterrichtshandeln als Gegenstand der Reflexion zur Verfügung zu stellen auch bei den Einzelfallanalysen nicht erkennbar. Vielmehr berichteten Praktikanten, dass Mentoren ihr Handeln, das Studierende bei Coteaching und auch in Hospitationssituationen erlebten, nicht offen diskutieren, sondern erklären bzw. rechtfertigen wollten. Dies korrespondiert mit den oben im Zusammenhang mit anderen empirischen Erfahrungen genannten Fortbildungsbedarfen[741], die nicht zuletzt die individuelle Definition der Rolle als Mentor[742], Kompetenzen hinsichtlich Selbstreflexion und Erwachsenenbildung und die konkrete Ausgestaltung von Coteaching betreffen müssten.

Um Reflektieren etwas konkreter zu analysieren, erscheinen einige Vorüberlegungen zur Situation der Praktikanten an ihren Schulen sinnvoll. Im Lehrerarbeitsfeld wird hier zur inhaltlichen Eingrenzung nur auf den Kernbereich Unterricht als Feld des Reflektierens eingegangen, obwohl es bei der Breite des Arbeitsspektrums sicherlich auch sinnvoll wäre, beim Reflektieren die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Aufgaben der Elternarbeit oder die individuelle Arbeitsorganisation in den Blick zu nehmen.

---

[738] vgl. Kap. 2.2.9 (nach Altrichter/ Lobenwein 1999)
[739] vgl. Kap. 6.6.4
[740] vgl. Kap. 6.7.5, Kap. 6.7.6
[741] Abstimmung bzw. Öffnung des Unterrichts der Lehrkräfte für Reflexionen mit Praktikanten
[742] Begreifen sich Mentoren insbesondere als erfahrene Praktiker, die einen bestehenden Erfahrungsschatz erklären oder als reflexive Praktiker, die die Praktikanten an ihrer persönlichen Reflexion partnerschaftlich beteiligen?

Zur Frage, was Reflektieren in Bezug auf das Arbeitsfeld Unterricht ausmacht, kann aus Perspektive der Praktikanten Reflektieren grundsätzlich entweder fremden oder eigenen Unterricht betreffen. Zum eigenen Unterricht können dabei auch Situationen des Co- und Teamteaching zählen, wobei dann die unterschiedlichen Anteile an der Teamarbeit und die Zusammenarbeit selbst mit betrachtet werden sollten. Es kann aufgrund der persönlichen Beteiligung bzw. Verantwortung angenommen und anhand der genutzten Auswertungskategorien[743] belegt werden, dass die Praktikanten den Anforderungen des Reflektierens häufiger handelnd begegnen, wenn es um ihren eigenen Unterricht geht. Durch die eigene Betroffenheit ergibt sich die Notwendigkeit des Reflektierens zur Verarbeitung der Erlebnisse und aus dem Wunsch heraus, mehr Sicherheit und Optionen für das zukünftige Handeln zu erhalten. Allerdings müssen Studierende bei der eigenen Beteiligung gegenüber der Fremdbeobachtung wahrscheinlich mehr Distanz aufbauen, um persönliches Erleben, eher unstrittige Begebenheiten im Klassenraum und Beobachtereinschätzungen angemessen zu deuten und miteinander verknüpft zu verarbeiten. Aber sowohl beim Reflektieren eigenen Unterrichts als auch fremdem Unterrichts sind gleichfalls Kriterien nützlich, anhand derer das Interaktionsgeschehen über subjektive Eindrücke, z. T. basierend auf unbewussten Vorstellungen aus der eigenen Schulzeit (0. Phase[744]), hinausgehend beschrieben und bewertet werden kann. Möglicherweise würde die gemeinsame Reflexion von fremdem Unterricht, wenn sie auf Praktikanten zugeschnitten und intensiv wäre, nützliche und zu bewältigende Anforderungen zum Einstieg ins Reflektieren enthalten.

Im Folgenden wird zur Frage, was Reflektieren ausmachen kann, auf mögliche Anlässe, Gegenstands- und Gewinnbereiche eingegangen.
Anlässe zu Reflektieren können z. B. Schwierigkeiten der Schüler mit den Lernangeboten, weitere Unterrichtsabsprachen mit dem Mentor, Konflikte mit Schülern oder der Besuch eines Dozenten sein, wobei sich die Ziele dann z. B. auf gutes Gelingen der Folgestunde, die Verarbeitung und Lösung von Konflikten oder die Unterstützung des Lernens im Praktikum beziehen. Nicht nur nach Anlass wird das Reflektieren unterschiedlich geprägt sein, sondern es wird auch nach zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten und natürlich mit den beteiligten Personen variieren. Als in der Reflexionssituation beteiligte Personen kommen i. d. R. Lehrkräfte bzw. Mentoren, Mitpraktikanten, Dozenten und ggf. auch Schüler infrage. Im Prinzip kann jedoch auch im persönlichen Bereich der Praktikanten, etwa mit Freunden oder Familienmitgliedern, über Unterrichtserfahrungen reflektiert werden. Die Situationen können einen unterschiedlichen Charakter dadurch erhalten, dass z. B. ein bestimmter zeitlicher Rahmen abgesteckt ist, die Gesprächsführung bewusst oder zufällig gestaltet wird, mit oder ohne Rückgriff auf die verwendeten Unterrichtsmaterialien oder Videoaufzeichnungen oder in Seminaren bearbeiteten Theorien diskutiert wird.
Als Gegenstandsbereiche der Unterrichtsanalyse kann man sinnvoll zwischen Personen, Objekten und Handlungen unterscheiden, wobei fachliche, methodische, soziale sowie zeitliche Dimensionen der Interaktion im Hinblick auf das Lernen der Schüler und das der

[743] vgl. Kap. 6.4
[744] vgl. Kap. 2.1.1

Praktikanten betrachtet werden können. Der Bezugsrahmen des Reflektierens wird zum einen durch unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten geprägt, die sich aus den Biographien, geprägt durch Kindheit, Alltagswelt, Studium und Beruf entwickeln und zum anderen können sich die Beteiligten auch im Vorfeld über bestimmte Beobachtungskriterien, Leitlinien oder Theorien, die herangezogen werden sollen, verständigt haben. Als in den Handlungen wirksam werdend haben Praktizierende, also Praktikanten und Mentoren und Dozenten, subjektive Theorien entwickelt, die als Theorien erster Ordnung[745] bezeichnet werden. Theorien zweiter Ordnung sind demgegenüber solche, die als wissenschaftlich gesichert betrachtet werden. Beim Reflektieren geht es nicht zuletzt um das Aufdecken und Bearbeiten der Theorien erster Ordnung bei den Praktikanten und ihres Verhältnisses zu Theorien zweiter Ordnung.

Der Gewinn des Reflektierens kann in drei unterschiedlichen Bereichen, ggf. miteinander kombiniert, liegen. Insbesondere können Praktikanten in den Gegenstandsbereichen lernen, d. h. wichtige Merkmale und Wechselwirkungen im zurückliegenden Unterrichtsgeschehen in den genannten Dimensionen identifizieren und verstehen und dies später als Grundlage eigener Planungen und eigener Handlungen in Unterrichtssituationen nutzen.

Sie können zweitens Lernen zu Reflektieren und dabei auch eigene Stärken und Schwächen einzubeziehen, d. h. lernen sinnvolle Routinen im Analysieren, Bewerten und Entscheiden aufzubauen, eigene Stärken weiter zu nutzen und an Schwächen zu arbeiten.

Drittens kann das Reflektieren konkrete Absprachen für die weitere Zusammenarbeit unter den Beteiligten ergeben, wer für die folgende Stunde welche Materialien vorbereitet, wie die Führung der Klasse oder Anleitung der Gruppenarbeit beim Co- oder Teamteaching aufgeteilt wird oder welche Aspekte bei weiteren Unterrichtsbeobachtungen protokolliert und anschließend reflektiert werden sollen.

Konkrete Unterrichtssituationen können für die Praktikanten z. B. Anlass sein, ihr persönliches Verhältnis zu einzelnen Schülern oder zu Schülergruppen in den Lerngruppen zu verbalisieren, damit unbewusste Emotionen und Motive konstruktiv bearbeitet werden und zum Tragen kommen. Die Beteiligten könnten auch ihr persönliches Verhältnis zu bestimmten Unterrichtsthemen und Methoden reflektieren, damit bei der Planung und Umsetzung nicht unbewusste Motive dominieren, sondern bei Auswahlentscheidungen ein guter Kompromiss z. B. zwischen den Interessen der Schüler, denen der Lehrkräfte und den Anliegen der Lehrpläne gefunden werden kann.

Außerdem kann Metakognition[746], das Bewusstmachen von Lernwegen, stattfinden, die eine optimierte Ausgestaltung der Situationen des Reflektierens sowie förderliche Einstellungen dazu entwickeln helfen. Dabei ist es eine offene Frage, ob Praktikanten i. d. R. einen vorteilhaften Habitus zum Reflektieren mitbringen sollten oder sie diesen insbesondere auch im Praktikum entwickeln sollen, welches ein hoher Anspruch wäre.

Bei der Anleitung des Reflektierens kann es sich z. B. als vorteilhaft erweisen, wenn zunächst die handelnden Personen das Wort erhalten und sich der Austausch dann auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zum individuellen Erleben des Unterrichts bezieht, u. a. um

---

[745] vgl. Kap. 2.2.9
[746] vgl. Kap. 2.2.9

für eine gemeinsame Auswertung relevante Situationen auszuwählen. Dabei ist eine lohnende Auswahl von Einzelheiten oder Sequenzen der Unterrichtssituation anzustreben, die zusammen mit möglichst transparenten Kriterien eine fruchtbare Diskussion zum Lernen der Schüler (z. B. Arbeitsaktivitäten, besondere Beiträge zum Klassengespräch, Lernschwierigkeiten und empirisch bekannte, typische Schülervorstellungen) in Verbindung mit dem Lernen der Praktikanten (z. B. Klassenmanagement, Kombination von methodischen und fachlichen Ideen in Planung und ihrer Variation im Unterricht, Einflüsse von Unterrichtseinstiegen, Sprache, Körperhaltung, etc. auf das Lernklima) ermöglicht.
Neben der Art der Gestaltung und des Vorhandenseins von Reflexionsgelegenheiten kann es aufgrund der 20-wöchigen Dauer des Praktikums unterschiedliche Phasen hinsichtlich des Reflektierens geben. Inwiefern können Studierende nach einer allgemeinen Orientierung im zunächst fremden Feld durch Wahrnehmungsintegration, auch über das Reflektieren, durch die lange Dauer des Praktikums Regelmäßigkeiten und Entwicklungen in der Zeit erkennen? Wie entwickelt sich Wunsch und Intensität zum Reflektieren im Verlauf des Praktikums?
Es erscheint nicht weit hergeholt, dass ein Mangel an genutzten Situationen systematisch und kommunikativ zu reflektieren mit verpassten Chancen der berufsbezogenen Entwicklung einhergeht. Insbesondere weil es die Organisation von Unterricht mit Fokus auf die Lernprozesse der Schüler verlangt, dass die Schülerhandlungen im Kontext ihrer Interaktionen mit allen Personen sowie ihrer Auseinandersetzung mit bereitgestellten Materialien kritisch eingeordnet werden. Bei dieser Einordnung können auch empirisch gesicherte Erkenntnisse zum fachlichen Lernen der Schüler bestimmter Altersgruppen nützlich sein.
Reflektieren, ggf. unter Einbeziehung von Professionstheorie[747], erscheint als Teil von Professionalität, weil es z. B. notwendig ist, um Interaktionen und Lernprozesse differenziert wahrzunehmen und nicht schematisch, sondern begründet und ausgewogen zu gestalten. Ein Mangel an beruflicher Weiterentwicklung durch eine wenig systematische Erfahrungsauswertung kann sich nicht zuletzt auch im Bereich „pedagogical content knowledge (PCK)“[748] auswirken. Falls Lehrkräfte sich bei ihren Gelingenskriterien überwiegend an der Oberflächenstruktur des Unterrichts orientieren, im Klassengespräch z. B. nur auf die für den Fortgang des Unterrichts unmittelbar nützlichen Stichworte konzentrieren, können sie Schüleräußerungen, die auf typische Lernschwierigkeiten hinweisen, nicht differenziert wahrnehmen und nicht lernen, diese konstruktiv aufzugreifen. Gemeinschaftliches Reflektieren oder z. B. das detaillierte Auswerten von Videodaten kann das Interpretieren von Schüleräußerungen verbessern helfen, so dass Schülerfragen künftig eher antizipiert und Erklärungswege vorbereitet werden können. Eine Unterstützung bei der Konstruktion von Wissen und Bedeutung nach Unterrichtserfahrungen der Praktikanten durch Personen mit entsprechendem Hintergrund kann helfen, Kenntnisse aus den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Unterrichtsalltag zusammenzufügen, die mehr ergeben als die Summe ihrer Teilbereiche und in neuen Unterrichtssituationen eher in

[747] vgl. Kap. 2.2.8, Kap. 2.2.9
[748] s. Kap. 2.2.1

Handlung umgesetzt werden können[749], weil sie mit in Schule situierten Erfahrungen verknüpft aufgebaut wurden.

Letztlich sind aber auch Aussagen von Studierenden, dass sie im Allgemeinen und auf sich allein gestellt beim Hospitieren lernen, aus konstruktivistischer Sicht[750] nicht von der Hand zu weisen, weil ihnen auch individuell durch bewusstes und unbewusstes Verarbeiten von spontanen Wahrnehmungen und spontan angefertigten Notizen sinnvolle kognitive Anpassungen im Hinblick auf das Geschehen im Berufsalltag gelingen können. Jedoch ist anzunehmen, dass die Ausdifferenzierung der Bedeutungen und eine manchmal auch notwendige wesentliche Umgestaltung von bereits bestehenden Konstruktionen viel eher gelingt, wenn Lernende bei ihren Konstruktionen soziale Interaktionen erfahren. Diese erfahren sie handelnd in der Unterrichtssituation und anschließend handelnd eben nicht allein, sondern in der gemeinsamen Gesprächssituation mit Mentoren und Mitpraktikanten zur Weiterbearbeitung der Wahrnehmungen. Diese gemeinsamen Gesprächssituationen, so kann in konstruktivistischer Denkweise angenommen werden, bieten Lernzeit für die Praktikanten sowie soziale Anreize und weitere Informationen z. B. seitens der Mentoren, so dass die Praktikanten vermehrt zirkuläre Prozesse durchlaufen, dabei ihre subjektiven Erfahrungsbereiche ausdifferenzieren oder neu organisieren. Sie können dadurch ihre individuelle Wirklichkeit aktiv konstruieren und individuell sinnvoll anpassen.
Gleichfalls ist anzunehmen, dass auch Konstruktionen darüber erfolgen, welche Interaktionen bzw. wiederkehrenden Fragstellungen in den Situationen des Reflektierens adäquat sind. Dazu kann die Erkenntnis gehören, dass in Situationen des Reflektierens, Fähigkeiten verschiedene Perspektiven einzunehmen, Kriterien für Beobachtungen, für Handlungen und Ziele zu klären und Alternativen begründet gegeneinander abzuwägen gefragt sind. Wenn Praktikanten sowohl einige neue mit den Kommunikationspartnern geteilte Kriterien für Unterrichtssituationen als auch deren Entwicklungsprozess (aus Theorien erster und/oder zweiter Ordnung) verinnerlichen, können sie ihre individuelle kognitive Organisation für den Kontext Unterricht als Lehrerarbeitsfeld aufbauen und für neue Erfahrungen offen halten.
Ergänzend kann ein sozialer Rahmen des Reflektierens aus Sicht des Ansatzes der legitimen Teilhabe[751] Neulingen grundsätzliche Begründungen, Motive und Werte der Praxisgemeinschaft transparent machen, die nicht unbedingt an der Oberfläche des Handelns erkennbar sind. Reflektieren und systematisches Organisieren der Arbeit kann des Weiteren unter erfahrenen Praktikern zur regulären Zusammenarbeit gehören und auch bei der Einbindung von Neulingen Tradition haben. Allerdings ist das Bild vom Lehrerberuf noch eher mit Tradition von starken Einzelkämpfern mit hohem Durchhaltevermögen oder guten Pädagogen mit natürlicher Begabung verbunden, wobei für die berufsbiographische Entwicklung in beiden Fällen eine reflexive Einführung in die praktische Arbeit nicht

[749] vgl. Kap. 2.2.1
[750] vgl. Kap. 2.3.3
[751] vgl. Kap. 2.3.5

besonders relevant erscheint[752]. Während es bei Befragungen[753] von Lehrkräften zu ihrer Berufsausbildung in der Rückschau die Tendenz gibt, dass Praktika der 1. Phase als zu wenig umfangreich und die vorgesehene Praxisanleitung der 2. Phase[754] als formal zu aufwändig und wenig hilfreich beurteilt werden, weist ein Trend der Aussagen aber dennoch in Richtung auf eine individuelle Einführung in die Profession mit reflexiven Anteilen durch erfahrene Praktiker. In diesen Fällen wurden einzelne Ausbildungslehrer, Fachleiter oder Kollegen benannt, die im persönlichen Kontakt einen intensiven Austausch ermöglichten und als Vorbilder wirkten. Dabei bleibt nach der zitierten Untersuchung offen, welchen Stellenwert die reflexiven Anteile im Kontakt mit den erfahrenen Praktikern einnehmen: Waren sie in der Rückschau eher Vorbilder, die sich als (selbst-)kritische Begleiter und Diskussionspartner anboten oder profitierte das Hineinwachsen in die Profession eher durch Nachahmung und Abgrenzung gegenüber deren Ansichten und Routinen.
Im nächsten Unterkapitel wird beschrieben, wie ausführlich bei den verpflichtenden schriftlichen Praktikumsberichten die Chancen zum Thema Reflektieren und Lernen im Halbjahrespraktikum angeregt und genutzt werden. Weil es für die Anleitung der Praktikanten durch Mentoren und Dozenten, sei es zu niedergeschriebenen Gedanken im Praktikumsbericht oder zum verbalen Reflektieren, keine Standards gibt, sind wahrscheinlich, so wird auch im übernächsten Teilkapitel dargestellt, überwiegend die Einstellungen, Stärken und Schwächen der Lernenden für ihre Aktivitäten des Reflektierens bestimmend.

6.8.2.4 Zum Stellenwert des Reflektierens in Praktikumsberichten

Im Folgenden wird erläutert, dass sich für den Kontext der schriftlichen Praktikumsberichte keine Hinweise verdichten, dass vertieftes Reflektieren von Unterricht dort einen hohen Stellenwert einnimmt.
Eine ältere Einschätzung im Rahmen der Evaluation des Praktikums [755] wird im Wesentlichen übernommen bzw. zusammengefasst. Es ist dabei einschränkend zu berücksichtigen, dass die dort verwendeten Daten nicht repräsentativ sind, sondern die Einschätzungen in erster Linie auf acht herangezogenen Praktikumsberichten sowie der Studierenden- und Dozentenbefragung der ersten obligatorischen Phase (2001/2002) beruhen. Es ist also durchaus möglich, dass Studierende bei der Vorbereitung, Ausarbeitung oder Nachbesprechung ihrer Berichte in einzelnen Fällen oder in der Breite in späteren Praktikumsdurchgängen reichhaltigere Chancen Unterricht zu reflektieren ergreifen konnten und sich diese in ihren Praktikumsberichten niederschlugen. Dies erscheint in Form eines deutlich positiven Trends aber eher unwahrscheinlich, da sich an der grundsätzlichen Lernausgangslage der Studierenden im fünften Semester, der von Personen abhängigen Anleitung zum Reflektieren in den Schulen und der Gültigkeit der Richtlinien nichts änderte. Im Bereich der Anleitung durch Dozenten wurden sicherlich individuelle Erfahrungen gesammelt und Verbesserungen umgesetzt, doch wurden keine gemeinsamen Standards für

---

[752] vgl. Kap. 2.2.5, Kap. 2.2.6, Kap. 2.1.2
[753] vgl. Kap. 2.1.2 (Herrmann/ Hertramph 2002)
[754] s. Kap. 2.1.1
[755] vgl. Ziemer in: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004: Kap. 4

Unterrichtsauswertungen entwickelt und bei den mit der Begleitung des Praktikums betrauten Lehrenden gab es nicht selten Personalwechsel. Allerdings enthielt eine Broschüre des Praktikumsbüros ab dem zweiten Durchgang Empfehlungen und Klarstellungen zum Thema Praktikumsbericht. Die Unsicherheit der Studierenden bei der Abfassung der Berichte erscheint aber auch im zweiten Durchgang (61%) im Vergleich zum ersten Durchgang (65%) ähnlich hoch[756].

Untersucht wurden u. a. die Fragen, wie sich Dozenten bezüglich Anleitung und Anforderungen verhalten, wie Studierende ihre Arbeitsprozesse beim Anfertigen der Praktikumsberichte gestalten und wie sich die fertigen Produkte charakterisieren und einschätzen lassen. Im Folgenden wird vor allem auf die Ergebnisse der Analyse der Praktikumsberichte eingegangen, da zu erwarten ist, dass diese als im studentischen Arbeitsprozess realisierte Produkte die Einflüsse der Anleitung durch Dozenten und Vorgaben der Richtlinien mit widerspiegeln.

Als Ausgangspunkt der Untersuchung werden drei prinzipielle Stile bzw. drei Ausprägungen einen Praktikumsbericht anzufertigen recherchiert und ein Erkundungsschema postuliert. Demnach lässt sich allgemein zwischen Praktikumsberichten mit dokumentierender (eher beschreibend mit ausgewählter Vertiefung), forschender (bestimmte Aspekte im Sinne aktiver Theorie-Praxis-Verknüpfung beleuchtend) oder portfolioähnlichen (als repräsentative Sammlung) Ausprägung unterscheiden. Das bei unterschiedlichen Gliederungen und Darstellungsformen verwendbare Erkundungsschema[757] für schriftliche Berichte im Halbjahrespraktikum enthält die beiden Dimensionen „Inhalt“ und „Differenziertheit“. In der Anordnung der Achsen werden allgemeine Bedingungen, Unterrichtshospitationen, Unterrichtsbeteiligungen, Schulleben, Schulorganisation und beide Unterrichtsvorhaben als Inhaltsbereiche der anderen Achse „Differenziertheit“ gegenüber gestellt. Bei der Differenziertheit wird postuliert, dass ihre Qualität von Basisinformationen über beschriebene Interaktionen bis hin zu erforschten und gezielt reflektierten Aspekten bezüglich bestimmter Inhaltsbereiche eines untersuchten Berichts zunehmen kann.

Zusammengefasst erscheinen die Evaluationsergebnisse zum Stellenwert des Reflektierens in Praktikumsberichten insofern relevant, weil sie Aussagen zur Bedeutung der von Studierenden erforschten oder gezielt reflektierten Aspekte bei Unterrichtshospitationen, Unterrichtsbeteiligungen und eigenen Unterrichtsvorhaben enthalten. Es wird im diesbezüglichen Zitat[758] jedoch auch deutlich, dass sich die Praktikumsberichte inhaltlich nicht auf den Bereich Unterricht beschränken und sich Reflektieren der Tendenz nach weniger auf eine gezielte Analyse von Interaktionen im Unterricht bezieht, sondern je nach persönlichen Erlebnissen die gesamte Dauer und Breite des Praktikums betrifft. Die Praktikumsberichte beziehen sich den Richtlinien entsprechend auch auf außerunterrichtliche Interaktionen mit Schülern, Lehrkräften, weiterem Schulpersonal, Eltern oder den Berufswunsch, wobei das Reflektieren von Unterricht dadurch etwas in den Hintergrund rückt.

---

[756] vgl. Ziemer in: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.172
[757] vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004: Kap. 4: S.77f
[758] Ziemer in: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004: Kap. 4: S.93f.

„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 Praktikanten erfahren werden konnten (…):

- 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. (…)

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 Lehrer beschrieben waren (…). 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. (…)
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.“ (Ziemer 2004[759])

Studierende begegnen der formalen Anforderung einen Praktikumsbericht anzufertigen also überwiegend in einem dokumentierenden Arbeitsstil und ein reflexiver Charakter steht somit nicht im Vordergrund. Bei einem ausführlich untersuchten Beispiel wurde etwa ein Unterschied zwischen der relativ ausführlich dargestellten Unterrichtsplanung und der eher knappen und oberflächlichen Darstellung zu Verlauf des Unterrichts und seiner Interpretation beschrieben. Das folgende Zitat kann Schwierigkeiten von Studierenden sowohl bei der Darstellung des Geschehens als auch beim Verwenden von Kriterien, dem effektiven Nutzen von Schülerbefragungen und dem Verankern von persönlichen Schlussfolgerungen verdeutlichen. Allerdings berühren die Beobachtungen und Interpretationsversuche des zitierten Studierenden wichtige Details zu den wesentlichen Anforderungsberichen des Unterrichtens wie eigene Person bewusst einsetzen, Strukturen erzeugen, inhaltliches Lernen unterstützen und Medien adäquat einsetzen:

„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*

[759] in: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004): Kap. 4: S.93f

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, das 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 Benotungsmöglichkeiten zur Person des Lehrenden („Selbstsicherheit, Schrift an der Tafel, Sprache ..."). Als Auswertungsergebnis enthält der Bericht nur den folgenden Abschnitt:

- *„Zum Fragebogen*
  mit Hilfe des Fragbogens 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." (Ziemer 2004[760])

6.8.2.5 Mit Reflektieren verbundene Lernchancen werden individuell und typenabhängig genutzt

Weil für die Anleitung der Praktikanten durch Mentoren und Dozenten in der Praxis keine Standards gelten, diese also eher zufällig erfolgt, können sich insbesondere individuelle Schwerpunkte oder Einstellungen der Lernenden selbst auf ihr Lernen durch Reflektieren und ihre Reflexionskompetenzen als solche auswirken. Dies wird in diesem Teilkapital u. a. an einem Beispiel von „good practice" illustriert.

Nach der Belegung der Interviewkategorien[761], den Selbstaussagen zu den Wünschen an das Praktikum und den Falltypisierungen[762] zu urteilen, kommen individuelle Schwerpunkte im Bereich des Reflektierens sehr selten vor. Sowohl Studierende des Typs „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend" als auch des Typs „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend" greifen in ihren Interviews i. d. R. die handelnd erlebte Anforderung „Reflektieren: eigenen Unterricht/ eigenes Lehrverhalten" im

---

[760] in: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004): Kap. 4: S.84f

[761] vgl. Kap. 6.4, Kap. 6.5, Kap. 6.6

[762] vgl. Kap. 6.3 (insbes. 6.3.2 und 6.3.3 „kann nach dieser Typologie begründet davon ausgegangen werden, (…), dass die Lerngelegenheiten in nicht geringem Maße durch die Praktikanten selbst beeinflusst werden (z. B. sich engagieren, Kooperationen eingehen)")

Vergleich zu anderen Anforderungen in recht wenigen, i. d. R. in zwei bis fünf Aussagen, auf. Bei Studierenden des Typs „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/Problemen beschäftigt“ kann eine aktive Auseinandersetzung mit dem Interaktionsgeschehen in der Schule über Reflektieren, sei es zu eigenem oder fremden Unterricht, demgegenüber noch seltener rekonstruiert werden.

Um zum Thema Reflektieren an die falltypischen Charakterisierungen zu erinnern, werden im Folgenden zunächst einige Aspekte zu den jeweiligen Typenstellvertretern, wie sie in den Einzelfalldarstellungen[763] aufscheinen, wiederholt.

Im Fall des Herrn Wagner vom Typ „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/ Problemen beschäftigt“ spiegelt sich das Reflektieren von fremdem und eigenem Unterricht in den Interviewaussagen kaum wider. Zum Beispiel bleiben Details zu Rahmen, Inhalten oder Ergebnissen des Reflektierens von eigenem Unterricht in den Interviewaussagen von Herrn Wagner so vage, dass, von einer Ausnahme abgesehen, die praktische Wahrnehmung dieser Anforderung nicht rekonstruiert werden konnte. Er berichtet lediglich allgemein, dass er sich beim Hospitieren ein Bild von Lehrern, Schülern und Unterricht machen wollte bzw. gemacht habe. Schwierigkeiten beim eigenen Unterrichten klingen an, ohne dass konkrete Probleme der Schüler beim Lernen, Kritikpunkte der beratenden Lehrkräfte oder Handlungsalternativen beim Unterrichten deutlich werden. Fehlende Anlässe und Anleitung zu Reflektieren erschienen hier für Lernerfolge besonders problematisch, weil der Praktikant an einer gymnasialen Oberstufe eine große Distanz zu Lernproblemen der Schüler einhalten und einer engen Zusammenarbeit mit Lehrkräften ausweichen konnte, so dass eigene Vorstellungen kaum hinterfragt werden mussten.

Im Fall von Herrn Jäger, Stellvertreter des Typs „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“, werden zu Unterrichtshospitationen einige detaillierte Beobachtungen fremden Unterrichts z. B. zum Disziplinproblem des Mentors mit einem Schüler berichtet. Dazu hat auch ein Gespräch mit dem Mentor stattgefunden, das aber sehr wahrscheinlich nicht einem vertieften Reflektieren, sondern Rechtfertigungen gewidmet war. Die eigene Teilhabe am Unterricht und z. B. auch an der Leistungsbewertung im Kontext von Co- und Teamteaching und den breiten Aktivitäten in Schule und Kollegium erscheinen im Fall Jäger gegenüber den Hospitationserfahrungen wesentlich bedeutungsvoller, wobei das Reflektieren aber auch dort keinen hohen Stellenwert erhält. Der jeweilige Austausch zum Gelingen der Unterrichtsstunden erfolgt z. B. in erster Linie in Gesprächen mit dem Mentor, in denen dieser Lob ausspricht und mit der handlungspraktischen Perspektive für die folgenden Unterrichtsstunden berät, während die Studierenden miteinander gelegentlich auch über ihr Lehrerhandeln, z. B. den Einsatz von Stimme und Sprache und die Aktivität der Schüler bei Gruppenarbeit, nachdenken. Es entsteht der Eindruck, dass Herr Jäger im Praktikum eher unbewusst als über systematisches Reflektieren berufsadäquate Routinen und Habitus entwickelt.

---

[763] vgl. Kap. 6.2, Kap. 6.3

Diese Interpretation kann im Fall Jäger durch ein mit seinem Mentor geführtes Interview[764] erhärtet werden. Die Perspektive des Mentors wird im folgenden Exkurs in Bezug auf die engagierte unterrichtspraktische Unterstützung und die u. a. aufgrund von Zeitknappheit geringe Unterstützung beim Reflektieren aufgegriffen.

Für die Auswertung von Unterricht hat aus Perspektive des Mentors Zeitnot bestanden und es sei z. B. in den Unterrichtspausen leider kein angemessener Rahmen vorhanden gewesen. Natürlich habe der Mentor versucht, die beiden Praktikanten insgesamt zu ermutigen, ihre Sicht auf Lerngruppen und Lehrerhandeln zu beschreiben, doch der Mentor äußert in diesem Zusammenhang: „aber der Rahmen war nicht da. Das musste alles unglaublich auch zwischen Tür und Angel geschehen und das hat mir nicht gefallen." [765]

Gespräche über Schüler-Lehrer-Interaktion fanden nach Aussagen des Mentors nur bei konkretem Anlass statt und er nennt dazu das Disziplinproblem, das Herr Jäger aus der Hospitationsperspektive ebenfalls beschreibt. Das Gespräch zwischen Mentor und den Studierenden wird von beiden Seiten aber nicht als Reflektieren der Situation, sondern eher als Rechtfertigung des Mentors ohne selbstkritische Anteile charakterisiert:

Herr Jäger: *„nur das Problem war halt was... was in diesem Fall war, dass eigentlich also hat der Schüler ja, das warum er rausgeschickt werden sollte äh hat er ja eigentlich gar nicht getan, aber also wir haben es hinterher auch Herrn (Name des Mentors) erzählt, aber Herr (...) meinte, der würde die ganze Zeit stören."* [766]

Mentor: „*weil es waren auch in der Zeit, wo sie da waren, auch nicht, nicht immer leichte Klassen da, wo es auch mal heftig zu ging, also auch disziplinarisch und wo ich auch mal so einen, einen unheimlichen Wutanfall gekriegt habe als Beispiel und das musste man hinterher erklären, ich hab mich dann in der in der Erklärungs... äh... –pflicht gesehen."*[767]

Beobachtungsaufträge wurden vom Mentor nicht vergeben[768] und er leitete auch keine Reflexion des Unterrichts anhand von systematischen Aufzeichnungen an. Der Mentor sagt im Interview, dass er manchmal bewusst an Kritik gespart habe und verweist, als mögliche Kompensation, auch auf die Austauschmöglichkeiten der beiden Praktikanten untereinander:

„schon auch mal Situationen waren, wo ich dachte äh... oder jetzt äh... müsste man vielleicht mal was dazu sagen, aber das fand ich dann ... hab ich dann zurückgenommen, weil es ist ja so, wenn jemand äh... ich sag mal versteckt kritisiert wird, in der Art, wie er vielleicht was gebracht hat, dann könnte ich durch eine Kritik, die spontan erfolgt, da jemand noch'n bisschen runterbügeln. Das hab ich da nie gemacht. (...) was ich ganz gut fand, war, dass die beiden sich immer ganz gut besprechen konnten, sie waren sich selbst ein bisschen überlassen und konnten das glaube ich besser zu zweit irgendwie machen." [769]

---

[764] Im Fall von Herrn Jäger wurde nach dem HP ein kurzes Interview zur Art der Betreuung mit dem Mentor geführt, so dass hier auch aus Perspektive des Mentors Gelegenheit besteht, die über das Interview des Studierenden sonst nur aus subjektiver Perspektive zu beantwortende Frage danach wie der Mentor die Auswertung des Unterrichts gestaltete eingegangen werden kann.

[765] (P1 Mentor,590:595)

[766] (P20,621:626)

[767] (P1 Mentor,178:183)

[768] (P1 Mentor,795:799)

[769] (P1 Mentor,550:572)

Im Nachinterview von Herr Jäger finden ausführliche und kritische Nachbesprechungen der Unterrichtsstunden durch die Praktikanten untereinander allerdings keinen deutlichen Niederschlag. Dem Mentor von Herrn Jäger waren also gemeinsames Reflektieren oder Anbringen seiner Kritik, insgesamt stimmig zu den Aussagen Herrn Jägers, weniger möglich bzw. weniger wichtig als die Praktikanten nach ihren Unterrichtsstunden zu loben und ihnen dadurch Anerkennung auszusprechen und damit Mut für ihr weiteres Unterrichten zu machen.[770]

Hier wurde, wohlgemerkt in nur einem, wenn auch nicht untypischen Einzelfall auf Schwerpunkte des Mentors bei der Betreuung von Praktikanten eingegangen. Die Bandbreite der Betreuungsqualitäten reicht nach den Interviewaussagen der Studierenden zu urteilen in seltenen ungünstigen Fällen von im Alltag überforderten Lehrkräften, die sich von den Studierenden z. T. in Umkehr der normalen Unterstützungsverhältnisse selbst praktische Hilfe und Beratung erhoffen[771], bis hin zu engagierten Pädagogen wie im Fall Frau König, die sowohl von sich selbst als auch von Studierenden besonders schülerorientiertes Unterrichten erwarten und die Unterrichtssituationen mit diesem Fokus gemeinsam mit den Studierenden auswerten.
Zur Erinnerung, im Fall Frau König vom Typ „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“ werden recht klare Vorstellungen zu Unterrichtskonzepten, die hohe Eigeninitiative der Schüler und hohe fachliche Ansprüche miteinander vereinbaren sollen, im Praktikum realisiert. Dabei geraten individuelles Lernen und Verhalten der Schüler z. B. beim Reflektieren mit ihrer Mitpraktikantin in den Blick und Frau König stellt sich der „als hart aber gerecht“ erlebten Kritik ihres Mentors, die eine hohe Schülerorientiertung zum Maßstab hat. Während im Fall von Frau König das Reflektieren insbesondere auch als ein Werkzeug für die Umsetzung ihrer unterrichtlichen Vorstellungen zur hohen Schülerbeteiligung erscheint, kann ein weiterer Fall gleichen Typs verdeutlichen, dass das Reflektieren auch ein persönliches Anliegen im Praktikum sein kann und sich dazu bietende Gelegenheiten dann besonders intensiv wahrgenommen werden.

---

[770] (P1 Mentor,752:761):
„Wenn jetzt äh... Dinge ausprobiert wurden in Form von selbst unterrichten, was eigentlich so das Wesentliche daran war, dann find ich äh... gab es also zumindest bei den beiden Studenten durchaus viele Ansätze, sie... das zu loben auch... das ich das Gefühl hatte, dass es gut gelaufen ist, gut rüber gekommen ist, das haben sie gerne gemacht und dass ich irgendwie das äh... sehr wichtig finde. Diese Anerkennung ist glaub ich von großer Bedeutung äh... die man selbst dann geben muss, wenn was nicht gelaufen ist (schmunzeln) damit man den Mut nicht verliert, nicht?“
Anmerkung: Die Formulierung „Dinge ausprobiert wurden in Form von selbst unterrichten“ (P1 Mentor: 752:761) kann in diesem Kontext nicht als „besondere Gelegenheiten der Erprobung nutzen“ gedeutet werden, denn die Studierenden haben das Unterrichten insgesamt ohne Schwerpunktsetzungen z. B. Unterrichtskompetenzen oder Schülerlernprozessen ausprobiert (nach Mentor: selbst zu unterrichten ist wesentlicher Teil des Praktikums (P1 Mentor: 752:761)).

[771] Zwei von zwölf interviewten Studierenden berichten von z. T. im Alltag überforderten Lehrkräften. Eine Mentorin erhoffte sich Beratung zu ihrer Persönlichkeit und ihrem Verhältnis zu Schülern durch den Praktikanten (P4,1316:1355). Der andere Praktikant wurde aufgrund versäumter Unterrichtsplanung durch seinen Mentor z. B. spontan aufgefordert, den Unterricht zu übernehmen (P22,174:188) (s. auch Ziemer/ Schwedes/ Kroos 2002)

Im hier gemeinten Einzelfall[772] liegt nach Belegung der betreffenden Kategorie „Reflektieren: eigenen Unterricht eigenes Lehrverhalten“ mit zehn Zitaten ein individueller Schwerpunkt im Bereich der Anforderungen des Reflektierens vor. Weitere Zitate aus den Bereichen Lernchancen, Co- und Teamteaching sowie der allgemeinen Zusammenarbeit mit Lehrkräften werden zur thematischen Darstellung des Falls ebenfalls herangezogen.

Im Vorinterview wird bei der betreffenden Studentin neben dem Wunsch der eigenen Erprobung von Kompetenzen und Lehrereigenschaften beim Unterrichten (z. B. Ruhe bewahren, einzelne Schüler wahrnehmen, Führung übernehmen) als selten angesprochene Anforderung bzw. Lernchance im Praktikum Theorie und Praxis zu verbinden[773] rekonstruiert. Sie möchte z. B. erfahren, inwiefern Schüler beim naturwissenschaftlichen Experimentieren in Gruppenarbeit tatsächlich so gerne und gut lernen, wie dies Studierenden in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen vermittelt werde oder ob Schüler, also im Unterschied zu Lehrmeinung und Theorie, in der Praxis lieber allein oder anhand der vom Lehrer vorgeführter Experimente lernen.

Sie gelangt hinsichtlich der Frage nach wirkunsgvollen methodischen Planungsentscheidungen übrigens nach dem Praktikum zu dem Schluss, dass fruchtbares Lernen durch gute Kenntnisse über die Lerngruppen und Intuition diese bei Planung und Umsetzung zu berücksichtigen möglich sei, wobei Theorie ihr eine unterstützende Rückversicherung biete[774]. Wichtig für die thematische Fallinterpretation erscheint hier aber insbesondere, dass ihre Interviewaussagen bzw. diese Fragestellung auf die Bereitschaft der Studentin verweisen, im Praktikum Theorieaspekte mit der praktischen Planung und Auswertung von Unterricht gedanklich zu verknüpfen und dass sie sich auf dieser Ebene auch Hilfe durch Gespräche mit Lehrern und Dozenten wünscht. Dies zeigt ihre Offenheit für das Reflektieren unter Einbezug von objektierbaren Wissensbeständen, wie sie z. T. in Lehrveranstaltungen angeboten werden, während die meisten anderen Praktikanten keine grundsätzlichen Gedanken zur Begründung von Entscheidungen und zu Reflexionsebenen in den Interviews äußern und sich bei Berichten zu Unterrichtserfahrungen z. B. auf die Bewertung und den Erfahrungsschatz ihrers Mentors sowie eigene eher diffuse Gelingenskriterien berufen.

---

[772] Fall Nr.12 (Interview 26)

[773] Zitat Fall Nr.12: (P25,2267:2280); Anmerkung: Die hier zugeordnete Kategorie W11.15 (s. Anhang 8.2.4.11) zur bewussten Unterscheidung und Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne einer vor und ggf. im Praktikum als Lernchance erkannten Anforderung kam bei der Auswertung nur selten und zwar bei vier von zwölf Studierenden zur Anwendung.

[774] (P26,291:326): „Es ist nicht mehr so wie vorher, vor der äh... wenn man das nur theoretisch behandelt hat an der Uni vor’m Praktikum, dann hat man vielleicht so irgendwie auch so’n Schema oder man hat irgendwie schriftlich, was man machen kann oder so, dann hab ich das Gefühl, das muss ich mir im Kopf irgendwie ausdenken und wenn ich z. B. jetzt im Halbjahrespraktikum wusste aha, übermorgen soll ich meine Stunden übernehmen, dann war es für mich nicht so, dass ich das Gefühl hab, ich muss jetzt intellektuell nachdenken, welche Methode wähl ich mir jetzt aus welchem Katalog aus, sondern ich hab mir so mir die Schüler vorgestellt und hab so’n bisschen auch gedacht, ah, was könnte denn für die jetzt gut sein, womit könnt ich sie denn jetzt faszinieren und das war eigentlich sehr viel auch aus’em Bauch raus und das hat aber witzigerweise sehr gut funktioniert. Ich hab zwar auch natürlich da so’n bisschen mich abgesprochen, auch mit dem Lehrer und dann hier auch in der Didaktikveranstaltung, ob das jetzt so gut ist, was ich da vorhabe. Also ich hab mich auch sozusagen über die Theorie rückversichert …“ (Zitat zur Kategorie W11.15, s. Anhang 8.2.4.11)

Um auf die von der Studentin häufig berichteten Anforderungen des Reflektierens bzw. die Qualität der von ihr hier erlebten Situationen zurückzukommen, so geht sie im Nachinterview insgesamt auf die Interaktion mit ihrem Mentor, mit Mitstudierenden und mit zwei Hochschullehrenden ein. Anreize zum Reflektieren boten die beiden Lehrenden demnach bei Unterrichtsbesuchen bzw. den anschließenden Nachbesprechungen in der Schule sowie in Begleitseminaren, wobei die Studentin dort ihre Planungsideen für Unterrichtsstunden thematisieren und eine Videoaufzeichnung ihres Unterrichts besprechen konnte.

Die Studentin profitierte ihrer Ansicht nach z. B. bezogen auf Leitlinien zur Gestaltung von Schülerarbeitsblättern auch dadurch, dass sie an einer Unterrichtsbesprechung des Mitpraktikanten mit einem Hochschullehrer teilnahm. Bei der Besprechung des eigenen Unterrichts war es nach Ansicht der Studentin zwar für sie anstrengend, aber wegen der zeitlichen Nähe nützlich, dass diese direkt nach dem Unterricht, der „glücklicher Weise" „supergut verlaufen ist"[775] stattgefunden habe. Sie empfand es als wichtig, dass sie zunächst selbst zu Wort gekommen sei und sich dann ein wirklicher Dialog ergeben habe[776]. Aus der Besprechung mit einem Hochschullehrenden nennt sie als Beispiel des Reflektierens die gestellte Frage nach der Begründung einer für die Schüler von ihr formulierten und auf einer Folie präsentierten Aufgabenstellung zum fachlichen Lernen.

Die Verwendung von Sprache und Stimme als wichtige Faktoren des eigenen Lehrverhaltens seien der Studentin insbesondere durch gegenseitige Kritik unter den Mitstudierenden im Praktikum[777] und die Auswertung des Unterrichtsvideos reflektiert worden[778]. Das Video bot ihrer Ansicht nach den Vorteil, dass sie bestimmte Szenen nach unterschiedlichen Aspekten häufiger ansehen konnte. Das Video habe sie in der Selbstwahrnehmung unterstützt und bestätigt z. B. in der Auffassung, dass sie als Lehrerin ruhig agiere, dabei auf einzelne Schüler achte und das Klassengeschehen insgesamt gut managen könne[779].

Im Unterschied zu den eher positiv beschriebenen Anforderungen von Seiten der Universität eigene Unterrichtsaktivitäten zu reflektieren äußert die Studentin, dass die Beratungen mit dem Mentor eher zu knapp gewesen seien. Bei den Planungen habe er die Überlegungen der Studierenden in aller Regel ohne Veränderungsvorschläge mit „dann macht mal"[780] gut geheißen, wobei er später gegenüber den Studierenden in den 10- bis 15-minütigen Unterrichtsnachbesprechungen zwar meist den guten Verlauf der Stunde betont habe, aber dann, aus ihrer Sicht wohl verspätet, einige Planungs- und Handlungsalternativen benannt habe. Eine gewisse Distanz der Studentin zum Mentor zeigt sich auch in ihrer mit dem

---

[775] (P26,1644:1673)
[776] (P26,1675:1694)
[777] (P26,1817:1832): „wir waren eigentlich ganz selten alleine irgendwie irgendwo im Unterricht äh... das ist auch nochmal'ne gute Reflexion, dass man sagen kann, hej du machst ja immer die und die Geste oder musst du immer was in der Hand halten und irgendwie das lenkt ab oder so, also das hatten wir alles, also jetzt nicht von mir, sondern das hab ich zum Beispiel bei (…) beobachtet oder äh... mir wurde dann halt gesagt, ich muss'n bisschen aufpassen mit meinen Floskeln"
[778] (P26,1762:1772), (P26,1817:1832)
[779] (P26,1778:1801), (P26:646:655): „aber ich war überrascht, was ich für'ne Ruhe ausgestrahlt habe, als ich da vorne stand und wie ich trotzdem irgendwie das gut gemanagt hab, mit den einzelnen Schülern zu reden …"
[780] (P26,1069:1085)

Anforderungsbereich Co- und Teamteaching verbundenen Kritik an seiner Art, Studierende manchmal unmittelbar in die unterrichtliche Arbeit einzubeziehen. Sie habe sich an Tagen, an denen sie „einfach nur hospitieren“ [781] wollte, „sehr überrumpelt“ und auch „ärgerlich“ gefühlt, wenn der Mentor sie und ihren Mitstudenten spontan gebeten habe, den Schülern ein Experiment oder das Bearbeiten eines Arbeitsblatts zu erklären. Andererseits sagt die Studentin in diesem Kontext auch, dass sie und ihr Mitstudent zu diesem Zeitpunkt des Praktikums „schon routiniert waren“ und der Mentor gut habe einschätzen können, welche Aufgaben sie beim Übernehmen der Regie im Klassenraum fachlich bewältigen konnten. An anderer Stelle im Interview[782] berichtet die Studentin zudem selbstkritisch, dass nur zu hospitieren bei ihr manchmal zu einem Abgleiten in die Schülerrolle geführt habe, wobei sie sich z. B. bei der passiven Beobachtung von „langweiligem Unterricht“ heimlich mit Studienkollegen unterhalten habe. Dies alles kann für den dargestellten Fall so interpretiert werden, dass sich für die Studentin Anreize zu reflektieren in erster Linie durch Hochschullehrende und Mitstudierende ergaben, nicht aber beim Hospitieren und kaum bei der Zusammenarbeit mit dem Mentor.

Zum Praktikum, insbesondere zu ihrer Sicht auf die Bedeutung von Theorie und Praxis und ihren Stellenwert zieht die Studentin selbst das Fazit, dass für sie das Halbjahrespraktikum weniger eine intellektuelle, sonderen vielmehr eine handlungs- und erlebensbezogene ganzheitliche Erfahrung gewesen sei[783]. Theorie sei bei der Planung im Hinterkopf zwar präsent gewesen und beim Planen von Unterrichtsstunden ganzheitlich eingeflossen, aber als einzelner Faktor, insbesondere beim Handeln in der Klassensituation, für sie deutlich „in den Hintergrund gerutscht“.

Obwohl etwas diffus, was die Studentin unter Theorie subsummiert, evtl. Fachwissen zusammen mit fachdidaktischen Erkenntnissen und Leitlinien, ist anzumerken, dass zwischen spontanen Änderungen der Pläne, um adäquat auf die Unterrichtssituationen einzugehen, und dem Nutzen von Theorien in der Planungsphase erst einmal kein sachlicher Widerspruch besteht. Dass die Studentin sich unsicher zeigt, inwiefern Theorie evtl. zu weit in den Hintergrund gerät, deutet darauf hin, dass sie sich bei ihren Entscheidungen in der Unterrichtssituation nicht darüber im Klaren war, inwiefern die Umsetzung noch innerhalb der Leitlinien der Planung stattfand. Dabei läge ein entsprechend bewusstes Erkennen und

---

[781] (P26,956:990)

[782] (P26,1444:1458)

[783] (P26,333:346): „Also so kam es mir viel eher vor, dass man zwar... dass es gut ist, dass man die ganze Theorie im Hinterkopf hat und irgendwie auch präsent hat im Kopf, also nicht irgendwo noch nachschlagen muss, aber äh... was ich da jetzt nun wirklich definitiv mache, ich mein da passiert ja auch noch ganz viel, dass man spontan irgendwelche Pläne umwirft und so, also dieses Erleben Schule, auch innerhalb des Praktikums, war’n ganzes Stück einfach auch spontanes Handeln und wirklich äh... äh... ja, da drin sein in diesem Ding Schule mit allem, was da passiert, mit Lehrerzimmer und Schüler auf’en Flur und alles und äh... das war es mir persönlich auch gar nicht mehr so möglich zu sagen, meinen Kopf abzutrennen und jetzt so intellektuell, ich bau jetzt mal’ne Stunde auf, sondern ich war vonvornherein dadurch, dass ich im Ganzen irgendwie diese Stunde geplant hab, war das alles miteinander verbunden und die Theorie ist doch’n deutliches Stück in’n Hintergrund gerutscht bei mir persönlich.“ (Kategorie W11.15)

Entscheiden während des Unterrichtshandelns[784], dass auf theoretischen Grundlagen fußende Pläne entweder leicht variiert, auf andere Stunden vertagt oder grundsätzlich aufgegeben werden, wohl eher nicht im Rahmen der Möglichkeiten von Anfängern, sondern dies müsste nach dem Unterricht herausgearbeitet werden und könnte ggf. dadurch mittelfristig zu mehr Sicherheit zum Stellenwert der Theorien führen.

Sofern der Mentor, wie im vorliegenden Fall, evtl. wenig Neigung, wenig Kompetenzen oder auch wenig zeitlichen Spielraum besitzt, Planungen und Handlungen mit Praktikanten unter Einbezug von Theorien zu reflektieren, erscheint die Distanz der Studentin zum Mentor angesichts ihres Interesses für derartiges Reflektieren verständlich und auch hilfreich. Die Studentin erinnert sich im Interview hingegen an die Angebote der Hochschullehrenden in dem Sinne, dass sie sinnvolle Anreize bzw. Anforderungen zu reflektieren enthielten. Sie schätzt aber auch die Angebote des Mentors hoch ein, weil er ihr eine intensive Teilhabe im Unterricht und darüber hinaus ermöglichte. Dabei hielt die Studentin passives Hospitieren zwar für bequemer, nicht aber für sinnvoller[785].

Im Prinzip wäre es denkbar, die beiden Varianten der Unterstützung, Einbindung und kognitiven Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, personell zu vereinen, wenn entsprechende Fortbildungen, Engagement und zeitliche Spielräume für Mentoren und Hochschullehrende vorhanden sind. Gegebenenfalls müssten beide Berufsgruppen regelmäßig in Teams in Unterrichtspraxis und Seminarpraxis zusammenarbeiten und sich zusätzlich über ihre Erfahrungen und Leitlinien systematisch austauschen.

Es erscheint als eine offene Frage, wodurch sich im Lehrerberuf reflexive Praktiker entwickeln können, wenn nach den Interviews zum Halbjahrespraktikum entsprechende Anforderungen und Vorbilder insgesamt selten wahrgenommen werden. In den Interviews gibt es z. B. keine Berichte zu einer engen Beteiligung von Lehrerbildnern an Unterrichtsvorhaben, welches Reflektieren bzw. zeitlich ausgedehnten Erörterungen zu Unterricht und Unterrichtskompetenzen im Rahmen von Coteaching[786] ermöglichen könnte.

6.8.3 Lernbereich Berufswunsch

In diesem Teilkapitel werden Hintergründe und Qualitäten zur Berufswunschprüfung im Halbjahrespraktikum beleuchtet. Ausgehend von Thesen, inwiefern der Berufswunsch Lehrer im Halbjahrespraktikum geprüft wird und inwiefern sich aus den Erfahrungen für

---

[784] vgl. Kap. 2.2.9, Kap. 2.2.10 (Leitbild des reflexiven Praktikers in der Lehrergrundausbildung nicht erreichbar; fürs Reflektieren nutzbare Spielräume in Handlungssituationen können aber während Co- und Teamteaching entstehen.)

[785] Anmerkung: Es ist eine offeneFrage, ob eine Phase des Eintauchens und Dazugehörens wie im Halbjahrespraktikum generell für die Verbindung zwischen Theorie und Praxis sinnvoll sein kann. Kritische und situationsadäquate Distanz setzt evtl. gerade auch die Erfahrung von Nähe zur und Identifikation mit der Situation voraus. Wenn die Anleitung zur Reflexion nicht integriert mit den Erfahrungen der Identifikation stattfinden, können Studierende ggf. noch nach dem Praktikum eine reflexive Sicht entwickeln. Studierende können im Praktikum zeitweise zu Praktikern werden. Wenn sie dann dadurch Praxiserfahrungen und durch ihre Studien auch Theorien wichtig nehmen bzw. beides als Realitäten begreifen, sind sie vielleicht besser in der Lage, praxisrelevante Theorien zu erkennen und auch selbst Theorie-Praxis-Verbindungen herzustellen. Weil ihnen der Berufsalltag nicht mehr fremd ist, vergrößern sich (bei individueller Anleitung und formalen Anreizen) z. B. auch die Chancen, dass Studierende bis Studienende empirische Untersuchungen an Schulen realisieren können.

[786] s. Kap. 2.2.10, s. Kap. 6.4.3 (keine aktive Beteiligung von Lehrerbildnern an Unterrichtsvorhaben)

Praktikanten Anhaltspunkte für die weitere Gestaltung des Studiums ergeben, wird in diesem Kapitel die empirische Datenlage thematisch interpretiert. Die Formulierungen in den Richtlinien[787] zum Praktikum aufgreifend kann grundsätzlich zwischen verschiedenen Varianten der Berufswunschprüfung mit Relevanz für die weitere Ausbildung unterschieden werden. Das Halbjahrespraktikum soll den Studierenden ermöglichen, das zukünftige Berufsfeld möglichst realistisch[788] kennen zu lernen und sich selbst im Umgang mit Schülerinnen und Schülern als Teil von Schule zu erfahren. Da im Rahmen dieser allgemeinen Möglichkeiten keine Struktur für die Berufswunschprüfung vorgesehen ist, findet sie individuell gedanklich statt und wird in Gesprächen mit Mentoren und/oder mit Dozenten und/oder in schriftlichen Praktikumsberichten thematisiert. Die Varianten der Berufswunschprüfung können aufgrund der fehlenden Vorgaben zu ihrer Struktur am ehesten anhand der Ergebnisqualität gekennzeichnet werden. So wird die Berufsentscheidung im Hinblick auf den Lehrerberuf prinzipiell mit negativem oder positivem Ergebnis geprüft. Die Berufsentscheidung wird im Hinblick auf den Lehrerberuf bei positiver Tendenz ggf. differenziert im Hinblick auf die gewählten Schülerzielgruppen und Unterrichtsfächer geprüft. Neben dadurch evtl. angezeigten, aber im 5. Semester i. d. R. nicht mehr ohne erhebliche Studienverlängerungen umzusetzenden Änderungen der Abschlussziele hinsichtlich Fächern und Schulstufen, können Studierende auch individuelle oder persönliche Stärken und Schwächen sowie Notwendigkeiten durch die wahrgenommene Berufsrealität registrieren. Damit verbunden kann der Wunsch nach einer neuen oder genaueren Ausrichtung des bisherigen Studiums entstehen, wobei Wahlmöglichkeiten und Zusatzangebote oder weitere Praktika zur Umsetzung der Wünsche in Betracht kommen.

- These 1: Den Berufswunsch im Halbjahrespraktikum zu überprüfen wird von den allermeisten Studierenden als sehr bedeutsames persönliches Ziel angenommen.
- These 2: Im Praktikum wahrgenommene berufliche Anforderungen und persönliche Kompetenzen können prinzipiell die weitere Studienplanung beeinflussen, doch erscheinen hier die Chancen einer tatsächlich verbesserten Abstimmung des Studiums als eher gering. (Es besteht hier aus Studierendensicht insbesondere ein Mangel an Beratung und an auf Praktikumserfahrungen abgestimmten Seminarangeboten im weiteren Studium.)
- These 3: Eine kritische Prüfung der Schülerzielgruppen findet häufiger statt als die der Unterrichtsfächer. Studierende interpretieren ihre Studienfächer i. d. R. im Praktikum zunehmend als Unterrichtsfächer, in denen sie über ein vergleichsweise gutes Basiswissen fürs Unterrichten verfügen und stellen die

---

[787] s. Anhang 8.5

[788] Obwohl in den Richtlinien womöglich an eine objektive Realität gedacht ist, kann sich „realistisch" eigentlich nur auf die Wahrnehmung einzelner Personen beziehen. „Realistisch" kann dabei die Perspektive der Studierenden betreffend bedeuten, dass sie wesentliche Kern- und auch Randbereiche des Tätigkeitsfeldes erfahren und dabei kognitive Strukturen bilden (Kap. 2.3.3), die individuell als sinnvoll erlebtes Verstehen und Handeln erlauben.

Fächer in diesem Prozess nicht infrage.

- These 4: Die Berufswunschprüfung findet intuitiv und im Allgemeinen, insbesondere durch Selbsterfahrung im Unterricht, Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Interaktion mit Schülern innerhalb und außerhalb von Unterricht statt. Sie geschieht hingegen nur wenig bewusst durch eine Kriterien geleitete Selbst- oder Fremdeinschätzung (weder bezogen auf konkrete Situationen noch als Fazit insgesamt). Trotzdem können viele Studierende sich durch das Praktikum ihres Berufwunsches intuitiv gewiss werden.

Zur thematischen Aufarbeitung der Daten werden folgende feldspezifische und theoretische Annahmen herangezogen:
Nach den Rahmenrichtlinien[789] des Praktikums sollen Studierende ihre Entscheidung hinsichtlich ihres Berufswunsches grundsätzlich und spezifisch hinsichtlich Stufen- und Fächerwahl prüfen. Studierende sollen ihre Berufsentscheidung dadurch prüfen, dass sie ihr zukünftiges Berufsfeld möglichst realistisch kennen lernen, sich selbst als Teil von Schule erfahren (Kontakt/Positionierung: Kollegium, Verwaltung, Schulleitung, Schülerschaft, Kooperationspartner) und sich selbst im Umgang mit Schülern erproben. Theoretisch korrespondieren diese Vorgaben gut mit den Theorieansätzen der Konstruktion und Anpassung von individuellen Vorstellungen[790], die allgemein die Realität des Berufsalltags und insbesondere die darin enthaltenen Anforderungen betreffen, sowie der legitimierten, situierten Teilhabe[791]. Durch einen Fokus auf die mögliche halbjährige Partizipation innerhalb der Praxisgemeinschaft kann betrachtet und ggf. erklärt werden, wie es zur intuitiven Berufswunschsicherheit im Rahmen des Halbjahrespraktikums kommt, denn eine Beteiligung mit Hineinwachsen in wesentliche Aktivitäten des Berufsalltags wird in erster Linie intuitive Gewissheiten erbringen, wenn Mitglieder der Gemeinschaft keine systematische Analyse unterstützen. Natürlich können aber direkte und indirekte persönliche Rückmeldungen durch Mentoren, Schulleitungen und Schüler hinsichtlich der Eignung als Lehrer von Studierenden wahrgenommen und berücksichtigt werden. In der Praxisgemeinschaft kann zudem eine Identifikation mit Rolle und Habitus als Lehrer stattfinden (Akzeptanz und Anerkennung im Kollegenkreis, Spaß und Akzeptiertwerden beim Kontakt mit Schülern, Identifikation mit Werten und Routinen innerhalb der Gemeinschaft). Es ist davon auszugehen, dass Praktikanten Anforderungen im Berufsfeld im positiven Sinne annehmen, wenn sie sich handelnd einbringen und ihre bestehenden Vorstellungen in Richtung auf mehr Beteiligung, Verantwortung und Erfolg verwirklichen und anpassen können.
Für die Qualitäten der Berufswunschprüfung erscheinen in diesem Sinne nicht nur die genannten theoretischen Aspekte, sondern die an die Notwendigkeit das Praktikum selbst zu

[789] s. Kap. 4.1.4, Anhang 8.5
[790] s. Kap. 2.3.3
[791] s. Kap. 2.3.5

gestalten und auszurichten, anknüpfende Typisierung[792] der zum Halbjahrespraktikum interviewten Studierenden aufschlussreich. Denn zwischen typischen Herangehensweisen, Erfahrungen und Vorstellungsveränderungen im Praktikum und Qualitäten bzw. Ergebnissen der Berufswunschprüfung wurden bereits Zusammenhänge deutlich, die weiter konkretisiert werden können.

Es sei daran erinnert, dass in Fällen des Typs 1[793] eigene Vorstellungen dem Arbeitsfeld angemessen und zur eigenen Zufriedenheit angepasst werden können (z. B. aktive Gestaltung von Lerngelegenheiten für Schüler erhält Vorrang gegenüber Vorstellungen von Wissensvermittlung und persönlichen Lehrereigenschaften). Von Praktikanten dieses Typs werden insbesondere auch in der Breite des Arbeitsfelds Aufgaben in Angriff genommen, die ihnen wichtig und interessant erscheinen.

Im Fall des Typs 2[794] lassen sich eigene Vorstellungen im zentralen Arbeitsfeld Unterricht mit gutem Erfolg umsetzen (z. B. Beziehungen zu Schülern positiv gestalten, ihre Kreativität wecken und Lernwege unterstützen) und in Punkto Abstimmung auf besondere Situationen und Schülergruppen ausdifferenzieren.

Während bei den Typen 1 und 2 im Zusammenhang mit Freude am Unterrichten und Umgehen mit Schülern bis Praktikumsende keine wesentlichen Zweifel am Berufswunsch bestehen bleiben, halten sich diese bei Typ 3[795] zusammen mit Widersprüchen zwischen eigenen Vorstellungen und Erfahrungen (z. B. Unzufriedenheit hinsichtlich Erfolgen der Wissensvermittlung, der Schülerschaft zugeschriebenen Defiziten und damit, dass als wichtig erachtete Lehrereigenschaften mehr Probleme als Gewinn bringen).

Da die Typen 2 und 3 jedoch eine interessante Gemeinsamkeit hinsichtlich der Einbindung ins Kollegium mit einer weniger intensiven Einbindung und mehr kritischer Distanz gegenüber Typ 1 aufweisen, erscheint im Hinblick auf die Berufswunschprüfung eine qualitative Analyse der Interviewaussagen lohnend. Die Qualität der für Praktika spezifischen Anforderungskategorie „Berufswunsch prüfen“[796] werden insgesamt im Hinblick auf die unterschiedlichen Typen und eine für sie unterschiedliche Bedeutung der Interaktionsbereiche Schüler- und Lehrerschaft untersucht. Und zwar mit der Frage, inwiefern sich Sicherheit oder Unsicherheit zum Berufswunsch in diesen Bereichen ergibt und ob die dortigen Erfahrungen eher intuitiv oder systematisch eingeordnet werden.

6.8.3.1 Persönlicher Stellenwert der Berufswunschprüfung und Bedingungen im Praktikum

In diesem Teil Kapitel wird anhand der Interview- und Fragebogenergebnisse erläutert, inwiefern den Berufswunsch im Halbjahrespraktikum zu überprüfen von den allermeisten Studierenden, entsprechend These 1, als sehr bedeutsames Ziel persönlich angenommen wird.

---

[792] s. Kap. 6.3
[793] s. Kap. 6.2, Kap. 6.3 (prototypischer Stellvertreter: Herr Jäger)
[794] s. Kap. 6.2, Kap. 6.3 (prototypische Stellvertreterin: Frau König)
[795] s. Kap. 6.2, Kap. 6.3 (prototypischer Stellvertreter: Herr Wagner)
[796] s. Kap. 6.6, Anhang 8.2.4.2 (Kategorie W2: „Berufswunsch prüfen“)

Die Anforderungskategorie im Praktikum den Berufswunsch zu prüfen, wurde bei allen interviewten Praktikanten mehrfach vergeben und besitzt nach Zitathäufigkeiten also einen sehr hohen Stellenwert[797]. Die Mehrzahl der Interviewten verknüpfte ihr persönliches Fazit zum Praktikum mit einer gelungen Berufswunschprüfung. Ein Zitatbeispiel:
„Schlussstatement ist insofern, ich fand, es war wirklich'ne gute Sache, das hat mich eigentlich in meiner Entscheidung Lehrerin zu werden, ganz weit nach vorne gebracht oder hat die Entscheidung, unter welchen Bedingungen ich Lehrerin werden möchte, noch klarer gemacht und (…)ich fand es gut, wirklich'n halbes Jahr nur an der Schule zugegen zu sein und da auch die ganzen... das ganze Drumherum, den ganzen Alltag und die ganzen Nebensachen auch mitgekriegt zu haben.“[798]
Dazu stimmig erleben auch nach Fragebogenerhebung ein Großteil der Befragten (ca. 70-80%) die Wirkung des Praktikums als klärend für die Berufsentscheidung[799]. Wobei über die Hälfte der Studierenden eine höhere Sicherheit für die bisherige Berufsentscheidung Lehrer bzw. Lehrerin durch das Praktikum angeben. Etwa jeder zehnte Studierende antwortet aber in dem Sinne, dass durch die eigenen Praktikumserfahrungen die bisherige Berufsentscheidung revidiert wird. Eine erlebte Wirkung des Praktikums auf die Berufswunschsicherheit korrespondiert in positiver Richtung mit Präsenzzeiten in der Praktikumsschule, d. h. meist, dass sich vom Lehrerberuf angetane Studierende gerne und deswegen lange in ihrem (zukünftigen) Berufsfeld aufhalten. Sind Studierende an der Sekundarstufe I eingesetzt oder schätzen ihre universitären Begleitseminare im Durchschnitt als gut auf die Erfordernisse des Praktikums bezogen ein[800], so erleben sie ebenfalls häufiger eine klärende Wirkung des Praktikums. Letztlich bestätigt der Fragebogendatensatz in Einzelfallberichten[801] aufscheinende Effekte der Lernbedingungen, nämlich, dass in den Klassenstufen fünf bis zehn im Vergleich zur Oberstufe oft ein besonders intensiver und mit direkten Rückmeldungen verbundener Kontakt mit Schülern realisiert wird. Zwischen folgenden Rahmenbedingungen und erlebten Auswirkungen auf die Berufsentscheidung zeigten sich bei der Fragebogenauswertung hingegen keine signifikanten Zusammenhänge: Integration ins Kollegium, Coteaching, Lernen durch andere Praktikanten, Anzahl der Schulen, an denen das Praktikum stattfand, studierter Schulstufenschwerpunkt und Bewertung der universitären Vorbereitung im Rahmen des Praktikums. Damit ist die Klärung des Berufswunsches in vielen Fällen unabhängig zu einigen sonst relevanten Lernbedingungen. Studierende können also hinsichtlich ihrer Berufswunschprüfung eher nicht zu Opfern der äußeren Bedingungen an ihrer Praktikumsschule werden. So realisierte die Praktikantin im Fallbeispiel Frau König [802] auch bei geringer Offenheit des Gesamtkollegiums und der Schulleitung ihr gegenüber eine erfolgreiche Erprobung beim

---

[797] vgl. Kap. 6.6: Es wurden 145 Zitate bei zwölf Interviewten der Kategorie „Berufswunsch prüfen“ zugeordnet: in Vorinterviews besetzt die Kategorie Rangplatz drei, in Nachinterviews Rangplatz sechs bezogen auf die insgesamt 20 Kategorien ohne direkten Handlungsbezug.
[798] (P26,1884:1894)
[799] s. Kap. 6.7.8
[800] s. Kap 6.7.8
[801] s. Kap. 6.2
[802] vgl. Kap. 6.2.2

Unterrichten sowie eine als fruchtbar und anerkennend erlebte Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrkräften. Allerdings ermöglicht das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Praktikanten bei Offenheit des Kollegiums und entsprechenen Wünschen ein Kennenlernen der Berufsrealität, wie es bei der älteren Form des Schulkontakts „Unterrichtseinheit (UE)“[803] nicht möglich war:

„einmal war er (der Schulleiter, T.Z.) bei uns im Unterricht, kurz nachgefragt, ob alles läuft und so, aber sonst also, den Hausmeister und so, das kriegt man alles überhaupt nicht mit, was der macht, wenn was im Lehrerzimmer ab geht und das ist ja alles, während der UE, wird das ja überhaupt nicht gesehen und während der UE kriegt ja man auch überhaupt nicht mit, was die Lehrer an sich machen, also... was da nachmittags passiert, da kriegt man ja nur dadurch mit, dass man halt kontinuierlich an der Schule ist, also bei einem Lehrer ist und denn sieht, was der nachmittags macht, weil der halt auch mit einem so selber drüber spricht und man selber mit eingebunden wird in das Arbeiten und nachmittags selber zu Hause sitzt und seine Zeit vor'm PC verbringt und überlegt, wie könnte man das jetzt machen.“[804]

6.8.3.2 Wahrnehmung persönlicher Fähigkeiten und Optimierung des Studiums

Zur These 2 ist anzumerken, dass Praktikumserfahrungen prinzipiell zu einer verbesserten Abstimmung des Studiums führen können, doch Studierende hier an der tatsächlichen Umsetzbarkeit im weiteren Studium zweifeln[805]. Es besteht aus Studierendensicht ein Mangel an Beratung und an auf Praktikumserfahrungen abgestimmten Seminarangeboten im weiteren Studium. Dass nach dem Praktikum eher Wünsche als Dringlichkeiten oder Forderungen für das weitere Studium geäußert werden, deutet zum einen darauf hin, dass Studierende die Notwendigkeiten nicht ohne Weiteres scharf genug erkennen bzw. benennen können und zum anderen darauf, dass sie nach den Erfahrungen des Grundstudiums eine eher kritische und distanzierte Haltung zum Studienangebot entwickelt haben und eventuelle Forderungen als nicht erfolgversprechend einstufen.

Dadurch dass es oft plausible Deutungsmöglichkeiten für statistisch ermittelte Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung der Fähigkeitszunahme und Lernbedingungen im Praktikum gibt[806], kann zunächst allgemein geschlossen werden, dass das Praktikum prinzipiell Selbsterkenntnis hinsichtlich eigener Fähigkeiten ermöglicht. Durch das Erkennen von persönlichen Fähigkeiten und Anforderungen im Arbeitsfeld Schule, so kann weiter geschlussfolgert werden, müsste es für Studierende prinzipiell möglich sein, Seminare gezielt auszuwählen um dort abgestimmt auf eigene Schwächen und Stärken zu lernen. Dass Studierende häufig eine geringe Erwartungshaltung an das Angebot der Universität, genauer hinsichtlich des Lernens im Studium entsprechend der persönlichen und beruflichen Notwendigkeiten haben, wird in einigen Interviewaussagen deutlich. Zum Beispiel:

„Also die Methodenkompetenz (...)die theoretische Grundlage gibt's ja überall, aber ich finde

---

[803] s. Kap. 1.2.3
[804] (P20:777,788)
[805] Die Anlage der Untersuchung sieht allerdings keine ausgedehnten Erhebungen zum weiteren Verlauf des Studiums, z. B. zum Zeitpunkt des Studienabschlusses, vor, so dass zur Umsetzbarkeit nur Meinungen und keine berichteten Erfahrungen vorliegen.
[806] s. Kap. 6.7

einfach es fehlt da einfach der praktische Bezug, also das äh... letzten Endes hat man das Wenige, was man gelernt hat und ich denke, das war oft einfach äh... vieles zu oberflächlich oder zu abstrakt äh... das Wenige, was man gelernt hat, das hat man letzten Endes äh... selbst verknüpfen müssen mit den Erfahrungen, die man in der Praxis gesammelt hat und dann daraus hat man seine eigene Erkenntnis gewonnen, aber ich glaube das'n Stück... dass diese Arbeit ein Stück weit auch schon Uni leisten könnte, wenn sie halt näher mit der Schule zusammen arbeiten würde."[807]

Neben für den Bereich Unterrichtsmethoden melden Praktikanten in Interviews Zweifel an entsprechenden Angeboten im Studium z. B. zu den schulrelevanten Themen Elternarbeit[808], Französische Revolution[809] oder auch speziell Binnendifferenzierung[810] an. Von einem Interviewpartner wurden Zweifel bei der individuellen Realisierung von Studienwünschen im Bereich des erziehungswissenschaftlichen Angebots damit begründet, dass bei ihm stundenplantechnische Vorgaben durch die Fächer viel mehr bestimmend für die Nutzung angebotener Seminare seien als deren Inhalte[811]. Hoffnung für geeignete Universitätsseminare, basierend auf konkreter Kenntnis des Seminarangebots, äußern Praktikanten hingegen z. B. bei den Themen Notengebung[812] und Präsentationsformen[813]. In seltenen Einzelfällen sind Zitate hinsichtlich der weiteren Studiengestaltung nach dem Halbjahrespraktikum auch grundsätzlich optimistisch geprägt:

„für'n weiteren Studiengang weiß ich zum Beispiel, welche Fächer mir wichtig sind, was ich noch nehmen sollte.(...) also erziehungswissenschaftliche Fächer, also es gibt auch so die Notengebung, wie geb ich Noten, ah ich weiß'n Titel von, aber solche Sachen, die man merkt, ach das ist... spricht mich nicht an und nicht irgendwie äh... Politik der 80er Jahre oder so, keine Ahnung irgendwie, Kinder deren 60er oder 90er. Also solche Themen brauch man nicht, (...) sondern dass ich auch aufpasse, dass man die Sache auch gebrauchen kann, wirklich, tatsächlich und Unterlagen auch aufbewahren und nicht irgendwie alles wegschmeißen im Nachhinein. (...) aber ich hab gelernt, dass ich durch die Praxis, die ich bekommen habe, auch viel mehr über Chemie gelernt habe, viel mehr über mein Fach gelernt habe, so Kleinigkeiten, die man in Chemie gar nicht... dass sie selbstverständlich sind für einem, zum Beispiel in der Elektrochemie, da sind so Sachen gekommen, die mir total verständlich waren, ja, es ist halt eben so, muss ich nochmal drüber nachdenken. Aber der Umgang mit'n Messgerät ist für den Schüler halt eben nicht einfach, das ist ein... was die Kleinigkeiten an diesen ganzen Stöpsel sind und so weiter, was ich auch dadurch gelernt habe und auch äh... dass ich auch... ja... auch einige Sachen, was ich nur in der Schule lernen kann, also es kann... also einige Sachen kann ich nicht in der Uni lernen, diese fachliche Sache zum Beispiel, also Chemiesachen kann ich in der Schule erst wieder lernen, weil das in der Uni gar nicht angesprochen wird."[814]

Diese Aussage korrespondiert recht gut damit, dass etwa die Hälfte der Studierenden nach dem Praktikum eine andere Schwerpunktsetzung im Studium anstreben[815] und darunter die

---

[807] (P12,1127:1149)
[808] (P4,1498:1505)
[809] (P12,1181:1199)
[810] (P20,439:474)
[811] (P 8,952:971)
[812] (P 4,1505:1511), (P24,1231:1232)
[813] (P18,663:669)
[814] (P24,1228:1250)
[815] vgl. Kap. 6.7.8

überwiegende Mehrheit mehr fachdidaktische Veranstaltungen besuchen möchte. Möglicherweise hoffen sie nach Erfahrungen im Praktikum, die ihnen die Bedeutung des Einsatzes von „pedagogical content knowledge“[816] wichtig erscheinen lassen am ehesten, dass sie derartiges wie fachliches Erklärungswissen, inhalts- und schülerspezifische Methoden der Unterrichtsgestaltung etc. in den Fachdidaktiken erwerben können.
Da ungefähr zwei Drittel der Studierenden jeweils bejahen, dass eine universitäre Einrichtung, die Lehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Studienentscheidung, Erfahrungen im Praktikum sowie in Bezug auf den Studienablauf beraten kann einzurichten sei und sie diese bei Bedarf auch nutzen wollen[817], offenbart sich der wahrgenommene Mangel an Beratung und Transparenz zum Studienangebot sowie eine pessimistische Haltung gegenüber der eigenständig realisierbaren Neuabstimmung des Studiums aufgrund des Halbjahrespraktikums.

6.8.3.3 Differenzierung der Berufswunschprüfung nach Schulstufen und Unterrichtsfächern

Zu These 3 lässt sich ausführen, dass eine kritische Prüfung der Schülerzielgruppen z. B. hinsichtlich durch das Alter von Schülern bedingter Notwendigkeiten eher stattfindet als die der Unterrichtsfächer. Studierende wollen gerne verschiedene Schulstufen kennen lernen und setzen dies insbesondere um, indem sie die beiden verpflichtenden Unterrichtsvorhaben bewusst mit Schülern unterschiedlicher Altersgruppen realisieren. So berichtet z. B. in den ausführlichen Fallstudien Herr Jäger über Unterrichtsvorhaben in einer 5. und einer 9. Klasse, Frau König in der 6. und 13. Klassenstufe und beide äußern ihre Gedanken, wie das Alter der Schüler die Lernbedingungen in der Klasse und die Anforderungen an Lehrkräfte beeinflusst[818]. In diesen beiden Fällen erscheint die erlebte Eignung als Lehrkraft insbesondere auch verbunden mit dem Zurechtkommen und dem persönlichen Interesse bezüglich der Interaktion mit Schülern unterschiedlichen Alters.
In anderen Fällen ziehen Studierende nach dem Praktikum die Bilanz, dass ihnen eine persönliche Vorliebe und Eignung für die Sekundarstufe I oder aber die Sekundarstufe II deutlich geworden sei.

„(…) wenn ich so vergleiche, so ersten Tag in der SEK I und erster Tag an der SEK II, das war für mich wie so ein inneres Aufatmen, so (seufzt), hier kann ich eigentlich das machen, was ich eigentlich will, so kam ich mir vor. (…) also ich hab das Gefühl, ich krieg das hin bei der SEK I, es macht mir auch irgendwie auch Spaß, aber ich kann es mir halt nicht vorstellen, das wirklich mein ganzes Leben zu machen, weil ich habe keine Lust, mich den ganzen Tag nur noch vom Unterricht erholen zu müssen (…) es ist viel Gewusel.“[819]

„Ja, also das ist mir auch in der Auswertungsveranstaltung noch mal klar geworden, dass ich eigentlich keine SEK II-Lehrerin bin. Ich aber mein Studienziel nicht ändern will, weil die

---

[816] s. Kap. 2.2.1 (Shulman 1986, S.10f.)
[817] vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.183
[818] vgl. Kap. 6.2
[819] (P26,733:749)(Studiengang Lehramt Sek. II mit Erweiterung Sek.I)

Erweiterung für SEK I ja eh ansteht, also die mitzumachen und vielleicht sag ich in 3 Jahren, ach ich möchte doch ganz gern SEK II unterrichten.“[820]

Vereinzelt nutzen Praktikanten auch Gelegenheiten, Unterschiede zum Unterrichten in Klassen unterschiedlicher Schularten wahrzunehmen und sehen z. B. auch Vorteile, die Hauptschulklassen aus Lehrersicht bieten können.

„In’ner Gymnasiumklasse sind ja alle gut, da können die sowieso irgendwie Protokolle schreiben, aber in der Hauptschulklasse, wenn du denen irgendwas beibringst und du lernst, was die gar nicht konnten, jetzt mittlerweile einigermaßen konnten, das ist ein Erfolgserlebnis für’n Lehrer irgendwie.“[821]

In einem nur bedingt repräsentativen Fall erfolgt der Abbruch des Praktikums nicht zuletzt aufgrund von Schwierigkeiten bei der Beziehungsgestaltung zu pubertierenden Schülern der Sekundarstufe I. Unter den zwölf kategorienbasiert ausgewerteten Nachinterviews werden in zwei Fällen des Praktikums an der Sekundarstufe I Wünsche nach weiteren Erfahrungen mit Grundschulkindern formuliert.

„(…) also ganz krass war die Frage halt oder ist auch die Frage, ob ich nicht’ne andere Lehrerin besser werde, also für... für Grundschulkinder, deshalb mach ich ja jetzt auch das Praktikum in den Ferien.“[822]

Der Wunsch nach Grundschulerfahrung wurde einmal während des Praktikums und einmal nach dem Praktikum umgesetzt und beinhaltet für beide Praktikanten im Unterschied zur Sekundarstufe I erfreuliche Kontakte mit den Primarstufenschülern.

Im Pilotbericht der Evaluation wird der angesprochene Fall des Abbruchs im Zusammenhang mit der erfolgten Überprüfung der Schülerzielgruppe folgendermaßen skizziert:

„Ein 11. Nachinterview wurde mit einem Studenten geführt, der sein HP nach ca. 5 Wochen Schulpraxis abbrach. Die Allgemeingültigkeit der Begründungen einer einzelnen Person ist zusätzlich eingeschränkt, weil dieser Studierende am HP schon im 3. und nicht im 5. Semester teilnahm.

Das vorzeitige Aufhören war, nach Aussagen des Studenten, durch Zusammenwirken mehrerer Ursachen bedingt:

- Der Praktikant fühlte sich an der Schule nicht gewollt.
- Es gab keinen guten persönlichen Kontakt zur MentorIn.
- Die Erfahrungen mit SchülerInnen der Sek.I (Pubertät) waren negativ.
- Das eigene Interesse für die SchülerInnen war fast gleich Null, der Kontakt wurde als belanglos empfunden. Er versuchte kaum, den Schülerkontakt zu entwickeln.
- Er hatte das Gefühl, die persönlichen Stärken für das Lehrersein nicht nutzbar machen zu können.
- Er hatte an der Universität gleichzeitig viel belegt und hat sich dann ganz für die Seminare entschieden.
- Es gab Konflikte in der StudentInnengruppe am Schulort.

---

[820] (P 8,843:861) (Studiengang Lehramt Sek. II mit Erweiterung Sek.I)
[821] (P24,849:856)
[822] (P16,707:710) (Studiengang Lehramt Sek. I mit Erweiterung Primarstufe)

- Die Betreuung durch die DozentInnen war nicht gut genug. Er hätte mehr „Praxisanleitung“ (z. B. konkrete Unterrichtsplanung, Methodenübungen, Arbeitsblätter entwerfen) haben wollen.

Zum Zeitpunkt des Interviews überlegte der Student noch, ob er das HP beim nächsten Durchgang mit befreundeten „Leidensgenossen“ wiederholen sollte oder ob er in den Studiengang Primarstufe wechseln sollte. Inzwischen hat der Student ein freiwilliges Praktikum in der Grundschule absolviert und diesen Weg eingeschlagen. Ein gewünschter Effekt des HPs, der Wechsel des Studienganges - in diesem Fall in Folge einer eigenen Überprüfung im Schülerkontakt - ist eingetreten.“ (Ziemer 2002)[823]

In diesem Fall des geplanten Studiengangwechsels zum Schwerpunkt Primarstufe stellt sich auch die Frage einer Umstellung der Unterrichtsfächer. Allerdings durch Vorgaben der anderen Studienordnung aufgrund der Notwendigkeiten für die Grundschule (Deutsch oder Mathematik sind verpflichtend) und nicht etwa durch Unzufriedenheit mit den bisherigen Fächern[824].

Es liegen keine Aussagen dazu vor, dass Studierende durch im Praktikum erfahrene inhaltliche oder methodische Besonderheiten des Fachunterrichts ihre bisher studierten Fächer wechseln möchten. Es bestätigen sich z. T. antizipierte Nachteile von Fächern im Arbeitsalltag, ohne dass dies aber ihre positive Akzeptanz beeinträchtigt (z. B. bestätigt sich für Herrn Jäger ein hoher Aufwand der Vor- und Nachbereitung für den naturwissenschaftlichen Unterricht: u. a. schafft es sein Mentor wegen zeitnahem Auf- und Abbau von Experimenten kaum, Pausenaufsicht zu führen).
Studierende begreifen ihre Studienfächer im Praktikum zunehmend als Unterrichtsfächer und möchten allenfalls prüfen, in welchen Fächern sie eventuell später bei Bedarf fachfremd unterrichten wollen.

„Ich nehm erstmal die Fächer, die ich studiere äh... da stellt sich ja immer noch prinzipiell die Frage, in welche Fächer man notfalls vielleicht nochmal... sich einsetzen lassen würde (lacht) und äh... würde ich Mathe nochmal gucken wollen, Geographie...“[825]

Zur Berufswunschprüfung hinsichtlich der Unterrichtsfächer werden gegenüber den Schüleraltersgruppen nicht nur dreimal weniger Zitate kategorisiert, sondern auch die Seltenheit dieser wahrgenommenen Anforderung insbesondere nach dem Praktikum deutet in der Bilanz auf ihre eher untergeordnete Bedeutung hin[826]. Erwähnenswert ist, dass die Anforderung, eigene Fächer zu überprüfen, bei Studierenden des Typs 2 („engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“[827]) aufgrund der nicht vorgenommenen

---

[823] in: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2002, S.65
[824] (P16,752:767)
[825] (P 5,722:726)
[826] Anmerkung zur Zitatbelegung der Kategorien:
Berufswunsch prüfen: Einsatz bei Schülern versch. Alters/ Schulstufen (ggf. Schularten) betrachten (wollen)- Zitate: vorher acht, nachher 13.
Berufswunsch prüfen: Einsatz in bestimmten Unterrichtsfächern (ggf. auch fachfremden) betrachten (wollen)- Zitate: vorher fünf, nachher zwei.
[827] vgl. Kap. 6.3

Zitatzuordnungen eine besonders geringe Bedeutung besitzt. Diese halten sich also nicht mit derlei Fragestellung auf, sondern wollen sich in ihren Fächern für ihre Schüler engagieren.
Es kann, begründet u. a. durch die Fallberichte[828], vermutet werden, dass Praktikanten ihre Fächer aus Interesse wählen, sich in ihren studierten Fächern im Vergleich zu anderen in der Schule beobachteten Unterrichtsfächern als kompetenter erleben und diese als Unterrichtsfächer daher nicht generell infrage stellen. Fachfremdes Hospitieren dient Anfangs dem Vergleich von Unterrichtsstilen[829] und ggf. dem Anknüpfen an Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, wobei im folgenden Beispiel dazu aufschlussreich nicht von Beobachten des Unterrichts sondern der Teilnahme daran gesprochen wird.
„Also Englisch bin ich sowieso sehr schlecht drin. Das, da könnte ich nicht, könnte echt nicht mitkommen. Deutsch wäre klasse, Deutsch wäre schön. Em, wichtig, Mathe, Chemie, Deutsch, Französisch, oder so. Aber Französisch habe ich auch selber schlechte Erfahrungen mit, oder was weiß ich, ich sag mal, also nur mit teilnehmen.“[830]

Anfängliches fachfremdes Hospitieren tritt meist aufgrund der Aktivitäten zu den Unterrichtsvorhaben in beiden studierten Fächern und insgesamt durch den Wunsch nach Beteiligung als Lehrer in den Hintergrund. Die meisten Praktikanten wollen Unterricht mit dem Schwerpunkt Lehrerperspektive betrachten, was in den eigenen Fächern leichter fällt, weil die Aufmerksamkeit bei vertrauten Inhaltsbereichen z. B. leichter auf methodisches Lehrerhandeln gerichtet werden kann.

6.8.3.4 Genese und Qualität der überwiegend intuitiven Berufswunschprüfung

In diesem Teilkapitel werden entsprechend These 4 die Qualitäten und Grundlagen der Berufswunschprüfung in den Blick genommen. Diese findet nach Datenlage ohne eine kriteriengeleitete Selbst- oder Fremdeinschätzung, also intuitiv und unspezifisch, durch Selbsterfahrung in der Lehrerrolle, Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Interaktionen mit Schülern statt. Trotzdem können sich viele Studierende durch das Halbjahrespraktikum ihres Berufwunsches gewiss werden. Wieso es dazu kommt und warum die Art der Berufswunschprüfung auch als Typfrage[831] gedeutet werden muss, wird im Folgenden dargelegt.

6.8.3.4.1 Aktiver Umgang mit unterrichtsbezogenen Anforderungen als eine Basis intuitiver Berufswunschprüfung

Weder in den drei ausführlichen Falldarstellungen[832] noch in den übrigen neun ausführlich ausgewerteten Nachinterviews berichten Studierende über systematische Kriterien und systematisch gesammelte Rückmeldungen für die Überprüfung ihres Wunsches und ihrer Eignung zum Lehrerberuf. Doch wird deutlich, dass ein hohes Maß an Gewissheit zur Berufsentscheidung prinzipiell möglich ist (u. a. in den Fällen Jäger und König) und

---

[828] s. Kap. 6.2
[829] s. Kap. 6.2.3
[830] (P23,760:792)
[831] s. Kap. 6.3 (Typenbildung, typische Zugänge und Erfahrungsmuster zum Praktikum)
[832] Kap. 6.2

wahrscheinlich mit der aktiven Gestaltung des Praktikums und dem aktiven Umgang mit wichtigen Anforderungen im Berufsfeld in Zusammenhang zu bringen ist.
Ein aktiver Umgang mit den beruflichen Anforderungen des Unterrichtens wird durch die Interviewauswertung in Form zahlreicher Zuordnungen zu den vier entsprechenden Kategorien mit Handlungsbezug „(inhaltliches) Lernen unterstützen“, „eigene Person bewusst einsetzen“, „Medien adäquat einsetzen“ und „Strukturen erzeugen (Classroom-Management)“ evident. Über eine Suche nach Korrelationen der summierten Zitatanzahlen zu diesen Kategorien des Unterrichtens ließen sich über alle ausgewerteten Interviewpartner tatsächlich Indizien für einen Zusammenhang mit der wahrgenommenen Anforderung den Berufswunsch zu prüfen finden[833]. Und zwar in dem Sinne, dass von Praktikanten mit reichhaltigen und differenzierten Unterrichtserfahrungen die Berufswunschprüfung als Anforderung im Praktikum deutlich seltener thematisiert wurde. Dies kann so gedeutet werden, dass sich zahlreiche und kritische Überlegungen zum Berufswunsch erübrigen, wenn vielfältige Anforderungen im Unterricht erkannt und berücksichtigt werden. Besonders kritische und distanzierte Betrachtungen zum Berufswunsch erschweren die praktische Annahme bzw. die Identifikation mit zentralen Anforderungen im Arbeitsfeld. Zweifel an der bisherigen Berufsperspektive bzw. Schwierigkeiten der Berufsidentifikation lassen sich im Fall Wagner (Typ 3) daran festmachen, dass er über berufsspezifische Anforderungen relativ distanziert, wenig detailliert und unverbunden mit Tätigkeiten berichtet. Aus den Gesprächen mit seinen zukünftigen Berufskollegen benennt er zudem überwiegend Tätigkeitkeitsaspekte, die Problem beladen erscheinen[834].
Hingegen kann ein besonders aktiver Umgang mit unterrichtsbezogenen Anforderungen, der relativ selbstbestimmt über das in den Praktikumsrichtlinien geforderte Maß hinausgeht, den Praktikanten, auch aufgrund ihrer sich dann mit den beruflichen Notwendigkeiten identifizierten Handlungsregulation[835], ernst zu nehmende positive Rückmeldungen zu ihren Leistungen als Lehrkräfte ermöglichen.

6.8.3.4.2 Qualitäten der Prüfung von Berufswunsch, Fach- und Stufenschwerpunkt nach unterschiedlichen Typen

Zur Beleuchtung der Hintergründe, wie unterschiedliche Typen von Studierenden zu mehr oder weniger klaren Vorstellungen hinsichtlich ihres Berufswunsches gelangen und welche Inhalte sie dabei gedanklich berücksichtigen, werden nun ausgewählte Ergebnisse eines Vergleichs der zur Berufswunschprüfung kategorisierten und nach Typen geordneten Interviewaussagen dargestellt. Methodisch wird so vorgegangen, dass die Belegung mit Zitaten für Typ 1 (fünf Fälle), Typ 2 (drei Fälle) und Typ 3 (drei Fälle)[836] für die Unterkategorien zu „Berufswunsch prüfen“[837] verglichen und Trends der Zitatinhalte nach

---

[833] s. Kap. 6.5
[834] s. Kap. 2.3.1
[835] vgl. Kap. 2.3.1
[836] vgl. Kap. 6.3 zu Typen:
Typ 1: „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“
Typ 2: „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“
Typ 3: „eingeschränkt beteiligt, mit Berufswunsch/ Problemen beschäftigt“
[837] s. Kap. 6.6 bzw. Anhang 8.2.4.2

Typen bestimmt werden. Zitate und Anzahlen zu den unterschiedlichen Belegungen werden im Folgenden in Form von Beispielen und Tabellen wiedergegeben.
Die Unterkategorie zu Berufswunsch prüfen „Berufsfeld und Einschätzung der Lehrer kennen lernen, Arbeitsalltag kritisch betrachten, ggf. Alternativen überlegen“ wurde vergleichsweise häufig bei den Fällen des Typs 3 angewendet (Anzahlen der Zitate in Reihenfolge des Typs: 9, 3, 13). Das heißt kritische Betrachtungen zu Problembereichen im Lehrerarbeitsalltag spielen bei Typ 3 häufig eine Rolle, während z. B. für Praktikanten des Typs 2 kritische Einschätzungen von Lehrern des Kollegiums kaum eine Rolle spielen.

	Typ1	Typ2	Typ3
Anzahl Fälle	5	3	3
Zitate vorher	2	3	3
Zitate nachher	2	3	8
Zitate insgesamt	4	6	11

Tabelle 6.8.3.4 – 1: Beispiel Zitatbelegung für „Berufswunsch prüfen: Berufsfeld und Einschätzung der Lehrer kennenlernen, Arbeitsalltag kritisch betrachten, ggf. Alternativen überlegen“

Auch der mögliche Einsatz bei Schülern verschiedenen Alters (ggf. Schulstufen, Schularten) im Zusammenhang mit der Berufswunschprüfung wird von Praktikanten des Typs 3 vergleichsweise oft in Nachinterviews thematisiert. Dies kann auch nach der inhaltlichen Ausprägung der Zitate als Hinweis auf Unsicherheit zum Gelingen der Interaktion mit Schülern und Zweifel an der dabei erlebten Freude interpretiert werden. Mit Problemen beschäftigte Studierende führen ihre Schwierigkeiten oder Unsicherheiten wie beim Fall Wagner insbesondere auf Eigenschaften ihrer Schülerschaft zurück. In einem anderen Fall des Typs 3 erklärt sich der Praktikant schlechte Erfahrungen beim Unterrichten bzw. eine geringe Bereitschaft der Klasse zur Mitarbeit hingegen mehrdimensional mit seiner privaten Situation, dem allgemeinen Klima in der Praktikumsschule und den Schwierigkeiten des regulären Lehrers in der betreffenden Klasse.
„Also ich muss aufpassen, das war schon'n Extremfall und ich hätte eigentlich gewünscht oder ich will das auf jeden Fall noch machen, dass ich da Kontakt zu'ner anderen Klasse kriege, also so schlimm kann und darf der Alltag nicht sein, und aber ich denke das war die Schule, es war der Lehrer, es waren die Schüler, es war vielleicht meine Situation,(…)“[838]

Hinsichtlich der Unterkategorie „Berufswunsch prüfen: Freude/Spaß mit Schülern/ Menschen zu arbeiten und ggf. beim Unterrichten spüren (evtl. eigenes Genervtsein von Schülern spüren)“ findet sich diese vergleichsweise besonders häufig bei Studierenden des Typs 2 (zwölf Zitate), bei Studierenden des Typs 1 häufig (neun Zitate) und bei Typ 3 selten (drei Zitate). Das heißt Unsicherheit oder zumindest noch ungelöste Probleme zum Berufswunsch werden beim Aspekt „Spaß beim Umgang mit Schülern“ besonders evident. Dabei lässt sich die inhaltliche Qualität der erfassten Zitate außerdem dadurch kennzeichnen, dass Studierende des Typs 2 die Notwendigkeit besonders lebendiger und authentischer Beziehungen zu Schülern beschreiben, während Typ 1 eher rollenkonforme als persönliche

[838] Typ 3: (P22,99:115)

und lebendige Beziehungen für ein tragfähiges Lehrer-Schüler-Interaktionsgeschehen für notwendig erachtet. Studierende des Typs 3 erleben wenig Spaß und distanzieren sich tendenziell von ihren Schülern. Die folgenden beiden Zitatbeispiele zeigen, wie die Einschätzungen zur Freude bei der Arbeit mit Schülern variieren können und dass diese in den Wahrnehmungen eben auch gemünzt auf bestimmte Schüleraltersgruppen geäußert werden (vgl. oben Schulstufen, Altersgruppen).

„(...) ich mich selber nochmal viel stärker überprüfen sollte, ob das überhaupt das Richtige für mich ist, weil wenn die Kinder mich nur ankotzen, also wenn ich nur das Gefühl hab die nerven mich, dann muss ich vielleicht nochmal gucken, ob das das Richtige für mich ist.“[839]

„Schlüsselerlebnisse eigentlich nicht, das war das ganze Praktikum an sich, das passte relativ gut zusammen, hat mir auch wirklich Spaß gemacht, ja. Auch die Arbeit mit Schülern, also ich hab gemerkt, dass auf der Sekundarstufe I die Schüler sind, mit denen ich gern was machen möchte.“[840]

Die Belegung mit Zitaten für die Anforderung zwischen Schüler- und Lehrerperspektive zu unterscheiden ist aus der folgenden Tabelle ersichtlich.

	Typ1	Typ2	Typ3
Anzahl Fälle	5	3	3
Zitate vorher	3	3	1
Zitate nachher	1	4	3
Zitate insgesamt	4	7	4

Tabelle 6.8.3.4 – 2: Beispiel Zitatbelegung für „Berufswunsch prüfen: Lehrerperspektive und Schülerperpektive unterscheiden wollen“

Der Wechsel zwischen Lehrer- und Schülerperspektive bleibt, so zeigt die inhaltliche Qualität der Zitate, entweder aus dem Wunsch heraus besser auf Schüler eingehen zu lernen (Typ 2) oder aber aufgrund offener Fragen die eigene Position als Lehrer betreffend (Typ 3) interessant. Für Praktikanten des Typs 1, die offen und kooperativ die Anforderungen im Arbeitsfeld in der Breite annehmen, rücken die unterschiedlichen Perspektiven bei kritischer Sicht dieses Punktes etwas zu bald in den Hintergrund (gemessen an der Fallzahl gibt es im Vergleich wenige Zitate). Eine mögliche Ursache dafür deutet sich im Folgenden durch eine vergleichsweise hohe Einbindung und Anerkennung von Praktikanten des Typ 1 seitens der Lehrerkollegen an. Das heißt die wahrgenommenen Anforderungen des Hineinwachsens ins Kollegium könnten eine Sensibilität gegenüber Unterschieden zwischen Schüler- und Lehrerperspektiven vermindern. Dies kann sich beim Berücksichtigen von Schülerinteressen und individuellen Lernschwierigkeiten nachteilig auswirken.

Die Anforderungsunterkategorie „Berufswunsch prüfen: von Schülern als Lehrer angesehen werden/selbstsicher auftreten), (…)“ besitzt bei Studierenden der Typen 1 und 2 in den Ernstinterviews einen hohen und in den Nachinterviews einen eher geringen Stellenwert. Wahrscheinlich kann ein gewisses Bestreben bzw. Problembewusstsein, als Praktikant

[839] Typ 3:(P16,497:502)
[840] Typ1:(P18,674:680)

selbstsicher aufzutreten und von Schülern als Lehrer angesehen zu werden als günstige Voreinstellung für die gelingende Interaktion mit Schülern im Praktikum gelten.

	Typ1	Typ2	Typ3
Anzahl Fälle	5	3	3
Zitate vorher	9	7	2
Zitate nachher	2	3	5
Zitate insgesamt	11	10	7

Tabelle 6.8.3.4 – 3: Beispiel Zitatbelegung für „Berufswunsch prüfen: von Schülern als Lehrer angesehen werden/selbstsicher auftreten), unterrichten (lernen) (ggf. noch nicht den richtigen Umgang finden)“

Bei Typ 3 ist die Häufigkeit der Kategorisierung in Vorinterviews gering, in den Nachinterviews hingegen hoch und resultiert dort inhaltlich von Aussagen, die gerade die Selbstsicherheit beim Agieren vor Klassen über die gesamte Dauer des Praktikums als problematischen Punkt beschreiben (s. erstes der folgenden Zitate).

„Ja, ich weiß nicht, ich glaub mein Auftreten war schon recht selbstsicher, aber ich hab mich nicht so gefühlt. (Pause: 5 s) Ja... also es wär vielleicht auch durch die Gewöhnung gekommen.“[841]

„also man wird oder ich wurde von den Schülern dann schon als Lehrerin auch angesehen, also da... da ist man in die Rolle relativ schnell reingekommen, ich sag nicht reingedrängt und auch nicht reingerutscht, sondern man übernimmt das halt so, hm hm.“[842]

Die Akzeptanz durch Lehrerkollegen („Berufswunsch prüfen: von Lehrern als Lehrer angesehen werden, sie als Kollegen ansehen (Rückmeldung Mentor bekommen)“) besitzt nach der Anzahl der Aussagen für die Praktikanten einen geringeren Stellenwert als die Akzeptanz durch Schüler und sie weist ebenfalls typenspezifische Besonderheiten auf. Während sie von Praktikanten der Typen 2 und 3 fast gar nicht thematisiert wird (je eine Zuordnung), liegen für Typ 1 mehrere Zitate vor (fünf Zuordnungen).

These 4 kann demnach qualitativ spezifiziert werden:
Wenn die Berufswunschprüfung positiv ausfällt, erlangen Praktikanten intuitiv einem hohen Grad an Gewissheit darin, dass sie in den Lehrerberuf hineinwachsen können, weil sie dies bereits im Praktikum tun bzw. dies so erleben (vgl. auch zuletzt zitierte Aussage). Die Gewissheit gründet sich nach der typspezifischen Auswertung der kategorisierten Aussagen oben insbesondere auf Spaß am Umgang mit Schülern, zunehmender Selbstsicherheit beim Unterrichten und Anerkennung in der Berufsgruppe[843] der Lehrer einschließlich Anerkennung der jeweiligen Mentoren. Im Zusammenhang mit der Anerkennung durch Kollegen sind z. B. Rückmeldungen wie: man solle sich mit dem Studium beeilen, weil

[841] Typ3: (P16,693:701)
[842] Typ 2:(P18,699:712)
[843] Gruppenzugehörigkeit bzw. Lernen und Bestätigung bei der Teilhabe in der Praxisgemeinschaft vgl. Kap. 2.3.5. Die Anerkennung der Kollegen wird auch beim folgenden Thema „außerunterrichtliche Erfahrungen“ bearbeitet.

Lehrer gesucht werden und ein für die Unterstützung der regulären Arbeitsprozesse überreichter Blumenstrauß zu nennen[844].

Genaue Einsichten hinsichtlich eigener Schwächen und Stärken zu erwerben ist eine im Praktikum nur selten wahrgenommene Anforderung. Selbstsicherheit vor den Klassen lässt sich gewinnen und subjektiv feststellen, ohne dass sich Studierende deren Wurzeln, etwa Gesichtspunkte kompetenten Handelns, bewusst werden.

Bei negativer Tendenz im Ergebnis der Berufswunschprüfung erleben Studierende hingegen eher eine vage als eine deutliche Unsicherheit. Allerdings wird diese Aussage in erster Linie durch den Fall des Herrn Wagner[845] gestützt. Nicht zuletzt erscheinen bei ihm Zurückhaltung bei den Praktikumsaktivitäten (z. B. keine Unterrichtsaktivitäten außer den vorgeschriebenen, relativ wenig Zeit an der Praktikumsschule), ein gefestigtes Selbstverständins als Student (z. B. nimmt als Student in der Lehrerrolle Rückmeldungen nicht ernst, berichtet stolz, Schüler bei Universitätsexkursion als Student kompetent informiert zu haben, absolviert das Praktikum „im Sinne der Studienordnung“ erfolgreich) sowie im Praktikum nicht vorgesehene Instrumente für die Prüfung von Kompetenzen und Wünschen dafür verantwortlich, dass er seiner Unsicherheit nicht genauer nachgeht. Herr Wagner kann oder möchte Details zur Kritik an seinem Unterricht, sei es von Seiten der Schüler oder Lehrer im Nachinterview nicht genau wiedergeben. Er sieht in den Jahren bis Studienabschluss keine weitere Klärungsnotwendigkeit. Bei den übrigen beiden Interviewpartnern bzw. Fällen des Typs 3[846] erscheint die Unsicherheit zum Berufswunsch durch das Praktikum insofern als vage, dass sie zwar deutlich spürbar wird, aber auch weitere Fragen aufwirft, die im Kontext des Praktikums nicht klärbar sind. In einem Fall ist sich der Student ohne systematische Auswertungen der Erfahrungen sicher, in Zukunft nicht mit Schülern der Sekundarstufe I arbeiten zu wollen und strebt aus Eigeninitiative ein Praktikum an einer Grundschule an, um ggf. den Lehrerberufswunsch dort weiterverfolgen zu können[847]. Im anderen Fall ist sich der Student unsicher, ob positive Unterrichtserfahrungen mit Schülern und Lehrkräften in seinem studierten Schwerpunkt Sekundarstufe I ihm unter anderen Umständen im Prinzip doch möglich wären[848] (reichere Erfahrungen in unterschiedlichen Klassen und evtl. an einer anderen Praktikumsschule). Eine höhere Wahrscheinlichkeit für Auswirkungen auf die Berufsentscheidung durch das Praktikum in der Sekundarstufe I (für Schüler der Klassenstufen sieben bis zehn) bestätigt sich in diesem Zusammenhang generell bei der Fragebogenauswertung[849] (vgl. oben Kap. 6.8.3.3).

Können Studierende, wie in den beiden zuletzt genannten Fällen des Typs 3 aufgrund ihres Stufenschwerpunkts und ihrer Fächerkombination einem späteren Lehrerdasein in der

---

[844] s. Kap. 6.2, vgl. Ziemer/ Schwedes/ Hoeltje 2001
[845] s. Kap. 6.3
[846] s. Kap. 6.3
[847] Abbruch des Praktikums kann in diesem Fall auch als eine Form die Erfahrungen im Schülerkontakt ernst zu nehmen, also von relativer Sicherheit bzw. authentischem Handeln gedeutet werden. Es wird dabei eine persönliche im Unterschied zu einer abstrakten, akademischen Sicht auf den Berufswunsch eingenommen.
[848] s. auch Zitat (P22,99:115) weiter oben
[849] s. Kap. 6.7.8

Sekundarstufe I praktisch nicht ausweichen, so sind sie gegenüber den anderen, die zwischen Sekundarstufe I und II wählen können oder aber von Oberstufenschülern weniger direkte Rückmeldungen erhalten haben (Fall Wagner), viel eher gefordert, ihren kritischen Einsichten zur Berufsperspektive nachzugehen und Konsequenzen zu ziehen. Allerdings bestätigt die Fragebogenauswertung keinen deutlichen Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren gewählter Stufenschwerpunkt Sek.I oder Sek.II und Auswirkungen auf die Berufsentscheidung nach dem Praktikum. Das heißt wahrscheinlich, dass eine Reihe von Studierenden mit Stufenschwerpunkt Sekundarstufe I diesen mit Bedacht gewählt haben. Sie haben das Gefühl mit den Besonderheiten dieser Stufe wie erwartet gut zurecht zu kommen, so dass sich hinsichtlich ihrer Berufsentscheidung nichts ändert (weder sicherer geworden, noch Überprüfung).

Der Erwerb von intuitiver, wenn auch nicht kriteriengeleiteter Berufswunschsicherheit erscheint dennoch als ein Vorzug des Halbjahrespraktikums. Studierende benennen z. T. auch sinnvolle Aspekte, an denen sie ihre gewonnene Sicherheit begründend festmachen, doch erfolgt das Einholen, Sichern und Bewerten von Erfahrungen eben nicht systematisch. Sicherheit zur Mitte des Studiums ist einer noch späteren Prüfung im Referendariat aber vorzuziehen und eine Prüfung zu Studienbeginn kann ebenfalls Probleme beinhalten. Zur Mitte des Studiums (fachliche und didaktische Inhalte, Abstand zur eigenen Schulzeit) dürfte gegenüber dem Studienbeginn eine bessere Basis zur Wahrnehmung der Lehrertätigkeit und für eigene Unterrichtserfahrungen vorliegen.
Das Problem der nicht transparenten Berufswunschprüfung besteht im Falle von Unsicherheit darin, dass der Unsicherheit ggf. nicht ausreichend nachgegangen wird. Lehrer zu werden als Berufsperspektive ist zum einen zum Zeitpunkt des Praktikums schon mehrere Jahre im Blick der Studierenden und zum anderen besteht für Studienende keine Dringlichkeit, diese zu überdenken. Die Studierenden peilen nach einem gelungenen Einstieg ins Studium in erster Linie als nächsten Schritt den Studienabschluss an.
Durch eine „nur“ intuitiv positive Bewertung hinsichtlich des Berufswunsches werden ebenfalls Chancen verpasst. Kriterien, Fremdeinschätzung, Beratung etc. könnten neben der noch stärkeren Gewissheit, individuell den richtigen Beruf zu verfolgen, zu mehr Klarheit hinsichtlich professioneller Stärken und Schwächen führen, so dass sie in der weiteren Ausbildung planvoll oder zumindest in einigen Bereichen bewusst berücksichtigt werden können.

Dozenten spielen bei der nicht systematisch im Praktikum vorgesehenen Fremdeinschätzung in der Wahrnehmung der Studierenden gegenüber Mentoren eine untergeordnetere Rolle. Zwischen Praktikanten und Mentoren bestehen im Vergleich zu Dozenten i. d. R. engere Kontakte und die Einschätzungen der Mentoren, die meist erfahrene Lehrer sind, zur Berufseignung werden von Studierenden eher ernst genommen.
Das Universitätsstudium fördert ggf. Unsicherheit zum Berufswunsch, denn Misserfolge im Fach und beim wissenschaftlichen Arbeiten können ein positives und in die Zukunft reichendes Selbstbild als kompetenter Lehrer beeinträchtigen. Diskrepanzen zwischen eigenen Erfahrungen als Schüler und im Fach an der Universität Gelerntem lassen an dessen

Nützlichkeit für die Arbeit in der Schule zweifeln. Es gibt insgesamt wohl auch zu wenige Gelegenheiten für Studierende Lernsituationen für andere zu gestalten und selbst erfahrene zu analysieren. Durch positive intensive Erfahrungen im Praktikum, also im Berufsfeld, zerstreuen sich bei der Mehrzahl der Studierenden einige der im Studium geförderten Zweifel an der eigenen Kompetenz, denn was in der Universität nicht gelernt wird, kann z. T. bereits aus eigener Kraft geleistet oder noch erarbeitet werden. Misserfolge an der Universität können nach dem Praktikum für Lehrerarbeit zudem als wenig bedeutsam erscheinen.

Die eher intuitive Berufswunschprüfung kann mit Nachteilen verbunden sein, die abstrakt und auch qualitativ anhand der Fälle gekennzeichnet werden können. Aus Sicht der Betroffenen ergeben sich ohne individuelle Beratung zum Praktikum und zum Studienangebot keine griffigen Anhaltspunkte für die weitere Gestaltung des Studiums, wobei sie z. T. sowieso bezweifeln, dass das Studienangebot genügend Möglichkeiten zum Aufbau tatsächlich relevanter Lehrerkompetenzen bereithält.

6.8.3.4.3 Vorstellungen zu Lehrerpersönlichkeit und –eigenschaften als eine Basis intuitiver Berufswunschprüfung

Um einen weiteren Pfad der intuitiven Berufswunschprüfung zu beleuchten, wird zum Abschluss des Teilkapitels auf die Anforderungskategorie „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ eingegangen. Während sich der rechnerisch ermittelte Zusammenhang zwischen den von den Praktikanten zahlreich geäußerten Vorstellungen zu „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ und „Berufswunsch prüfen“ (Korrelation mit negativen Vorzeichen) nicht ohne weiteres interpretieren lässt, kann eine Nähe zwischen beiden Kategorien relativ einfach umschrieben werden: Lehrerpersönlichkeit[850] verbindet den alltäglichen Aspekt der Persönlichkeit, der im Prinzip alle Lebensbereiche umfassen und mit zahlreichen Eigenschaften und Ausprägungen charakterisiert werden kann mit einem erfolgreichen Einsatz der Persönlickeit im Lehrerberuf[851]. Bestimmte Eigenschaften der Person werden zur Berufsausübung für notwendig, aber nicht unbedingt für hinreichend erachtet. Pädagogisches und methodisches Handeln gerät dabei wohl mehr in die Nähe von Persönlichkeit und Begabung als Fachwissen. Mit Aussagen zu wichtigen Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrern nehmen Studierende ein in der Bevölkerung verbreitetes Alltagsverständnis auf, das ihnen helfen kann, Erfahrungen als Schüler und aktuelle Eindrücke zu erklären bzw. einzuordnen. Allerdings spielt der Begriff Persönlichkeit auch bei der Rückschau erfahrener Lehrkräfte eine Rolle. Sie berichten[852] z.T. von Mentoren, die als „vorbildliche Persönlichkeiten“ eine zentrale Position in der Ausprägung der eigenen Persönlichkeit und im Prozess des „Lehrerwerdens“ einnahmen.

---

[850] Kap. 2.2.3
[851] vgl. Kap. 2.2.8: „Das professionelle Selbst ist der im Beruf sichtbar werdende Teil der Persönlichkeit eines Pädagogen." (Bauer 2002, S.55)
[852] Kap. 2.2.3 (Herrmann/ Hertramph 2002, S.106)

Interessant erscheint, dass für den Lehrerberuf besondere Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften mitzubringen oder zu entwickeln von Studierenden dann deutlich weniger genannt wird, wenn in ihren Vorstellungen reichhaltige praktische Erfahrungen mit unterrichtlichen Anforderungen rekonstruierbar waren. Dies ergibt sich aus einer negativen Korrelation zwischen den Zitatzuordnungen zum Unterrichten und zu „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“[853]. In anderer Lesart beschäftigen sich Studierende, die den Anforderungen des Unterrichtens weniger aktiv begegnen, gedanklich intensiver mit Lehrereigenschaften[854] und bleiben dadurch auf der Ebene eines Alltagsverständisses mit einer wenig differenzierten Sicht dessen, was im Beruf erforderlich ist, stehen.
Im Folgenden werden in den Interviews kategorisierte Anforderungen zu „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“[855] hinsichtlich der Auffälligkeiten nach Studierendentypen thematisiert. Zunächst einmal zeigen insgesamt 32 Unterkategorien, bei einer Belegung mit jeweils zwei bis 22 Zitaten eine große Bandbreite und Uneinheitlichkeit für die notwendige Ausprägung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrereigenschaften aus Perspektive der Praktikanten.
In Vorinterviews werden besonders häufig folgende Eigenschaften gewünscht: engagiert sein, fachkompetent sein, Freude am Umgang mit Menschen haben, konsequent sein und Autorität besitzen, sicher bzw. selbstbewusst sein, Geduld haben sowie kontaktfreudig sein.
In Nachinterviews dominieren nach in der Summe geringeren Zitatbelegungen engagiert sein, als Lehrer authentisch sein, Ratgeber und Vertrauensperson sein, flexibel sein, präsent und konzentriert sein sowie sicher bzw. selbstbewusst sein.
Damit lässt sich für die Gesamtgruppe eine geringere Bedeutung von Fachkompetenz sowie einer eher starren Autorität und eine höhere Bedeutung von Flexibilität und Zugewandtheit als mögliche Wirkung des Praktikums identifizieren.

Verschiebungen bei den für relevant gehaltenen Persönlichkeitsmerkmalen, so die Arbeitshypothese, können im individuellen Fall zu einer Überprüfung des Berufswunsches führen, weil fraglich erscheint, ob man über nun als relavant erkannte Merkmale oder Eigenschaften verfügt bzw. diese entwickeln kann. Es kann angenommen werden, dass Denkmuster bzw. intuitive Erkenntnisse im Bereich mangelnder persönlicher Eigenschaften hinsichtlich der Eignung für den Beruf größere Fragezeichen aufwerfen als Vorstellungen, die einen Mangel an konkreten, ggf. noch lernbaren, Fähigkeiten beeinhalten. Wie Fähigkeiten und persönliche Eigenschaften in individueller Mischung zusammenwirken können und ob mit ihnen realen Anforderungen entsprochen werden kann, kann für Praktikanten besonders fraglich werden, wenn beide Aspekte als gleichberechtigt gegenüberstehend bzw. in einem Dualismus miteinander verknüpft betrachtet werden. Zu einem umfassenden Kompetenzbegriff[856] wurde aber ausgeführt, dass sowohl persönliche

[853] s. Kap. 6.5.4
[854] vgl. Kap. 6.5.4
[855] s. Kap. 6.6 bzw. Anhang 8.2.4
[856] s. Kap. 2.2.2

Bereitschaften als auch Fähigkeiten für Problemlösungen nötig sind bzw. beides für kompetentes Berufshandeln nicht voneinander getrennt werden kann.

Zu „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ ergeben sich inhaltlich interessante Besonderheiten, wenn Häufigkeit und Inhalte der Zitate, wie oben zu „Berufswunsch prüfen“, wiederum getrennt nach den Praktikantentypen betrachtet und miteinander verglichen werden. So kann Aufschluss darüber gewonnen werden, welche Eigenschaften Studierende besonders beschäftigen, wenn sie an ihrem Berufswunsch zweifeln und inwiefern die Hypothese, dass sich zwischen intuitiver Berufswunschprüfung und Nachdenken über Lehrerpersönlichkeit ein Zusammenhang abzeichnet. Das heißt intuitive Berufswunschunsicherheit kann mit einem besonderen Profil der Vorstellungen zu Lehrereigenschaften vor und nach dem Praktikum einhergehen.
Während sowohl bei Typ 1 als auch bei Typ 2 die durchschnittliche Anzahl der kategorisierten Zitate zu „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen“ bei etwa zehn pro Fall in Vorinterviews und fünf pro Fall in Nachinterviews liegt, weisen im Unterschied dazu die Interviews in der Gruppe der Praktikanten des Typ 3 vorher im Mittel 17 Zitate pro Fall und nachher sieben Zitate pro Fall auf (recht homogene Verteilung innerhalb der Gruppen). Damit liegt die Häufigkeit bei den mit Problemen beschäftigten Studierenden des Typs 3, die ihren Berufswunsch generell oder hinsichtlich der Stufenwahl stark überprüfen, zu beiden Zeitpunkten deutlich über der der anderen Gruppen, wobei sie zudem zu Nachinterviews hin im Verhältnis zu den Vorinterviews stärker abfällt (vermindert sich um zwei Drittel gegenüber ein Halb).
Für inhaltliche Betrachtungen wird im Folgenden bei der geringen Fallzahl pro Typ beachtet, dass eine hohe Bedeutung einer bestimmten Unterkategorie nicht nur an der Anzahl der Zitate festgemacht wird, sondern auch daran, dass die Kategorie auch bei mindestens der Hälfte der Personen innerhalb der Kleingruppe identifiziert wird und nicht etwa mehrere Zitate nur von einer Person stammen.

Der Studierendentyp „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend“ (Typ 1) nennt in den Erstinterviews vor allem die Persönlichkeitsaspekte „Engagiert sein (verantwortungsbewusst sein, Leistung zeigen, z.T. Gegenteil beobachtet)“, „Konsequent sein (Autorität besitzen/anstreben, streng sein bzw. auftreten)“ und „Geduld haben (nicht endlos) (ruhig bleiben, gut zuhören können?)“. In den Nachinterviews kann in dieser Gruppe zwar eine große Viefalt von Lehrereigenschaften markiert werden, doch ist allein bei der Kategorie „Fair („gerecht") sein (alle Schüler gleich mögen bzw. Unterschiede nicht zeigen, Chancen eröffnen, nicht nachtragend sein)“ quantitativ eine Gemeinsamkeit festzustellen. Die besonders uneinheitlichen Vorstellungen zu Persönlichkeitsaspekten nach dem Praktikum können ggf. so formuliert werden, dass die Gemeinsamkeit der Studierenden darin besteht sich verantwortungsvoll und konstruktiv den Notwendigkeiten (Wahrnehmung von Anforderungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts) zuzuwenden, wobei durch diesen Pragmatismus beim Anspruch fair zu handeln persönliche Eigenschaften weniger wichtig bzw. uneinheitlich erscheinen.

Studierende des Typs „engagiert und kooperativ, selbstbestimmt Schwerpunkte setzend“ (Typ 2) äußern vorher als wichtige Eigenschaften „Improvisieren können/flexibel sein (auch den Überblick behalten, um zwischen Plan und aktuellen Notwendigkeiten abzuwägen)“, „an eigenen Kenntnissen/Kompetenzen arbeiten wollen (lebenslanges Lernen, sich fortbilden, über Aktuelles informiert sein)“ und eine „Person sein, die man um Rat fragen kann (der man vertrauen kann, die Probleme/Schüler ernst nimmt). Nach dem Praktikum bleibt Improvisieren können bzw. flexibel sein aus ihrer Sicht gültig und „engagiert sein (verantwortungsbewusst sein, Leistung zeigen, z. T. Gegenteil beobachtet)“ kommt hinzu.
Im Praktikum eingeschränkt beteiligte und mit Berufswunsch/Problemen beschäftigte Studierende (Typ 3) nennen in den Erstinterviews „kontaktfreudig sein (auch kommunikationsfähig sein/Monologe nicht zu sehr lieben)“, „sicher/selbstbewusst sein und auftreten können (es lernen, akzeptiert werden, es können müssen, sich nicht zu sehr zurücknehmen, klein machen)“ und „fachkompetent sein (viel wissen) (dadurch Anerkennung genießen)“ als wesentliche Aspekte von Lehrerpersönlichkeit. Aus den in Klammern gesetzten Charakterisierungen geht dabei hervor, dass vorab z.T. auch Zweifel an den eigenen Möglichkeiten geäußert wurden. Nach dem Halbjahrespraktikum sehen Studierende des Typs 3 „Engagiert sein (verantwortungsbewusst sein, Leistung zeigen, z. T. Gegenteil beobachtet)“ und hinsichtlich der Beziehung zu Schülern die Eigenschaften „zugewandt, Schüler ernst nehmend und tolerant sein“ und als Lehrer eine „Person sein, die man um Rat fragen kann (der man vertrauen kann, die Probleme/Schüler ernst nimmt)“ als bedeutsam an. Zusammenfassend gehen bei Typ 3 die Vorstellungen zunächst dahin, dass Kontaktfreude, Selbstbewusstsein und Fachkompetenz Erfolg versprechend, aber in Bezug auf die eigene Person[857] auch fraglich erscheinen. Nach dem Praktikum geraten hingegen stärker das persönliche Engagement und die Offenheit für bzw. Bezogenheit auf Schüler in den Blick. Dabei zweifeln Praktikanten dieser Gruppe sowohl vor als auch nach dem Praktikum daran, den für wichtig gehaltenen Persönlichkeitsanforderungen entsprechen zu können und/oder haben die Eigenschaften nur bei anderen beobachten können. Demgegenüber äußern Studierende der beiden anderen Typen in der Regel, dass sie persönliche Eigenschaften einsetzen konnten oder es für machbar halten, ihnen nach und nach entsprechen zu können. Hierzu folgen Zitatbeispiele zu den Typen 3 und 1.
Zitatbeispiele Typ 3:
„Das muss ich noch unbedingt... ja und muss mehr, ich muss mir auch ein bisschen mehr Sicherheit gewinnen“ [858]
„Äh... ja, eben... was mir eben halt aufgefallen ist, ist dieses äh... dieser Umgang mit Schülern äh... äh... gerade ganz wichtig, diese... ja stückweite Identifikation, dass sie das Gefühl haben, man nimmt sie ernst auch als Mensch, ne? Auch wenn sie mal nur fünf Punkte geschrieben, das hab ich da bei dem einen Lehrer ganz stark wahrgenommen, der dann auch mal Schülern Chancen gegeben hat, die sie gar nicht verdient haben.“[859]
„Ja, also. Also ich kann da nichts dran machen, aber Toleranz da gegenüber, die fehlt mir, die fehlt

[857] vgl. Kap. 6.2.3 (Fall Wagner)
[858] (P15:465,466)
[859] (P12:551,554)

mir immer noch, also äh... (2 s) ja, ja ich muss die Leute ja so lassen wie sie sind, aber äh... mir fällt's halt sehr schwer, mit so Leuten umzugehen, also nicht nur mit Leuten in der Schule."[860]

Zitatbeispiele Typ 1:
„Em, was ich gut kann ist mich durchzusetzen und meinen, also habe gemerkt, dass ich das schon die Fähigkeit habe mir Respekt zu verschaffen."[861]
„(...) ich stell jetzt im Nachhinein fest, es ist schwer, gerecht zu sein - sehr, aber sehr, sehr schwer. Man muss'ne Norm finden, mit der man allen gleich gerecht ist und das ist dementsprechend für einige ungerecht, für einige oh es geht. Es ist sehr, sehr schwer, gerecht zu sein. Zum Beispiel bei der Benotung, die ich da gemacht habe, was geb ich denn jetzt wem?."[862]

6.8.4 Lernbereich außerunterrichtliche Erfahrungen (legitime, wachsende Teilhabe)

Nach Zielen des Halbjahrespraktikums[863] sollen den Praktikanten Teilhabe- und Beobachtungsmöglichkeiten nicht nur im Unterricht sondern auch hinsichtlich Schulleben, Organisation und Kooperation der Schulen, z. B. im Stadtteil oder mit Betrieben, offen stehen. Nicht zuletzt soll dadurch ein realistisches Kennenlernen des zukünftigen Berufsfelds möglich werden. Als weitere inhaltliche Ziele, die mit außerunterrichtlichen Erfahrungsbereichen in Verbindung stehen, werden wichtige persönliche Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie das Kennenlernen von Schule als Institution und Schule als soziales System genannt.
Nach Ausführungen zu den folgenden Thesen sind im Praktikum tatsächlich nicht selten intensive Einblicke in die außerunterrichtliche Arbeit an Schulen möglich. Die Erfahrungen sind abhängig von entsprechenden Interessen der Praktikanten und der Offenheit von Kollegium, Leitung und Verwaltung der Schulen. Von Interesse ist, in welcher Qualität Lernen im allgemeinen Schulleben stattfindet und auch inwiefern die dortigen Rahmenbedingungen, Inhalte und praktischen Erfahrungen das Lernen im Praktikum insgesamt, z. B. hinsichtlich Unterrichten und Reflektieren, beeinflussen.

Thesen

1) Integriertheit im Kollegium und zeitliche Präsenz im Berufsfeld fördern Kompetenzen zur Orientierung im Lehrerarbeitsfeld (z. B. hinsichtlich Konferenzen)[864].
2) Integriertheit im Kollegium und zeitliche Präsenz im Berufsfeld fördern kaum kritische Auseinandersetzung mit Schule als Institution, dafür aber Kennenlernen von Schule als soziales System und auch das Unterrichtenlernen[865].

---

[860] (P16:115:120)
[861] (P23:608,611)
[862] (P24:201,205)
[863] s. Anhang 8.5
[864] Orientierung in Verbindung mit Handlungskompetenz meint hier zunehmende Expertise, s. Kap. 2.3.2; Lernen durch Teilhabemöglichkeiten, Zusammenarbeit in der Praxisgemeinschaft und Einsichten in Strukturen, Routinen und Werte, s. Kap. 2.3.5
[865] Lernen durch Teilhabemöglichkeiten und Zusammenarbeit in der Praxisgemeinschaft s. Kap. 2.3.2; Qualität der Motivation/ Selbstbestimmtheit für anspruchsvolle Formen des Lernens innerhalb und außerhalb des Unterrichts s. Kap. 2.3.1

3) Das Lerngeschehen im Halbjahrespraktikum kann in vielen Fällen treffend als Lernen durch legitimierte Teilhabe in der Praxisgemeinschaft analysiert und charakterisiert werden[866]. Durch einerseits Einlassen auf Zusammenarbeit, Organisation und soziale Gemeinschaft in den Praktikumsschulen und andererseits meist fehlende Zusammenarbeit zwischen betreuenden Lehrkräften und Dozenten grenzen sich Praktikanten z. T. zeitweise in Richtung Studium ab. Einflüsse der universitären Begleitung können in den Hintergrund rücken.

Dass Studierende im Praktikum zahlreiche Erfahrungen außerhalb von Unterrichtsbeteiligungen und -beobachtungen machen, erscheint sowohl nach Interviewaussagen als auch nach ihren Angaben im Fragebogen[867] als gesichertes Ergebnis. Jeweils 50 bis 90% der Praktikanten geben Erfahrungen im Sinne eigener Teilnahme für die folgenden Bereiche an: Konferenzen, Schulleitung, Schulverwaltung und Exkursionen einschließlich Schülerpraktika. Geschlechtsspezifische Unterschiede erweisen sich darin, dass Frauen häufiger Erfahrungen mit Konferenzen und Männer diese häufiger im Bereich Schulverwaltung angeben. AGs, Pausengestaltung, Klassenfahrt und Elternarbeit sind Erfahrungsbereiche, die immerhin noch jeweils 15 bis 30% der Praktikanten im Fragebogen benennen.
Etwa 60% der Studierenden geben insgesamt erhebliche zeitliche Anteile (20, 30 oder 40%) ihrer Anwesenheit in der Praktikumsschule für außerunterrichtliche Tätigkeiten an:

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	

Tabelle 6.8.4 – 1 Zeitanteile für außerunterrichtliche Tätigkeiten in der Praktikumsschule[868]

[866] s. Kap. 5.3: Tabelle 5.3 – 1 (ca. 60% der Fälle befinden sich in den Gruppen: Integriertheit im Kollegium bzw. hohe zeitliche Präsenz in der Praktikumsschule)
[867] vgl. Kap. 6.6.7
[868] Tabelle (für Halbjahrespraktikanten 2002/03) aus: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004), S.163

6.8.4.1 Gute Orientierung bzw. zunehmende Expertise bei Schulorganisation und Schulleben

Integriertheit im Kollegium und zeitliche Präsenz im Berufsfeld fördern Kompetenzen zur Orientierung im Lehrerarbeitsfeld (z. B. hinsichtlich Konferenzen).

Nach den Fragebogenergebnissen gibt es, wie gerade oben beschrieben, im Halbjahrespraktikum nicht nur im Einzelfall, sondern in vielen Fällen Gelegenheiten außerunterrichtliche Erfahrungen an den Praktikumsschulen zu sammeln. Dabei wurden Zusammenhänge zwischen der Integriertheit im Kollegium und kennengelernten außerunterrichtlichen Erfahrungsbereichen (z. B. Elternabende, Schulverwaltung, Klassenfahrt, Pausengestaltungen, Exkursionen) sowie zu zahlreichen Selbstaussagen zum Kompetenzerwerb (z. B. in den Bereichen Unterricht planen, im Unterricht und weiteren pädagogischen Schlüsselkompetenzen (hier z. B. an schulischer Kommunikation (Konferenzen, Elterngespräche) verstehend teilzunehmen)) statistisch evident[869]. Zusammenhänge zwischen einer hohen zeitlichen Präsenz im Praktikum und Kompetenzen erscheinen insgesamt ähnlich gelagert wie diejenigen durch Integriertheit im Kollegium. Allerdings ist die zeitliche Präsenz gegenüber der Integriertheit in der Kollegiumsgemeinschaft offenbar für den Kompetenzerwerb etwas weniger bedeutsam[870]. Bei der Fragebogenauswertung war z. B. die anspruchsvolle Kompetenz „schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen, um eigene Projekte realisieren zu können“[871] von der subjektiven Integriertheit bzw. einer guten Interaktion der Praktikanten im Kollegium abhängig, nicht aber von einer das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrkräften demgegenüber weniger aufschlussreichen zeitlichen Präsenz.

Details zur Qualität des Lernens zur ersten These werden im Folgenden hauptsächlich anhand einer vertieften Einzelfallanalyse mit Theoriebezug dargestellt. Dabei geht es insbesondere um die durch das Praktikum im positiven Sinne veränderte Wahrnehmung im Einzelfall Jäger[872], die die Kommunikation in Konferenzen und auch die organisatorische Arbeitsteilung in der Schule betrifft.

Beim Fall Jäger handelt es sich, wie mehrfach beschrieben, um einen offenen und kooperativen Studierenden, der die schulischen Anforderungen in der Breite annimmt (Typ 1), so dass das Thema Kennenlernen des Bereichs schulischer Organisation und der Arbeit und Zusammenarbeit außerhalb des Unterrichts mit theoretischen Bezug zur Expertise beispielhaft analysiert[873] werden kann.

Entsprechend der für die Gruppe der Interviewten bestimmten Interviewkategorien[874] sei vor der vertieften Darstellung des Einzelfalls daran erinnert, dass Lehreraufgaben im Schulbetrieb zu übernehmen, die den eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen und auch die Kommunikation über die Aufgabenverteilung kennen zu lernen, einen

---

[869] s. Kap. 6.6.7, Kap. 6.6.2, Kap. 6.6.3

[870] s. Kap. 6.6: Sofern man die Gesamtzahl der gefundenen Korrelationen dafür als Anhaltspunkt nimmt: 25 (Integration im Kollegium) gegenüber 22 (Präsenz in Stunden pro Woche) bzw. 10 (Präsenz in Tagen pro Woche).

[871] s. Kap. 6.6.5

[872] s. Kap. 6.2.1

[873] Expertise nach Dreyfus u. Dreyfus: vgl. Kap. 2.3.2; Fall Jäger: vgl. Kap. 6.2.1.8

[874] vgl. Kap. 6.4.15, Kap. 6.4.21, Kap. 6.5, Kap. 6.6

Anforderungsbereich darstellt, zu dem sich alle interviewten Studierenden vor bzw. nach dem Praktikum Gedanken machen. An Konferenzen aktiv teilzunehmen und hier die Gepflogenheiten kennen zu lernen, im Kollegium besondere Funktionen übernehmen (z. B. Verantwortung für Klassen, Schulgarten, Fachräume), Pausenaufsicht führen, Arbeitsgemeinschaften leiten etc. sind Beispiele zu z. T. im Praktikum erworbenen Vorstellungen, die die Breite der Anforderungen über Unterricht hinaus betreffen. Handlungsmöglichkeiten der Praktikanten ergeben sich dann in der Breite der Interviewten eher selten z. B. bei der Übernahme von Vertretungsstunden und Arbeitsgemeinschaften.
Vertretungsstunden geben, wird z. B. im Vorinterview im Fall Jäger gar nicht thematisiert[875]. Im Praktikum sammelt er hier aber praktische Erfahrungen. Im Team mit der Mitpraktikantin bietet er der Schulleitung von sich aus an, in einer ihnen bereits vertrauten 5. Klasse Vertretungsstunden zu übernehmen. Um ihr Angebot zu machen, mussten Herr Jäger und seine Mitpraktikantin die üblichen Zuständigkeiten bzw. Hierarchien verstehen und nutzen, d. h. die richtige Person innerhalb des Schulleitungsteams ansprechen. Herr Jäger berichtet auch über den Kontakt mit Schülern außerhalb des Unterrichts. Hier wird die Anforderung, sich für die Person eines Schülers zu interessieren, von sich zu erzählen und Gespräche zu führen um ein Vertrauensverhältnis zu entwickeln, rekonstruiert. Die Aussagen im Fall Jäger zu Kontakten mit der Schulleitung sowie zu den Beschäftigten im Sekretariat und in der Haustechnik weisen zugleich auf die Offenheit seiner Schule für ihn hin[876]. Herr Jäger benennt im Interview die besondere Bedeutung des Halbjahrespraktikums für ihn im Unterschied zur älteren Form der Unterrichtseinheit für das Kennenlernen des gesamten schulischen Ablaufs ergänzend zu seinem Lernen in den Bereichen Unterricht und Unterrichtsvorbereitung. Wird es dem Halbjahrespraktikanten, der sich zu Praktikumsbeginn bei der Konferenzteilnahme auf der Stufe eines Neulings befindet, möglich, die Stufen „fortgeschrittener Anfänger“ oder „kompetent“ zu erreichen?

Um die Orientierung im Lehrerarbeitsfeld, mit den Schwerpunkten Konferenzen und Organisation insgesamt, unter Berücksichtigung der besonderen Perspektive des Praktikanten Jäger zu beschreiben, wird im Folgenden untersucht, was er zum Bereich „Schulablauf“ gelernt hat, da er das „Mitkriegen des Schulablaufs“ im Unterschied zur anderen Praxisform Unterrichtseinheit[877], neben der „Sicherheit vor den Schülern“ als zweiten Hauptaspekt des Gewinns durch das Halbjahrespraktikum ansieht[878].
„[…] wenn ich nur'ne Unterrichtseinheit hätte oder zwei Unterrichtseinheiten gehabt hätte, dann hätte ich ja vom Schulablauf an sich gar nichts mitgekriegt.“[879]

---

[875] vgl. Kap. 6.2.1.8
[876] vgl. Kap. 6.2.1
[877] s. Kap. 1.2 (Modelle der Gestaltung von Praktika im Studium - 1. Phase)
[878] (Belegt durch drei Zitate an auseinanderliegenden Interviewstellen (und freie Antwort im Fragebogen: Außerdem habe ich gelernt: „Den Schulablauf aus der Sicht eines Lehrers! Halte ich für einen sehr wichtigen Punkt!“))
[879] (P19:796,797)

Seine neuen Erfahrungen beziehen sich z. B. auf das Kennenlernen des Schulleiters, des Hausmeisters und dessen, was im Lehrerzimmer passiert[880].

Kritisch ist zu Beginn anzumerken, dass ein simples Übernehmen des Begriffs „Schulablauf" zur inhaltlichen Analyse von Teilen der außerunterrichtlichen Erfahrungen zunächst fraglich erscheinen könnte, weil die Wortbedeutung unbestimmt ist. Doch gerade die Begriffsbestimmung mit Perspektive auf die individuellen Vorstellungen nach dem Halbjahrespraktikum kann für die Qualität des Lernens interessant sein. Jedenfalls könnte mit von außen herangebrachten Begriffen wie z. B. „Schule als System zu verstehen" eine Interpretation leicht Gefahr laufen, individuelle Vorstellungen zu wenig zu berücksichtigen bzw. diese ggf. als defizitär darzustellen. Es kommt aber darauf an, Aussagen zu außerunterrichtlichen Teilbereichen in ihrer individuellen Qualität zu beleuchten. Dazu kann der immanente Ordnungsbegriff des Praktikanten durchaus geeignet sein. Unter „Schulablauf" kann man von der Bedeutung des Begriffs „Ablauf" her eine strukturierte Arbeitsorganisation – z. B. wie in einer Fabrik – übertragen auf Schule assoziieren. Möglicherweise könnte mit „Ablauf" auch ein Vorgehen wie bei Verwaltungsbeamten gemeint sein, die hintereinander bestimmte Arbeitsschritte ausführen oder die Schule als solche geht ihren Gang, wobei die Handlungen der Personen sekundär wären?

Im Folgenden sollen die Aussagen des Studierenden entlang der Aspekte Schulleitung, Konferenzen, Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Lehrern und nichtunterrichtendes Schulpersonal, sofern möglich in ihrer Entwicklung, dargestellt und abschließend mit Theoriebezug zusammenfassend bewertet werden.

6.8.4.1.1 Konferenzen und Schulleitung

Im Interview vor der praktischen Phase berichtet Herr Jäger zu den Aufgaben einer Schulleitung etwas zögerlich, dass diese für die Organisation, das Eingreifen bei Streitigkeiten im Kollegium und Vertreten der Belange der Schule nach außen zuständig sei[881].

Im Nachinterview weisen die Aussagen darauf hin, dass Herr Jäger einen positiven, persönlichen Kontakt zum Schulleiter der Praktikumsschule, den er als rege und gut informiert kennzeichnet, hat. Der Schulleiter bietet Hilfe bei Problemen an, er informiert sich auch über den Praktikumsverlauf und er lobt die Praktikanten am Ende. Der Schulleiter ist nach Wahrnehmung des Studenten von morgens bis abends an vielen Orten unterwegs und kümmert sich um alle Belange der Schule[882]. Er setzt die Praktikanten für einzelne Nachhilfestunden für Schüler seiner eigenen Klasse ein. Bei den dafür notwendigen

---

[880] Zu diesem Bereich erscheinen insgesamt 37 Textstellen in den Interviews mit Herrn Jäger als interessant, wobei fünf zum Aufzeigen einer möglichen Veränderung dem Vorinterview entnommen sind (32 aus Nachinterview).

[881] (P19:184,202): In der universitären Vorbereitung zum HP hat der Student konkret im Zusammenhang mit einer Schule berichtet bekommen, dass die Schulleitung für das Klima in der Schule nicht unbedeutend ist. Wenn sich eine Schulleitung in einer Auseinandersetzung zwischen Schulbehörde und Schulkollegium zu stark vor das Kollegium stellt, kann der konstruktive Kontakt zur Behörde leiden und z. B. Renovierungsarbeiten an alten Räumlichkeiten können sich verzögern. Hier wird also schon im Vorinterview eine Veränderung der eigenen Einschätzung artikuliert.

[882] (P20:225,226), (P20:1307,1314)

Absprachen im Schulleiterbüro erlebt Herr Jäger, dass der Schulleiter gerade in den Pausen viele Gespräche führt und im Stress ist. Um welche Art von Belangen sich die Schulleitung kümmert, kann der Student nach dem Halbjahrespraktikum genauer ausformulieren. Er pflegt Kontakte, auch durch Reisen in andere Städte und organisiert z. B. Mittel für das Sinusprojekt (schulübergreifendes Projekt zur Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts). Er kümmert sich um hohe Geldbeträge für die Fenstersanierung des Schulgebäudes. Der Student beobachtet außerdem, wie der Schulleiter mögliche Sponsoren für eine neue Computerausstattung durch die Schule führt. Weiterhin wirbt der Schulleiter bei eingeladenen Eltern um neue Schüleranmeldungen[883]. Der Praktikant weiß auch zu berichten, dass der Schulleiter an mehreren Konferenzen, Sitzungen und Arbeitsgruppen (z. B. Einführung von Schnellläuferklassen zum Abitur) teilnimmt und koordinierend aktiv ist[884]. Wahrscheinlich ist dem Studenten aufgefallen, dass Koordinieren und Deligieren erforderlich ist, weil auch ein sehr reger Schulleiter nicht alles alleine organisieren und im Detail bearbeiten kann. So hat der Schulleiter nach Aussagen von Herrn Jäger innerhalb des Schulleiterteams, gemeinsam mit den Bereichsleitern für einzelne Schularten des Sek. I – Zentrums, auch die Erstellung der Stundentafel komplett delegiert. Der Praktikant hat in einer Konfernz als wichtigen Aspekt aufgenommen, dass der Bereichsleiter die Stundentafel an den Wünschen der Lehrer orientiert plant. Untersucht man das folgende Zitat detaillierter, so sieht sich der Student zwar eher auf Seiten der Lehrer („Kollegen“), kann aber verschiedene Perspektiven berücksichtigen und das sachliche Problem und die unterschiedlichen Interessen und Aufgaben angemessen kennzeichnen. Zum konkreten Problem ist es offenbar wichtig, dass beide Seiten Verständnis füreinander haben. Es ist der Schulleitung nicht immer möglich, alle Planungswünsche der Lehrer zu berücksichtigen. Für den Studenten wird deutlich, dass von Seiten der Schulleitung aber eine konstruktive Bereitschaft dazu besteht, wenn es von der Koordinierung her möglich ist: Die Lehrer sollen ihre Wünsche aufschreiben und dabei eigenverantwortlich darauf hinweisen, falls sie bei der letzten Halbjahresplanung unzufrieden waren[885].

Im Zusammenhang mit den organisatorischen Abläufen erklärt Herr Jäger im Nachinterview weiterhin, dass Konferenzen zum Lehrerberuf dazugehören. Es gebe verschiedene. Er hat die Konferenzen als unspektakulär bis langweilig empfunden.

---

[883] (P20:240,242), (P20:243,245)
„(…) führt er andauernd irgendwelche Leute durch die Schule, weiß ich, also letztens hatte er zum Beispiel welche, an dem Tag, wo wir gegangen sind äh... vom... es gibt jetzt irgendwo so'n neues Projekt äh... das hat irgendwas mit PC zu tun und sollte eigentlich schon viel früher kommen.“ (P20:246,253)
„(…) die ganzen Vorbereitungen hat er auch getroffen äh... jetzt die Vorstellung für die... die sechsten Klassen (…), dass sie genug Schüler zusammenkriegen.“ (P20:230,236)

[884] (P20:237,239), (P20:201,202)

[885] „(…) also der versucht alles, was die Kollegen sagen, reinzubringen und die haben denn natürlich Verständnis, wenn's mal nicht klappt. Wenn's nicht klappt, hat er auch gesagt, auf der einen Gesamtkonferenz hat er gesagt, bei manchen hat's ja letztes Mal nicht geklappt, denn sollen sie's raufschreiben und denn klappt's diesmal auf jeden Fall, also dann nehm ich das als erste Priorität.“ (P20:206,223)
Herr Jäger berichtet weiter, die praktische Stundenabstimmung erfolge an seiner Praktikumsschule mit Hilfe zweier PCs. Besonders gut könne er sich an „das Riesenschild: bitte nicht stören" an der Bürotür erinnern, als die aufwändigen Planungen wohl volle Konzentration erforderten. (Das Halbjahrespraktikum beinhaltete in der Pilotphase den Winterhalbjahrswechsel.)

„Todlangweilig. Mit einem Wort. Also meistens ist das relativ unspektakulär, was da ja besprochen wird. Man... also wir hatten am Anfang eine, da wär ich fast eingeschlafen, weil das war irgendwie, da waren wir grad'ne Woche in der Schule und äh... da haben wir also überhaupt nicht verstanden, worum es überhaupt geht, weil man... wenn man nicht drin ist, versteht man überhaupt nicht, worüber die jetzt reden, also die hab'n Problem und da denkst du, he-he, was ist denn jetzt los hier, aber so nach... also am Ende des... des Halbjahrespraktikums waren wir nochmal auf einer und da... da ging's dann schon wieder, also denn... man hat ja dieses... worum's denn geht, dieses Problem hat man denn auch mitgekriegt und dann hat man gesagt ach so, ja... "[886]

In der ersten Praktikumswoche wundert er sich stark über die Art der Probleme, die besprochen werden. Gegen Ende des Praktikums aber, nachdem er die konkreten Probleme im Alltag mitbekommen hat, findet er die Konferenzgespräche zunehmend einleuchtend.

6.8.4.1.2 Zusammenwirken von Schulleitung und Lehrern bei pädagogischen Problemen und Aufsicht

In einem Fall bekommt der Praktikant das Verfahren beim Diebstahl von Schuleigentum, einem Multimeter aus dem Fachraum, mit. Er schildert das Vorgehen hier als ein Beispiel für das Handeln bei schwerwiegenden Problemen, die geeignet sind, den normalen Schulablauf zu gefährden. Die Lehrer können in solchen Fällen Hilfe beim Schulleiter erfragen, der, wie in diesem Fall geschehen, den Erfolg der zwischen Schüler, Lehrer und Schulleitung gemeinsam gefundenen Lösung unterstützt und überwacht[887].

Ausführlich kann Herr Jäger außerdem die Regelungen und Besonderheiten in Bezug auf die Pausenaufsicht schildern, die für alle in der Schule Lernenden und Lehrenden bedeutsam sind. Der Praktikant berichtet über die an seiner Schule normale Anforderung, dass jeder Lehrer zweimal wöchentlich Hofaufsicht machen muss, wobei es verschiedene räumliche Aufsichtsbereiche gibt[888]. Dadurch, dass der Mentor, durch seine Fächer bedingt, in den Pausen viele naturwissenschaftliche Versuche auf- und abbauen muss, habe dieser häufig seine Aufsichtspflichten nicht erfüllt. Der Praktikant hat Beschwerden anderer Lehrer über den bei der Aufsicht fehlenden Kollegen nicht mitbekommen, obgleich er einige Unterhaltungen über die Hofaufsicht aufgeschnappt hat. Gleichwohl hat sich der Mentor aktiv an die Schulleitung gewandt, die auch Herrn Jäger für die Sicherstellung der Hofaufsicht als letztlich verantwortlich erscheint. Auf Bitte und Erläuterung des Mentors wird die Anforderung an ihn, Aufsicht zu führen daraufhin im zeitlichen Umfang halbiert[889].

Im Halbjahrespraktikum hält sich Herr Jäger nach seinen Interviewaussagen häufig im Lehrerzimmer auf, wobei er sich zunehmend in die Gespräche einbringen kann. Gegen Ende

---

[886] (P20:876:884)

[887] „Also wenn's irgendwelche Probleme gibt mit den Schülern und so, das ist da ja oft, also schwerwiegendere Probleme, was weiß ich. Also wir hatten den Fall, dass'n Schüler beschuldigt wurde, dass er'n Messgerät oder sowas aus der Physiksammlung geklaut hätte, das geht dann ja alles zum Schulleiter." (P20:226,229)

[888] „(…) empfanden die das auch nicht als schlimm, dass die jetzt Hofaufsicht machen müssen, es haben sich nur mal'n bisschen,'n bisschen haben sich aufgeregt, wenn das angefangen hat zu regnen oder, denn kann doch nicht sein, ich hab freitags Hofaufsicht und immer freitags regnets (…)" (P20:107,110)
„(…) ist es ja so aufgebaut, dass... jeder hat seinen bestimmten Bereich und wenn halt in einem Bereich niemand ist, denn ist da halt keiner. Dass sagt auch keiner was, so lange der Schulleiter nicht rumläuft und guckt (lacht)." (P20:113,115)

[889] (P20:96,106)

des Praktikums kann er z. B. beim Erfahrungsaustausch über das Unterrichten in bestimmten Lerngruppen mitreden: „Super Klasse, ne, supernett, da hat man ja keine Probleme zu unterrichten“[890].

6.8.4.1.3 Nicht unterrichtendes Schulpersonal

Im Vorinterview zweifelt Herr Jäger noch etwas am Nutzen der Hausmeistertätigkeit für die Schule, sagt die Aufgaben wenig zu kennen und kann es sich daher vorstellen, den Hausmeister einen Tag lang zu begleiten.

„[…] durchaus interessant, wenn man einen Tag mit dem Hausmeister mit zu gehen, (…) weil also, was er genau macht, weiß ich eigentlich auch nicht, also. Man sieht ihn ab und zu mal, aber was er da noch so treibt. Kann auch sein, er sitzt da vorne in seinem Kabuff da rum und macht gar nichts […]“[891].

Im Nachinterview benennt der Praktikant neben den Lehrern gleich mehrere andere Personen, die an der Schule tätig sind (Sekretärinnen, Hausmeister, Kioskbetreiber, Sozialpädagogen), wobei die Aufgaben in etwa bekannt erscheinen und die Personen gewertschätzt werden[892]. Obwohl der Student nicht beim Hausmeister hospitiert, schildert er eindrucksvoll, wie der Hausmeister ihn zunächst als schulfremde Person kontrolliert habe und auch wie kooperationsbereit er die Schlüssel für besondere Räume verwaltet.

In Bezug auf eine „Sozialarbeiterin“ berichtet der Student von einer persönlichen Unterhaltung, in der er etwas über ihr Beschäftigungsverhältnis, das auch die Arbeit an einer anderen Schule umfasst, erfährt. Konkret erlebt er sie bei der Einzelförderung eines Schülers einer Hauptschulklasse im Fachunterricht seines Mentors, wobei sie nicht nur den Schüler mit Behinderung betreut, sondern auch für andere Bezugsperson ist. Insgesamt erscheint es hier etwas fraglich, ob Herr Jäger den Beruf richtig erkannt hat oder ob es sich stattdessen um eine Sonderschullehrerin oder eine Assistentin für Schüler mit Behinderungen handelt. Das Zitat belegt in diesem Zusammenhang aber seine Wertschätzung für die Tätigkeit von anderen Personen als den regulären Lehrkräften[893].

6.8.4.1.4 Zusammenfassende Einordnung individueller Vorstellungen zu außerunterrichtlichen Bereichen

Im Einzelfall Jäger hat dieser vielfältige Erfahrungen über einen halbjährigen Zeitraum zu dem von ihm mit „Schulablauf“ benannten Bereich machen können. Er beschreibt dabei selbst Veränderungen zwischen Beginn und Ende des halbjährigen Praktikums, wobei er ein tieferes Verständnis (z. B. Inhalte und Kommunikation bei Konferenzen) und damit einhergehend ein zunehmend verstehendes Beteiligtsein im zwischenmenschlichen Austausch formuliert (Gespräche im Lehrerzimmer). An Beispielen der Planung der

---

[890] „(…) man kriegt ja auch schon einiges mit, wenn man einfach mal im Lehrerzimmer sitzt und worüber die sich unterhalten also, dass wenn jetzt z. B. oh nee, hier die 9 B und ach da, weißt du wieder und so. Ja und am Anfang sitzt man denn halt so und am Ende kann man denn auch mitreden, so ja ach die, Superklasse, ne, supernett, da hat man ja keine Probleme zu unterrichten und so.“ (P20:888:892)

[891] (P19:1345,1349)

[892] (P20:258,269)

[893] (P20:273,283)

Stundentafel und der Hofaufsicht lernt der Student Perspektiven der Schulleitung und der Lehrkräfte kennen, die z. B. individuelle Wünsche der Lehrkräfte, einen konstruktiven Umgang mit pädagogischen Problemen und unterschiedliche Verantwortlichkeiten betreffen. Es kann angenommen werden, dass weitere Nachfragen im Interview auch zu Aussagen der Bedeutung des Stundenplans und der Hofaufsicht nicht nur für Lehrkräfte, sondern für die Schüler und andere an der Schule tätigen Personen geführt hätten[894].

An dieser Stelle können die Vorüberlegungen wieder aufgegriffen werden, welche Denkrichtung den Aussagen unter Berücksichtigung des Begriffs „Schulablauf" immanent ist.

Am Beispiel der Stundenplanung kann deutlich werden, dass der Student keinen Verwaltungsakt im Blick hat. Er hat vielmehr erfahren, dass es professionelle Individuen sind, die miteinander kommunizieren und die in Form von Plänen Vereinbarungen unter bestimmten Gegebenheiten treffen. Diese Vereinbarungen regeln den schulischen Ablauf, wobei die Zusammenarbeit der Menschen insbesondere zeitlich koordiniert wird. Die Schule geht an der Praktikumsschule nicht einfach ihren Gang ohne Berücksichtigung der individuellen Wünsche und Arbeitsnotwendigkeiten der Personen. Weiterhin nennt Herr Jäger am Beispiel des Diebstahls einen besonderen Fall, bei dem die Schulordnung durch eine in diesem Fall angemessene Routine, nämlich den Schulleiter einzubeziehen, sichergestellt werden konnte. Auch dies schildert er konkret in Bezug auf die Personen (Schüler, Lehrer, Schulleiter) und nicht im Sinne eines eindeutig geregelten Ablaufs wie in einer Fabrik. Am weiteren Beispiel „Pausenaufsicht" schildert Herr Jäger die Kollegialität unter den Lehrern bzw. deutet das schlechte Gewissen des Mentors sowie die Sensibilität des Schulleiters für dessen besonderes Problem des Zeitmangels aufgrund von Versuchsaufbauten an. Die regulierende Kraft des Schulleiters wird hierbei vom Praktikanten genauso wie bei der Koordination von Arbeitsgruppen, der Vertretung der Schule nach außen, z. B. gegenüber Eltern und Behörde, erkannt. Es geht, so scheint Herr Jäger zu erkennen, eben nicht darum „Streitigkeiten zu schlichten", sondern zu angemessener Zeit konstruktiv und gut abgestimmt zu handeln. Dies legt zwei Schlussfolgerungen nahe: Erstens findet das Halbjahrespraktikum an einer Schule statt, die über eine gut funktionierende Schulleitung verfügt und die einen im lang dauernden Praktikum wünschenswerten offenen Kontakt zu den Studierenden ermöglicht. Dabei sucht die Schulleitung den persönlichen Kontakt durch Einsatz der Praktikanten in einer eigenen Lerngruppe und übt z. B. ihre Leitungsfunktionen in Konferenzen und Pausen in deren Gegenwart aus. Der Schulleiter führt kurze Gespräche über den Praktikumsverlauf zwischendurch mit dem Mentor und den Praktikanten sowie jeweils ein längeres Anfangs- und Abschlussgespräch.

---

[894] Trotzdem ist es aber bei der freieren Interviewform die Frage, inwiefern Aussagen zum „System Schule" von dem Interviewten oder dem Interviewer generiert werden können. Was wäre, wenn die Aufforderung ergangen wäre, das Zusammenwirken der Personen und der Rahmenbedingungen am Beispiel „Stundenplan" detailliert zu erläutern, zu versuchen es systemisch abstrakt zu erklären? Hätte es dieser Praktikant leisten können, kann es jeder Praktikant, können es Studierende auch ohne Praktikum leisten? Da diese Fragen nicht aufzuklären sind, ist es sinnvoll, dass die Fragen im Interview nicht zugespitzt wurden (das Gespräch erhält so keinen Prüfungscharakter bzw. mündet nicht in einen fragend-entwickelnden Dialog).

Zweitens ist deutlich geworden, dass der Praktikant die wichtige Bedeutung der Schulleitung relativ ausführlich erfahren kann. Dies belegt die hohe Zahl seiner Aussagen zur Schulleitung, seine qualitativen Einschätzungen und seine Schilderung von Beispielen zur Interaktion zwischen Schulleitung und Lehrkräften. Herr Jäger schildert die Bedeutung der Schulleitung allerdings mehr auf Einzelsituationen und weniger auf die Gesamtsituation bezogen[895]. Als Fazit kann formuliert werden, dass der Praktikant zwar selbst explizit nicht von „Schule als System“ spricht, doch seine Erfahrungen in der Gesamtschau über seine eigene Formulierung „wenn ich nur'ne Unterrichtseinheit hätte oder zwei Unterrichtseinheiten gehabt hätte, dann hätte ich ja vom Schulablauf an sich gar nichts mitgekriegt“[896] hinausgehen.

Er hat mehr kennen gelernt als das Wort „Schulablauf“ vermuten lässt:

Der Student kann für seine Praktikumsschule die Personengruppen gemäß ihrer Bedeutung, Beispiele für Kommunikation, Routinen zur Stabilisierung der Schule, Wechselwirkungen usw. so kennzeichnen, dass man davon ausgehen kann, dass er im Halbjahrespraktikum eine Erfahrungsgrundlage für eine systemische Sicht von Schule erworben hat. Die immer namentlich genannten Personen und ihre Funktionen sind fest miteinander verknüpft. Sie kommunizieren nicht nur im eher formalen Rahmen von Konferenzen, sondern insbesondere auch im regulären Schulleben. Sie handeln abgestimmt, agieren stabilisierend und planen für die Zukunft.

Die etwas pessimistische Skepsis zu Beginn „Schulablauf im Sinne von Verwaltungsabläufen“ war also nicht gerechtfertigt. Es erscheint prinzipiell möglich die Erfahrungen mit theoretischem Input zu verknüpfen und auf eine höhere Ebene zu bringen, wenn der Praktikant daran Interesse hätte und Universitätsseminare dies im Blick hätten.

Kritisch betrachtet zeigen seine Aussagen zu den Lernerfahrungen aber auch, dass ihm z. B. die Arbeit der „Sozialarbeiterin“ wenig transparent geworden ist und auch Aussagen zu den Sekretärinnen wie „beide super nett“ sagen so gut wie nichts über deren Tätigkeit aus. Es fehlen z. B. auch berichtete Erfahrungen über ein Schulfest und dessen Organsiation, bei dem das Zusammenwirken aller Personengruppen erlebbar wäre. Doch darf nicht vergessen werden, dass von Herrn Jäger im selben Interview reichhaltig von den Schülern und den ihn betreuenden Mentoren berichtet wird. Der Student legt seinen Schwerpunkt auf Agieren im Fachunterricht und nicht auf Schulorganisation oder Schulleben.

Zum Bereich „Schulablauf“ soll nun überlegt werden, auf welcher „Stufe vom Neuling zum Experten“ sich der Student als Handelnder bzw. sich Orientierender in schulischen Situationen einstufen lässt[897]. Handeln umfasst bei den berichteten Erfahrungen des Studenten z. B. mit dem Schulleiter und den Lehrkräften zu sprechen, an Konferenzen

---

[895] In einer systemischen Sicht auf Schule werden die hohen Einflussmöglichkeiten der Schulleitung (Wechselwirkungen im Gesamtsystem) dadurch verdeutlicht, dass die Schulleitung als eigenes Subsystem aufgefasst wird. Normalerweise wären einzelne Personen nur als Elemente des Systems zu betrachten. (Fleischer 1990). Der Student hat dazu korrespondierend in Beispielen die Schulleitung als besonders einflussreichen Pol der Schule identifiziert.

[896] (P19:796,797)

[897] vgl. Kap. 2.3.2: (Stufen nach Dreyfus und Dreyfus 1987: 1. Neuling, 2. Fortgeschrittener Anfänger, 3. Kompetenz, 4. Gewandtheit, 5. Experte)

teilzunehmen, besondere Begebenheiten zu beobachten, beim Hausmeister einen Schlüssel zu organisieren und Nachhilfeangebote in der Klasse des Schulleiters durchzuführen. Es geht zunächst nicht um größere Projekte, die im schulischen Feld außerhalb des Unterrichts selbstständig umgesetzt werden, so dass keine umfassenden Kompetenzen belegt werden, noch deren Aufbau im Handlungskontext möglich erscheint. Es gibt also keinen Grund Gewandtheit oder Expertentum des Studenten anzunehmen. Die Frage ist also vom unteren Ende der Kompetenzstufen her anzugehen.

Es sollen Antworten auf die Frage gefunden werden, inwiefern Vorstellungen und Handlungsmöglichkeiten von Herrn Jäger begründet auf den beiden ersten Stufen „Novice“ oder „Advanced Beginner“ oder auf der dritten Stufe „Kompetenz“ eingeordet werden können.

Zum Praktikum äußern mehrere andere Studierende, dass sie sich von den Lehrkräften generell Tipps und Informationen erhoffen und diese auch erhalten. Ein Studierender fühlt sich gerade auch im Bereich Schule und Kollegium von der Mentorin unter die Fittiche genommen. Die Unterstützung bzw. die Instruktion kann also unterschiedlich erfolgen bzw. wahrgenommen werden. Beim Geben von Tipps könnte man vom Vermitteln einfacher Regeln sprechen, während beim Unter-die-Fittiche-Nehmen auch Orientierung in einer Situation gegeben werden kann, wobei Mentor und Praktikant sich gemeinsam in der Situation befinden, das Spezielle und Allgemeine erleben und im Unterschied zu einfachen Tipps ausführlich besprechen.

Für den hier untersuchten Studenten Herrn Jäger gibt es deutliche Hinweise darauf[898], dass er vom Mentor kaum mit einfachen Tipps bedacht wird. Der Mentor lässt ihn in der Schule vielmehr partnerschaftlich Anteil nehmen und versorgt ihn auch mit Informationen zu Organisation und Schulleben. Das gemeinsame Erleben umfasst aber mehr den Bereich Unterricht als den Bereich „Schulablauf“.

Es ist davon auszugehen, dass der etwa 21-jährige Student nicht als unbeschriebenes Blatt in die Schule kommt, sondern über spezifisches, wenn auch teilweise unbewusstes, relevantes Regelwissen verfügt: Grundregeln des sozialen Umgangs in der Schule aus der eigenen Schulzeit, Regeln des Umgangs mit Kollegen und Vorgesetzten durch seine Joberfahrungen, persönliche Regeln als angehender Lehrer, die er für sich in Lernprozessen an der Universität entwickelte usw.

Der Student erfährt während des Praktikums die Offenheit und den kooperativen Stil der Schulleitung. Als mögliche Regel entwickelt er, Schulleitungen bei pädagogischen und organisatorischen Problemen in Zukunft zu nutzen. Für die Unterscheidung zwischen Anfänger und fortgeschrittenem Anfänger würde sich an dieser Stelle eine leider fehlende Aussage zur Allgemeingültigkeit dieser Regel eignen. Sicher ist es nicht erfolgversprechend, sich mit jeder Art Problem an jede Schulleitung zu wenden. Bezieht sich der Studierende also auf die konkrete Schulleitung, die beispielhaften Probleme und die spezielle Gesamtsituation an seiner Praktikumsschule? Dann wäre die Regel bzw. die beschriebenen Elemente situational und Stufe zwei „Advanced Beginner“ wäre erreicht. Weil, wie schon

---

[898] Kap. 6.2.1

ausgeführt wurde, auf konkrete Begebenheiten Bezug genommen wird und Personen mit ihren Funktionen als untrennbar verbunden erscheinen, kann prinzipiell schon von einem fortgeschrittenen Anfänger gesprochen werden. Schade für die Interpretation ist, dass der Student ein derartiges Fazit im Interview nicht selbst als Regel formuliert. Er formuliert aber Regeln, wie „Konferenzen gehören zum Lehrerberuf dazu“[899]. Das mag banal erscheinen, doch es besteht ein Unterschied zwischen dem einfachen Benennen dieser Regel oder gar dem Klagen über zeitliche Belastung durch Konferenzen und sinnstiftender Konferenzerfahrung im Schulalltag. Es wurde hierzu oben zitiert[900] und benannt, dass der Praktikant gegen Ende des Praktikums, nachdem er die konkreten Probleme im Alltag mitbekommen hatte, die Konferenzgespräche zunehmend einleuchtend fand.

„[…] am Ende des... des Halbjahrespraktikums waren wir nochmal auf einer und da... da ging's dann schon wieder, also denn... man hat ja dieses... worum's denn geht, dieses Problem hat man denn auch mitgekriegt und dann hat man gesagt ach so“ [901].

Sieht man sich dieses Zitat im Detail an, so beschreibt der Student zunächst das völlige Nichtverstehen seiner Mitpraktikantin und seiner selbst („wir“), worum es überhaupt in den Konferenzen geht. Zum einen erscheinen die Probleme inhaltlich als nicht nachvollziehbar, zum anderen fehlt es an Orientierung in der schulischen Gesamtsituation und speziell auch in der Konferenz („wenn man nicht drin steckt (...) was ist denn jetzt los hier“). Am Ende des Halbjahrespraktikums gelingt ein Verstehen besser und es gibt in der Konferenz „Aha-Erlebnisse“ („dann hat man gesagt ach so“), die der Student auf das Wissen um die inhaltlichen Probleme im schulischen Alltag zurückführt. Hier führt zum „Aha-Erlebnis“ wahrscheinlich nicht nur ein inhaltliches Grundverständnis des Problems, sondern es ist Ausdruck einer Erkenntnis, wie sich das Problem in der konkreten Situation gestaltet und wie es sich lösen lässt. Die Gesprächsbeiträge der Lehrerinnen können nachvollzogen werden, weil nicht nur eine sachlich-inhaltliche Basis vorhanden ist, sondern auch bereits selbst konstruierte regelhafte Zusammenhänge einbezogen werden können. Diese Regeln hat Herr Jäger ggf. aus anderen Erfahrungsbereichen[902] sinnvoll übernehmen können. Eine derartige Voraussetzung für das „Aha-Erlebnis“ müsste das Wissen über den Ablauf von Konferenzen gewesen sein. Hier kann Formales (Funktionen der Teilnehmenden, schriftliche Tagesordnung, Verfahrensregeln, Abstimmungsmodi, Gesprächsleitung) genauso für die eigene Orientierung nützlich sein wie eher informelles Regelwissen (z. B. zum Diskussionsstil, zu den Namen der Sprecher und ggf. zu Fraktionen im Kollegium). Eine gewisse Sicherheit in der Konferenzsituation ist zum Verstehen der Redebeiträge und ihres Kontexts notwendig.

Ein Ergebnis dieser Überlegungen wäre, dass sich der Praktikant am Ende des Praktikums auf der Stufe des fortgeschrittenen Anfängers bewegt. Er verfügt wahrscheinlich sowohl über kontext-unabhängige Regeln als auch über situationale. Seine Leistungen erreichen ein annehmbares Niveau, wobei er sich im Bereich Schulleben noch an komplexeren Aufgaben

---

[899] „(…) ich glaub, einmal im Monat hat man dann ja seine Gesamtkonferenz, seine also... als Lehrer hat man seine Gesamtkonferenz (…)“ (P20:199,201)

[900] s. oben Kap. 6.8.4.1.1 Konferenzen und Schulleitung, Zitat: (P20:876:884)

[901] (P20:876:884)

[902] Kap. 2.3.3

bewähren müsste. Die Stufe drei „Kompetenz“ erreicht er noch nicht. Hierzu fehlt auch das gefühlsmäßige Beteiligtsein an Ergebnissen, wie es bei dieser Stufe üblich ist. Es wäre auch denkbar ihn zwischen Stufe eins und zwei einzuordnen. Gegen Stufe eins spricht, dass der Student kaum Einschätzungen äußert, die unabhängig von Situationen sind und nur generelle Tipps bzw. Regeln enthalten.
Kennenlernen und Verstehen des „Schulablaufs“ in Richtung auf zunehmende Expertise kann im Zeitraum des Praktikums also bei Teilhabeoffenheit der Schule gelingen. Orientierung und Beteiligungsmöglichkeiten auf der Stufe von fortgeschrittenen Anfängern in den Bereichen Schulorganisation und Zusammenarbeit im Kollegium erscheinen nach Interpretation des Einzelfalls durchaus möglich. In Verbindung mit den Fragebogenauswertungen ist davon auszugehen, dass die erlebte gute Integration im Kollegium und hohe zeitliche Präsenz im Berufsfeld Kompetenzen zur Orientierung im Lehrerarbeitsfeld fördern[903].

6.8.4.2 Praktikanten können Teil des sozialen Systems Schule bzw. Kollegium werden, darin Motivation und Einbindung für Zusammenarbeit, Elternarbeit und Unterrichtenlernen finden, nicht aber Schule als Institution analysieren

Im Folgenden wird entlang der These 2 argumentiert, die besagt, dass Integriertheit im Kollegium und zeitliche Präsenz im Berufsfeld kaum kritische Auseinandersetzung mit Schule als Institution fördern, dafür aber Kennenlernen von Schule als sozialem System und auch das Lernen des Unterrichtens.
Durch die im Praktikum bei etwa ¾ der Praktikanten[904] realisierte gute Integration ins Kollegium und eine oft hohe zeitliche Präsenz im Berufsfeld können sie sich als Teil der sozialen Gemeinschaft bzw. des sozialen Systems Schule erleben. Dies, so soll weiter ausgeführt werden, fördert die Qualität von Motivation und Lerngelegenheiten, aber kaum eine kritische Analyse von Schule als Institution. Die Interaktion in der Gemeinschaft beinhaltet Gespräche z. B. über persönliche Vorstellungen und pädagogische Probleme im Berufsalltag sowie Beteiligungsmöglichkeiten, welches der Tendenz nach auch dem Unterrichtenlernen zu Gute kommt[905].

---

[903] s. auch Einleitung zu Kap. 6.8.4.1
[904] s. Kap. 5.3: Antwortverhalten (Durchgang 2002/ 03) - gut integriert: 57, schlecht integriert: 19, fehlende Angaben: 4, zeitliche Präsenz bei der Mehrzahl der Praktikanten jeweils 4/ 5 Wochentage und 15 und mehr Wochenstunden.
[905] Kap. 6.7.2 und 6.7.3: mehrfache Zusammenhänge zwischen Integration und Kompetenzen Unterricht zu planen und im Unterricht zu handeln, s. auch Zusammenhänge zeitliche Präsenz und Vielfalt der Unterrichtsgestaltung in Kap. 6.7.6
s. Kap. 6.4.7: Interaktionen nach Interviewkategorien: Von Lehrern lernen (Hospitationsmöglichkeiten erbitten, verlässliche Absprachen treffen, fachliche oder methodische Hilfe erbitten, sie für eigene Entwicklungsmöglichkeiten nutzen), Position im Lehrerkollegium finden (sich vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, ggf. am Rande stehen), bei Konferenzen dabei sein (beobachten, analysieren), sich gegenüber destruktiven Ansichten/ Haltungen (z. B. Zynismus) von Lehrern abgrenzen, der Bitte von Lehrern um Unterstützung nachkommen (ggf. Hilfsarbeiten eigentlich ablehnen wollen).

6.8.4.2.1 In der sozialen Gemeinschaft der Kollegien bzw. im Praktikum insgesamt steht Analysieren von Schule als Institution nicht auf der Tagesordnung

Da in den Fragebögen keine Items abgefragt wurden, die Fähigkeiten einer kritischen Analyse der Institution Schule zum Gegenstand haben, kann durch Einbezug der Fragebogenauswertung nur wenig ausgesagt werden. Es kann darauf verwiesen werden, dass gute oder schlechte Integration ins Kollegium bei den Items der Reflexion von Unterricht keinen Unterschied machen[906], wobei Fähigkeiten zur Analyse des zentralen Feldes Unterricht wohl auch zu einer Analyse der Institution, die guten Unterricht ermöglichen soll, nützlich wären. Während Kriterien und Reflexion hinsichtlich der Unterrichtsqualität bei der allgemeinen Interaktion in der Lehrergemeinschaft, entsprechend der Interviewauswertungen eine untergordnete Rolle spielen und die Praktikanten bei guter Integration also nicht profitieren, findet auch aufgrund der gefundenen Korrelationen[907] wahrscheinlich schon ein kollegialer Austausch über Maßstäbe der Leistungsbewertung von Schülern statt, der den Studierenden beim Entwickeln eigener Maßstäbe behilflich sein kann. Es kann allerdings festgestellt werden, dass über die in der Schule vorgesehene Leistungsbewertung i. d. R. nicht mit ihren pädagogischen und selektierenden Wirkungen, also auch auf einer institutionellen und gesellschaftlichen Ebene, nachgedacht wird. Weder bei den ausführlichen Einzeldarstellungen noch in anderen interviewten Fällen liegen Aussagen vor, die am Beispiel der Maßstäbe von Leistungsbewertung auf eine kritische Analyse der Institution Schule hindeuten. Vielmehr geht es Lehrkräften und Praktikanten hier um pragmatische und bestenfalls für die Schüler transparente Lösungen[908].

Auch im Einzelfall von Herrn Jäger[909] findet eine Analyse von Schule als Institution im Praktikum nicht statt. Dazu sind weder Interessen noch Analysefähigkeiten zu erkennen, die ggf. in Seminaren theoretisch sowie anhand von Beispielen erarbeitet werden müssten. Solcherart Seminarinhalte finden in den Interviews kaum Niederschlag (geringe Bedeutung der Seminare für die in den Interviews geäußerten Vorstellungen und Vorstellungsänderungen, siehe unten zur These 3). Dabei ist es generell fraglich, ob solche Fähigkeiten für „gute Lehrer“ grundsätzlich notwendig sind oder ob es ausreicht, von der Bedeutung der Schule als Institution gehört zu haben.

6.8.4.2.2 Außerunterrichtliche Einbindung ermöglicht insgesamt mehr Teilhabechancen und prägt die Motivation z. B. fürs Unterrichtenlernen, kollegiale Zusammenarbeit und Elternarbeit

Interessant für die Ausbildung „guter Lehrer“ erscheint aber, warum gute Integration und hohe Zeitpräsenz in den Praktikumsschulen neben dem allgemeinen Faktor Zeit in der Lernumgebung zu Kompetenzen und Sicherheit im Bereich Unterricht beitragen können.

---

[906] Ggf. folgende Items als indirekte Indizien zu den Fähigkeiten einer kritischen Sicht bzw. Analyse der Institution: Unterricht reflektieren (bei allen Items seltene bzw. nicht vorhandene Zusammenhänge mit Integriertheit/ Präsenz), erziehungswissenschaftliche Texte auf ihren Nutzen hin für die Praxis zu überprüfen (keinerlei Zusammenhänge), Maßstäbe für die Leistungsbewertung zu entwickeln (Zusammenhänge insgesamt ausschließlich bei Integriertheit und Begleitseminaren ermittelt)

[907] Kap. 6.6.5

[908] Kap. 6.2 und Kap. 6.8.1.1.1

[909] Kap. 6.2.1

Dies wurde bereits ausführlich im Kapitel 6.8.1.2 beschrieben. Dabei wurden anhand von Beispielen u. a. Aspekte des Austauschs im Lehrerzimmer, der Übernahme von Vertretungsstunden und der Motivation für anspruchsvolles Lernen benannt. Intrinsische Motivation, d. h. ein sehr hohes Maß an gefühlter Selbstbestimmtheit, kann für anspruchsvolles Lernen, wie beim Kompetenzerwerb zum Umgang mit komplexen Unterrichtssituationen, als besonders geeignet angesehen werden. Aber auch die daran angrenzende Ausrichtung der extrinsischen Handlungsmotivation, nämlich die identifizierte Handlungsregulation und auch die darunter liegende Stufe Introjektion erscheinen für anspruchsvolles Lernen noch relativ geeignet[910]. Dabei wurde im Fall Jäger und bei den Einzelfallauswertungen[911] insgesamt deutlich, dass Praktikanten bei der Interaktion und Teilhabe in der Gemeinschaft der Lehrkräfte und ggf. Interaktion mit der Schulleitung Chancen und Begründungszusammenhänge im Arbeitsalltag wahrnehmen. Sie erhalten Gelegenheiten sich über das in den Richtlinien vorgesehene Maß hinaus relativ selbstbestimmt einzubringen und sie können sich über die Ziele und Arbeitsaufgaben orientieren und mit diesen identifizieren.

Handlungen, die sich im Zusammenhang mit einer vollständig intrinsischen Motivation beschreiben lassen, kommen im Praktikum wahrscheinlich nur sehr selten vor, doch können Praktikanten wohl eigene Interessen verwirklichen, wenn sie diese genügend mit anderen abstimmen und diese Interessen im Rahmen der Institution angemessen sind. Dabei liegt eine weitgehend identifizierte Handlungsregulation als günstige Lernbedingung insbesondere dann vor, wenn Praktikanten nicht primär eigenen Interessen nachgehen, sondern sich mit den regulären Aufgaben und Routinen des Alltags identifizieren. Diese Identifikation gelingt, so ist anzunehmen, wenn Praktikanten nicht nur im Unterricht hospitieren oder handeln, sondern auch außerhalb des Unterrichts an der beruflichen Interaktion teilnehmen. Der Bezug zu „legitimate peripheral participation“[912] ist hier relativ eng, da Hineinwachsen in die Gemeinschaft durch mehr und mehr Teilhabe an den Arbeitsnotwendigkeiten sowohl den Kontakt mit als bedeutsam erlebten Anderen als auch soziale Anerkennung durch diese ermöglichen kann. Dabei kann es zu einem positiven Wechselspiel bzw. einem Geschehen[913] von sozialer Einbindung, gegenseitiger

---

[910] vgl. Kap. 2.3.1
[911] Kap. 6.2
[912] s. Kap. 2.3.5
[913] Engelskreis(el) als sich positiv entwickelndes bzw. verstärkendes Geschehen:
„Engelskreis“: als Gegenstück zu „Teufelskreis“ – also eine positive Entwicklung entlang von günstigen Voraussetzungen
„Engelskreisel“: sinnbildlich sollen Eigenschaften eines physikalischen Kreisels sein - Körper befindet sich in Rotation um bevorzugte Hauptachse: bei Umgebungseinflüssen (die i. d. R. meist vorhanden sind) wirkt die Bewegung um die eigene Achse stabilisierend für Bewegungen im Raum (System besitzt mehr Offenheit und Dynamik gegenüber einem geschlossenem Kreis)
Anwendung z. B. Lernsituationen in Praxisgemeinschaften (günstige Bedingungen wechselwirken und führen zu erwünschter und begleiteter Bewegung im Praxisfeld - dadurch Teilhabe, Aufbau von Identifikation und Kompetenz).
Der Begriff „Engelskreis“ wurde vor wenigen Jahren von anderen bei wikipedia eingebracht, von wieder anderen verworfen und für die weitere Diskussion blockiert (Stand 2007).

Anerkennung, Identifikation und relativer Selbstbestimmtheit beim Handeln und Lernen kommen.

An dieser Stelle sei auf den Vergleich der Fälle Jäger, König und Wagner hingewiesen. Die persönliche Relevanz für eine freundliche und offene Aufnahme an der Praktikumsschule wurde im Fall Jäger im Vergleich mit den beiden anderen Fällen deutlich, wobei dies die Integration ins Kollegium und damit die Intensität und Breite, in der Studierende unterschiedliche Felder der Schulpraxis erfahren und Kompetenzen erwerben können, beeinflussen kann.

Herr Jäger konnte aus vielfältigen Angeboten auswählen, z. B. Konferenzen kennenlernen sowie Vertretungsstunden machen und ist auf die Beteiligungsangebote des Mentors, der ihn von Beginn an offen in seinem Unterricht aufnahm, kooperativ und aktiv eingegangen. Dies erscheint stimmig zu den Fragebogenauswertungen, die signifikante Korrelationen zur Fähigkeitszunahme am Häufigsten für die Gruppierungen nach Integration im Kollegium und zeitlicher Präsenz am Schulort (in Stunden) ergeben. Wer gut integriert ist und sich viel am Schulort aufhält, bekommt vielerlei Interaktionsmöglichkeiten und kann so auch viele außerunterrichtliche Bereiche (z. B. Konferenzen, Schulleitung, Exkursionen) praktisch kennen lernen.

Im Unterschied zu Herrn Jäger wurde Frau König an ihrer ersten Praktikumsschule nicht zu Konferenzen eingeladen und musste unter widrigen Bedingungen diejenigen Lehrkräfte aktiv finden, die Beteiligungsmöglichkeiten eröffnen, die ihren eigenen Interessen entsprechen.

Während in diesen beiden Fällen aktiv und kooperativ an der Seite von Mentoren mit einer identifizierten oder im Ansatz intrinsischen Handlungsmotivation agiert wurde, war dies im dritten ausführlich dargestellten Fall des Herrn Wagner nicht gegeben. Während sich Frau König bei mangelnder Integration im Gesamtkollegium außerhalb des Unterrichts z. B. mit ihr sympathischen Fachkollegen austauscht und einen engen Kontakt mit Bestätigung und Kritik bei ihren Mentoren findet, geht Herr Wagner bei einer ähnlich distanzierten Haltung des Gesamtkollegiums nicht auf einzelne Lehrkräften zu. Er sieht sich eher bestätigt, wenn Lehrkräfte sich zu Problem und Nachteilen des Lehrerberufs oder zur Form des Halbjahrespraktikums äußern. Er hält über die gesamte Dauer des Praktikums eine Art kritische Distanz zu Lehrkräften, Schulleitung und Schülern ein und wird zu aktiven Handlungen insbesondere von außen durch die Mindestvorgaben der Praktikumsrichtlinien motiviert. Weder berichtet er besonders anerkennend über einzelne Lehrkräfte, noch, dass er von Lehrkräften oder Schülern selbst besondere Anerkennung erfahren habe, wobei ihm die fehlende Anerkennung egal zu sein scheint. Im Fall Wagner kann z. T. externale, also fremdbestimmte Handlungsregulation festgestellt werden, die Kontinuität und Transfer beim Lernen in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereichen und das Wohlbefinden gefährden kann[914]. Auffällig erscheint im Fall Wagner zudem, dass er weder Anregungen von noch die Begleitung oder Kontrolle durch Lehrkräfte am Schulort als besonders relevant erachtet. Dadurch kann hier eher von einer schwachen und diffusen Motivation als von einer

[914] s. Kap. 2.3.1

deutlich vorhandenen Fremdbestimmung oder Introjektion gesprochen werden. Jedenfalls geht bei Herrn Wagner eine eher schwache Motivation im Praktikum, dass er nicht zuletzt als formale Notwendigkeit im Studium betrachtet, mit wenig ausdifferenzierten Vorstellungen zu Anforderungen an Studierende bzw. angehende Lehrkräfte im Feld Schule einher. Die Perspektive von Herrn Wagner[915] nach dem Praktikum erscheint nur bedingt konstruktiv auf die außerunterrichtliche Arbeitsrealität bezogen, denn arbeitsteilige Übernahme von Aufgaben in der Schule wie Schulentwicklung und Elternarbeit sind eigentlich nicht, im Gegensatz zu seiner Beschreibung, als Optionen für ein freiwilliges Engagement im Beruf zu verstehen. Auf Vorstellungen und Beteiligungsmöglichkeiten der Praktikanten zu den Lernbereichen Elternarbeit, Schulleben und außerschulische Lernorte wird in den folgenden beiden Teilkapiteln eingegangen.

6.8.4.2.3 Hinsichtlich Elternarbeit mehr allgemeine Orientierung als Einbindung

Da Praktikanten über Beteiligungen und Vorstellungen zu den Anforderungen im Bereich Elternarbeit im Vergleich zu anderen Bereichen recht selten berichten, wird im Folgenden nicht nur auf die ausführlich ausgewerteten Einzelfälle, sondern auf die Kategorisierung der Aussagen aller zwölf ausgewählten Interviewpartner zurückgegriffen.

Dabei können für die Kategorie „Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren“[916] mit Handlungsbezug nur insgesamt zwei Aussagen bei zwei Nachinterviews ermittelt werden. Gemeint ist dabei nicht reines Hospitieren oder Anwesendsein bei Elternabenden oder Sprechtagen.

Die kleinen Handlungsbeiträge zur Zusammenarbeit und Kommunikation mit Schülereltern bestehen in beiden Fällen darin, dass die Praktikanten bei Elternsprechtagen an der Seite der Lehrkräfte teilnehmen und von diesen aufgefordert werden, ihre Perspektive auf Verhalten und Leistungen des betreffenden Kindes beizusteuern[917]. Beiden Praktikanten wird das Interesse der Eltern, etwas zum Verhalten ihrer Kinder in der Schule zu erfahren und auch die weitere Schullaufbahn zu planen, deutlich. In einem Fall wird als besondere Erfahrung geäußert, dass sich die zu den Schülern geäußerten Perspektiven von Studierenden und der Lehrkraft nicht wesentlich unterschieden. Offenbar können Elternsprechtage hier auch ein sinnvoller kommunikativer Anlass sein, um Wahrnehmungen und Meinungen zu einzelnen Schülern im Unterricht auszutauschen. Im zweiten Zitat, das von Frau König stammt, schildert diese zwei aus ihrer Sicht besonders bemerkenswerte Aspekte. Erstens dass sie die Mutter als sehr offen gegenüber dem Lehrer und auch der studentischen Beteiligung am Gespräch erlebt, wobei die Mutter die Probleme ihres Kindes auch gerne vor dem Hintergrund der familiären Bedingungen erörtern oder auch Probleme bei Hausaufgabenmachen besprechen will. Zweitens findet sie es interessant zu erleben, auf welche Weise der Mentor die Elterngespräche führt und erkennt als eine gute Voraussetzung der Gespräche, dass die Eltern ihm aufgrund älterer Kontakte und seiner Unterrichtsarbeit

---

[915] Kap. 6.2.3.8
[916] s. Anhang 8.2.3.4 (Kategorie t4)
[917] (P2,1069:1123) (Fall Frau König) und (P8,679:711)

viel Vertrauen entgegen bringen. Es fällt der Praktikantin aber nicht leicht, die Art der Gesprächsführung zu kennzeichen:

„(...) hat der Lehrer dann halt auch irgendwie mich dann eingebunden so'n bisschen, hat er gemeint, ja oder ist dein Eindruck anders oder so oder nochmal nach meinem Eindruck gefragt, das war sehr interessant und also war auch gut, das mal zu sehen, wie'n Lehrer eben... wie man mit Eltern spricht einfach“ [918].

Bei der Kategorie „Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen“[919] ohne anhand der Aussagen konkret rekonstruierbare Handlungen können aufgrund der insgesamt 36 Zitate bei zwölf Personen Ergebnisse zur Vorstellungsveränderung zwischen Erstinterviews und Nachinterviews formuliert werden. Ein allgemeines Merkmal der hier eingestuften Aussagen ist, dass Praktikanten Schülereltern als mittelbar von Schule betroffene Personen erkennen und nutzbringende Kontakte erwägen. Im Praktikum können Studierende Eltern als an Konferenzen Beteiligte erleben, sie auf Schulfesten, bei Klassenelternabenden und Sprechtagen, in der Interaktion mit Lehrkräften und ggf. Schülern beobachten und sie können sich Vorstellungen zur Elternarbeit aus den Gesprächen im Kollegium zu eigen machen. Da die Kategorie „Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen“ eine von nur zwei Wahrnehmungskategorien ist, bei der die Zitathäufigkeiten absolut zunehmen, heißt dies, dass in Bezug auf Eltern durchaus viel beobachtend wahrgenommen, aber wenig gehandelt werden kann[920]. Durch die drei Unterkategorien zu Anforderungen im Zusammenhang mit Schülereltern „Elternarbeit als Aufgabenteil erkennen“, „Elternarbeit als Potenzial erkennen“ und „Elternkontakt als möglichst klein zu haltende Belastung/ Pflicht einschätzen“ werden unterschiedliche Perspektiven auf Elternarbeit charakterisiert. Die zuletzt genannte, sich gegenüber dem Elternkontakt abgrenzende Sicht, tritt in zwei von zwölf Fällen auf und resultiert aus Wahrnehmungen im Praktikum, bei denen Studierende Problemverhalten von Schülern mit Problemfamilien in Verbindung bringen. Es erscheint den Praktikanten wenig aussichtsreich und vor allem unangenehm, sich mit Eltern auseinanderzusetzen, die z. B. Gespräche mit Lehrern generell meiden oder die Mitarbeit ihres Kindes im Haushalt bei Vernachlässigung der Schulpflicht verlangen[921].

Die Qualitäten der beiden anderen bestehenden Vorstellungen bzw. Wahrnehmungen im Praktikum unterscheiden sich in ihrer dem Anforderungsbereich positiv zugewandten Richtung nicht grundsätzlich, sondern graduell. Zum einen wird Elternarbeit als berufliche Teilaufgabe oder auch Pflicht angesehen, die insbesondere Elternabende (Lehrerrolle wahrnehmen, Programm gestalten) und Elternsprechtage/Einzelberatung (zu Lernentwicklungen und Leistungen verständlich Auskunft geben) betrifft und zum anderen werden die Chancen eines großen Engagements auch in Erweiterung der formal vorgesehenen Kontakte meist anhand der Aktivitäten der Mentoren beschrieben. Während Elternabende vor und nach dem Praktikum als im Lehrerberuf relevante Veranstaltungen benannt werden, ist die Einzelberatung von Eltern, meist bei Elternsprechtagen, erst in den Vorstellungen nach dem Praktikum enthalten.

---

[918] (P2,1069:1123)
[919] s. Anhang 8.4.4.4 (Kategorie w4)
[920] s. Kap. 6.4.4
[921] (P4:1452,1467),(P4:1473,1475),(P22,661:667)

Hausbesuche bei den Schülerfamilien durchzuführen und im Einzelfall bei besonderem Bedarf die Familie eines Schülers z. B. bei Ämtergängen[922] zu unterstützen, sind Anforderungen, die selten und ebenfalls nach dem Praktikum rekonstruiert wurden und den Bereich des besonderen Engagements betreffen. Eine weitere Vorstellung innerhalb „Eltern als Potenzial erkennen", die nach dem Praktikum deutlich mehr genannt wird, ist „Elterngespräche führen, Möglichkeiten der Zusammenarbeit prüfen, Informationen erhalten". Bei dieser Anforderung rücken vor allem die Informationen, die Lehrkräfte zum Hintergrundverständnis für den Umgang mit ihren Schülern erhalten, positiv ins Bewusstsein.

„(...) ja, man hat'ne ganz Sichtweise, man sieht die Schülern mit anderen Augen, wenn man dieses Hintergrundwissen hat. Ich denke das... das ist positiv, also das hilft äh... den Schülern zu helfen."[923]

Die Anforderung mit Eltern allgemein guten Kontakt herzustellen, war bei den Praktikanten sowohl vor als auch nach dem Praktikum mehrfach rekonstruierbar[924]. Dabei erscheinen die Eltern in einer Äußerung vor dem Praktikum als Verbündete und Garanten für die Erziehung der Schüler:

„(...) also ich glaube, es ist wichtig, dass man gute Elternarbeit macht... weil die meiste Zeit werden die Kinder ja zu Hause erzogen"[925].

Nach dem Praktikum gibt es auch eine Aussage zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit Eltern, die die Arbeit in integrierten Gesamtschulen mit dem Instrument von Tischgruppenabenden betrifft. Das heißt, feste Schülerarbeitsgruppen der Klasse werden mit dazugehörigen Eltern eingeladen und Probleme können mit Unterstützung der Eltern gelöst werden:

„(...) und dann wurde mit den Eltern versucht, also Eltern, Schüler, Lehrer versucht 'ne Lösung zu finden, wenn's irgendwie Probleme gab."[926]

Dabei erscheint das durch das Praktikum geprägte Bild von Lehrkräften in der Rolle von Partnern der Eltern im Interesse ihrer Schüler den Gegebenheiten recht gut zu entsprechen. Es gibt Aussagen, wonach Praktikanten glauben, dass es sich später als Lehrer lohnt, erste Reaktionen der Eltern optimistisch bis kritisch zu beobachten und abzuwägen, in welchen Fällen sich ein enger Elternkontakt auszahlt[927]. Weiterhin wird von einem guten Beispiel[928] berichtet, dass z. B. ein Lehrer auch aus langjähriger Verbundenheit mit seinen Schülern die Eltern zur Wahl der Oberstufenkurse gerne berät und sich z. T. noch nach der Schulzeit einige Kontakte zu den Schülern halten.

Abschließend kann zum Lernbereich Elternarbeit ergänzt werden, dass sich zwei schwach signifikante Zusammenhänge zwischen der Fähigkeitszunahme „Gespräche mit Eltern/ Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen" mit „Beteiligung in Form von Coteaching" sowie „gute Beurteilung der besuchten Begleitseminare" herausgestellt haben[929]. Dies

---

[922] (6,754:776)
[923] (P6,681:691)
[924] s. Anhang 8.2.4.4 (Kategorie w4.2.2)
[925] (P15:116,119)
[926] (P14:225,235)
[927] (P6:725,738)
[928] (P18:360,370)
[929] s. Kap. 6.7.5

bestätigt den Tenor der Interviewaussagen[930] dahingehend, dass Elternarbeit eher durch enge Zusammenarbeit mit Mentoren, wahrscheinlich identifizierbar am Merkmal Coteaching, als durch allgemeine Integration ins Kollegium oder Präsenz am Schulort kennen gelernt werden kann.

6.8.4.2.4 Außerunterrichtliche Erfahrungsbereiche: Schülerkontakt und außerschulische Lernorte

Gegenüber dem Elternkontakt, obwohl wie gerade beschrieben dort auch realistische Einblicke möglich sind, bietet das Halbjahrespraktikum hinsichtlich der Erfahrungsbereiche Schulleben und außerschulische Lernorte noch wesentlich mehr Handlungspotenzial. Dies zeigt sich u. a. an der Anzahl der kategorisierten Zitate mit Handlungsbezug unter den Kategorien[931] „Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/außerunterrichtlich)“ und „Lernortverbindungen schaffen/nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)“. Hier können alle Praktikanten[932] vielfältige Handlungen berichten, so dass die Abnahme bei der entsprechenden Kategorie ohne Handlungsbezug „Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennen lernen/einschätzen (Nähe/Distanz ausloten)“ bestimmt nicht an der als gering erlebten Bedeutung des Bereichs liegt. Das Halbjahrespraktikum ermöglicht also Studierenden sich selbst auch außerhalb des Unterrichts im Umgang mit Schülerinnen und Schülern zu erfahren.

Dabei nehmen die Zitatzuordnungen ohne Handlungsbezug, also Aussagen, die eher abstrakte Vorstellungen beinhalten, entsprechend auch bei „Schule öffnen, mit anderen Lernorten/Umfeld der Schule (Stadtteil) verknüpfen“ zwischen Erstinterviews und Nachinterviews ab[933]. Die Hälfte der interviewten Praktikanten berichtet eigene Erfahrungen mit Exkursionen bzw. außerschulischen Lernorten[934]. Empirisch wurden hier z. B. die Unterkategorien „bei Exkursion, Klassenfahrt mitfahren: Schüler kennenlernen/ beaufsichtigen (mit organisieren, Schülerinteressen berücksichtigen)“ und „Kontakt zu Betrieben herstellen/pflegen, Betriebspraktika betreuen“ gebildet[935], die die inhaltliche Qualität widerspiegeln. Die Anforderungen im Bereich der eher individuellen und außerunterrichtlichen Interaktion mit Schülern sind nach den Auswertungen häufig „Beziehung klären (z. B. Du/Sie, Konflikte, Nähe/Distanz)“, „sich für die Person eines Schülers interessieren, von sich erzählen (Vertrauensverhältnis entwickeln)“ und „Aufgaben außerhalb des regulären Unterrichts mit Schülerkontakt übernehmen (z. B. AGs, Zusatzförderstunde)“[936].

---

[930] Interviewaussagen, in denen der Umgang mit Eltern im Kontext mit Universitätsseminaren berichtet wird, waren nicht vorhanden. Ggf. bieten gute Seminare Hintergrundwissen für den konstruktiven Umgang mit der Schulleitung.
[931] s. Kap. 6.4.12, Kap. 6.4.15
[932] s. Kap. 6.5.2 (nach Tabelle insgesamt 52 Zitate in Nachinterviews verteilt auf alle zwölf interviewten Studierenden)
[933] s. Kab. 6.6.2
[934] s. Kap. 6.5.2: Tabelle, ähnlich zu den Fragebogenangaben vgl. Kap. 6.7.7 (Exkursionen, Schülerpraktika bei ca. 50-60%)
[935] s. Kap. 6.4.12
[936] s. Kap. 6.4.15

Hinsichtlich der hier behandelten Erfahrungsbereiche Klassenfahrten, Exkursionen und Betreuung von Schülerpraktika wurden statistische Zusammenhänge mit den Lernbedingungen „Integration im Kollegium“ und „wöchentliche Präsenzstunden“ festgestellt, die durch die ausführlichen Einzelfallauswertungen und die Falltypisierung im Prinzip illustriert werden können[937]. Für den Kompetenzerwerb „schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren“ finden sich jedoch keinerlei Zusammenhänge zu sonst relevanten Lernbedingungen[938].
Ein Kompetenzerwerb in der Selbstwahrnehmung findet allerdings zum Herstellen von konstruktivem Kontakt zu einzelnen Schülern erwartungsgemäß häufiger bei den Studierenden statt, die sich gut im Kollegium integriert fühlen und sich regelmäßig mehr als drei Wochentage in ihrer Praktikumsschule aufhalten[939].

6.8.4.3 Lernen in der Praxisgemeinschaft (universitäre Begleitung im Hintergrund)

Das Lerngeschehen im Halbjahrespraktikum kann in vielen Fällen treffend als Lernen durch legitimierte Teilhabe in der Praxisgemeinschaft charakterisiert werden. Während sich Praktikanten auf die Zusammenarbeit in der Gemeinschaft ihrer Praktikumsschule einlassen, grenzen sie sich z. T. zeitweise in Richtung Studium ab, wobei die eher spärliche Zusammenarbeit zwischen Dozenten und betreuenden Lehrkräften dem auch nicht entgegenwirkt. Entsprechend sind die Einflüsse der universitären Begleitung gegenüber denjenigen der schulischen Erlebnisse als wesentlich geringer einzuschätzen.
Vielleicht ist das Einlassen auf Zusammenarbeit, Organisation und die Gemeinschaft in den Praktikumsschulen auch bequemer bzw. mit weniger kognitiven Konflikten möglich, wenn sich Praktikanten zeitweise gegenüber dem Geschehen an der Universität abgrenzen. Terminvorgaben und Aufgaben im Schulalltag erscheinen Praktikanten nicht selten dringlicher gegenüber abstrakteren Aufgaben[940] und Diskussionsgelegenheiten seitens der Universität. Wahrscheinlich trifft es auch in anderen Kontexten zu, dass Teilhabe in einer Gemeinschaft zu identitätsstiftenden Prozessen führt, wobei die eigene Zugehörigkeit auch über die Abgrenzung zu anderen Gruppen definiert wird. Für Praktikanten bedeutet dies ein Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der Lehrer und eine gewisse Distanz zur Gruppe der Wissenschaftler. Sind Dozenten hingegen auch als Lehrkräfte in Schulen tätig, so wird dies von Halbjahrespraktikanten in den Interviews nicht selten in postivem Sinne erwähnt[941].
Die Anforderungen des Schulalltags besitzen in den Interviews der Praktikanten eine das Praktikum dominierende Bedeutung und über sie wird besonders authentisch und differenziert berichtet, wobei meist eigene Handlungen oder die Kooperation mit schulischen Mentoren den Erfahrungskontext bilden. Es kommt im Halbjahrespraktikum vor, dass Studierende ihr Fehlen in Seminaren mit ihrer Ansicht nach vorrangigen Terminen an ihren

---

[937] s. Kap. 6.2, Kap. 6.3
[938] s. Kap. 6.7.5 (Item 40)
[939] s. Kap. 6.7.5 (Item 31)
[940] (z. B. Lerntagebuch führen, systematische Unterrichtsplanung unter Einbeziehung von aktueller Literatur)
[941] (P1:573,584) und
„(…) da bildet jemand Lehrer aus, der selber Lehrer ist und äh... selber noch aktiver Lehrer ist und nicht vor 10, 15 Jahren aus’m Schulbetrieb ausgeschieden ist" (P12:1127,1149)

Schulen entschuldigen[942]. Praktikanten berichten mit wenigen Ausnahmen[943] in Interviews selten persönlich als wesentlich erachtete Lernerfahrungen im Kontext der universitären Begleitung oder in der Verbindung von Schule und Universität, wohl aber häufig im Kontext Schule im Rahmen ihrer Erfahrungen mit Schülern, Mentoren und Schulleitung. Zum selbst wahrgenommenen Kompetenzerwerb konnten dazu passend in Verbindung mit Vorbereitungsseminaren fast keine und in Verbindung mit Begleitseminaren nur selten statistische Zusammenhänge ermittelt werden[944]. Mit Ausnahme des Items „Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen" stellt sich über die Fragebogenauswertung kein signifikanter Zusammenhang zwischen Lernbedingungen in Universitätsseminaren und außerunterrichtlichen Kompetenzen bzw. Erfahrungsbereichen heraus.

6.8.4.3.1 Allgemeine Bedeutung und Qualität des Lernens in Form legitimierter und zunehmender Teilhabe in der Praxisgemeinschaft

Das Lerngeschehen im Halbjahrespraktikum kann in vielen Fällen treffend als Lernen durch legitimierte und zunehmende Teilhabe in der Praxisgemeinschaft analysiert und charakterisiert werden. Dabei lässt sich der Anteil der Fälle, auf die dies besonders zutreffend erscheint, anhand der Fragebogenantworten auf etwa 60% abschätzen. In dieser Größenordnung rangieren die Anteile der Studierenden, die sich in den Kollegien gut integriert fühlen, die hohe Präsenzzeiten an den Schulen angeben, die sich in Form von Coteaching beteiligen[945] und spürbare Zeitanteile mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten verbringen. Gerade auch bei außerunterrichtlichen Tätigkeiten kann die Einbindung in die Berufsgemeinschaft konkret werden, da sie wesentliche Momente beinhalten, in denen Lehrkräfte zusammenarbeiten und miteinander kommunizieren.

Bei den vier genannten Aspekten handelt es sich nach den ausführlichen Fallberichten[946] zu urteilen um Indizien für gelingendes Lernen in der Praxisgemeinschaft, die aber, auch weil Lernen ein individueller Prozess ist, vor allem mit Würdigung des Einzelfalls und miteinander kombiniert zu deuten sind.

Während z. B. im Fall Jäger alle vier Indizien für eine hohe soziale und breite praktische Einbindung im Arbeitsalltag der Gemeinschaft und ein dadurch geprägtes Lernen sprechen, liegt der Fall König weniger eindeutig. Frau König ist zwar insgesamt nicht gut integriert und gibt eher geringe Präsenzzeiten an, doch arbeitet sie eng, zunehmend zentral beteiligt, mit zwei Mentoren und einer Mitstudentin in Form von Co- und Teamteaching zusammen und berichtet außerdem über Kontakte mit weiteren engagierten Lehrkräften. Sie nimmt zwar nicht an Konferenzen teil, begleitet aber eine Museumsexkursion und nimmt an der Seite eines Mentors aktiv an Elterngesprächen teil.

---

[942] vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2002, S.113
[943] Ausnahmen z. B. Kap. 6.8.4.5 Fall Nr.12 (Interview Nr.26) (Frau König hinsichtlich der didaktischen Vorbereitung im Fach Kunst.)
[944] s. Kap. 6.7
[945] Kap. 6.7.1
[946] Kap. 6.2

Im Fall Wagner kann nur ein Indiz des Lernens in der Praxisgemeinschaft bejaht werden, nämlich dass er auch Anteile seiner, insgesamt relativ geringen, Präsenzzeit mit außerunterrichtlichen Tätigkeiten verbringt. Außer einer Exkursion mit Schülern zur Universität und seiner Teilnahme an mehreren Konferenzen deuten seine Berichte über Gespräche, weil von unverbindlicher und distanzierter Qualität, im Lehrerzimmer, im Schulleiterzimmer und im Schülercafé aber dabei wenig auf eine zunehmende Einbindung in die Gemeinschaft seiner Schule hin. So kann für die drei exemplarisch dargestellten Einzelfälle begründet festgestellt werden, dass Lernen durch legitimierte und zunehmende Teilhabe in der Praxisgemeinschaft im ersten Fall sehr, im zweiten Fall etwas und im dritten Fall wenig charakteristisch erscheint.

Der hoch signifikante Zusammenhang[947] zwischen Integration im Kollegium und stündlicher Präsenzzeit weist im Übringen auf eine Wechselwirkung, die als Engelskreis(el) bezeichnet werden kann[948], hin:

Am Schulort willkommen sein und akzeptiert werden trägt bei den Studierenden dazu bei, dass sie dort gerne viel Zeit verbringen. Wenn sie sich lange dort aufhalten, eröffnen sich ihnen Informationen und Teilhabemöglichkeiten. Daraus können wiederum Interessen und weitere Teilhabemöglichkeiten entstehen sowie das Gefühl von relativer Selbstbestimmtheit, wenn sie bestimmte Angebote aufgreifen und ausgestalten und es resultiert Anerkennung durch die Berufskollegen, wenn sich die Praktikanten konstruktiv in die Arbeit einbringen. Die Anerkennung kann z. B. aufgrund von Fähigkeiten und Lernwillen der Neulinge, von positiven Reaktionen der Schüler sowie ggf. aufgrund einer Entlastung der erfahrenen Praktiker durch diese signalisiert werden. Kommen die Studierenden gut zurecht, können sie also i. d. R. die Anerkennung durch Lehrer und die durch Schüler für sie in der Lehrerrolle eng miteinander verzahnt erfahren.[949].

An Orten wie Lehrerzimmer oder Fachraumsammlungen finden Gespräche statt, die den Praktikanten Gelegenheiten zur Teilhabe an der Alltagskommunikation bieten, es eröffnen sich ihnen kurz- und mittelfristig Chancen sich einzubringen und sie erhalten ggf. für ihre weiteren Beteiligungen praktisch verwendbares Material, Tipps und Reflexionsgelegenheiten[950]. Wahrscheinlich gibt es in diesem Bereich auch eine positive Wechselwirkung zwischen dem regelmäßigen Engagement von Praktikanten im Unterricht und in anderen Arbeitsbereichen mit dem wachsenden Vertrauen der Lehrkräfte den Praktikanten gegenüber, so dass sie in den kollegialen Gesprächen, auch aufgrund ihrer Erfahrungsbasis, mehr und mehr zu Partnern und entsprechend einbezogen werden[951].

In Kapitel 2.3.5 des theoretischen Teils wurde auf den Lernansatz der legitimierten, vom Rande zu zentralen Tätigkeiten im Berufsfeld, zunehmenden Teilhabe in einer Praxisgemeinschaft nach Lave und Wenger (1991) ausführlich eingegangen. Zu einigen aus diesem Ansatz abgeleiteten Fragestellungen werden im Folgenden Ergebnisse aus den

---

[947] Kap. 6.6.1

[948] s. Kap. 6.8.4.2.2: Fußnote zu „Engelskreis“ als Gegenstück zu „Teufelskreis“

[949] Kap. 6.2. In Fällen Jäger und König jeweils Anerkennung durch Schüler und Lehrkräfte. Im Fall Wagner wird weder besondere Anerkennung durch Schüler noch durch Lehrer berichtet. Kritik wird angedeutet.

[950] Kap. 6.8.1.4: Ausführungen bzw. Zitat in Fußnoten zu Fall Nr. 19

[951] s. Kap. 6.8.1.2 (Ausführungen und Fußnotenzitat zu Fall Nr.19)

Interviews beschrieben. Wenn sich Studierende im Halbjahrespraktikum i. d. R. konstruktiv mit solcherart Fragen beschäftigen und als Hinweis dafür relevante Wahrnehmungen identifiziert werden können, kann geschlussfolgert werden, dass das zeitlich ausgedehnte und prinzipiell keine Arbeitsbereiche ausklammernde Praktikum etliche Gelegenheiten bietet, um eingebunden in der Praxisgemeinschaft der Lehrer zu lernen.

Neben dem Sammeln von Belegen z. B. durch entsprechende Kategorien bzw. Zitate, dient die folgende Argumentation dazu, eine besondere Qualität des Lernens zu beschreiben und offene Fragen z. B. nach Qualitätsverbesserungen anzudeuten.
Fokussierende Fragen sind nach Kapitel 2.3.5 zur Deskription und Analyse der Einbindung und Orientierung in der jeweiligen Praxisgemeinschaft, innerhalb ihrer vorfindbaren Ziele, Tätigkeiten und Organisationsstrukturen geeignet. Es sei daran erinnert, dass Lave und Wenger (1991) ihre theoretische Sicht über einen Abgleich der Eigenheiten unterschiedlicher Praxisgemeinschaften (z. B. Hebammen, Schneider, Anonyme Alkoholiker, Metzger) vor z. T. unterschiedlichem kulturellen Hintergrund entwickelt haben und darin betonen, dass soziale Bedingungen und Lernprozesse, die Neulinge von einer Teilhabe am Rande ausgehend nach und nach eine vollständige Integration in die Gemeinschaft ermöglichen, den Erwerb wesentlicher in der Gemeinschaft notwendiger Fertigkeiten einschließen. Erhellend erscheinen Fragen nach den Relationen von Wissen und Lernen, nach immanenten Bedeutungen von Handlungen, Art der Werkzeuge und Produkte sowie nach Art der Beteiligung und den Problemstellungen im Berufsfeld.
Die vor diesem Theoriehintergrund für das Praktikantenlernen in den Teilkapiteln unten verwendeten Analysefragen betreffen die Bereiche Koordinierung, Hierarchien, Motive, Produkte und Dienstleistungen, Werkzeuge und Routinen, Reflexion und Evaluation, Entwicklung, Generationswechsel, Fähigkeiten und Erfahrung sowie Teilhabe in der zu analysierenden Praxisgemeinschaft.
Zur Einschätzung der Wahrnehmungen der Praktikanten im Halbjahrespraktikum wird im Folgenden zur Illustration auf den Einzelfall Jäger Bezug genommen[952], beschrieben, wie andere Interviewpartner über mit den Bereichen korrespondierende Wahrnehmungen berichten und es werden allgemein die bisherigen, empirisch abgeleiteten Ergebnisse herangezogen.

6.8.4.3.2 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu ihrer Koordinierung

Fragen zu Koordinierung

- Wie findet die Koordinierung und Strukturierung der Aufgaben und Arbeitsprozesse statt (Beteiligte, Transparenz)?
- Wie werden die Aktivitäten zeitlich, räumlich und sozial organisiert?

Für das Fallbeispiel Herr Jäger wurde auch in Kap. 6.8.4.1.1 dargestellt, wie dieser Praktikant Konferenzen mit organisatorischen, terminlichen und pädagogischen Absprachen sowie Aktivitäten der Schulleitung zur Erstellung der Stundentafel als Instrument der

[952] s. jeweils Kap. 6.2.1 mit Unterkapiteln – auf weitere Fußnoten wird im Fall Jäger verzichtet

Zuordnung von Lehrern mit konkretem Unterrichtsfach zu Lerngruppen mit zeitlichen und örtlichen Vorgaben, miterleben und fortgeschritten einordnen kann. Als Detail erfährt der Praktikant z. B., dass es der Schulleitung wichtig ist, die Lehrerwünsche beim Erstellen der Stundentafel möglichst zu berücksichtigen. Er beschreibt im Interview weitere Koordinierungsaufgaben der Schulleitung im Kontext mit Alltagsproblemen (pädagogische Probleme, Eltern, Gremien, Mittel für Schulausstattung, Vertretungsplan, Pausenaufsichtsplan).

Nach den Kategorien „wahrgenommene Anforderungen ohne in den Aussagen enthaltenen Handlungsbezug“ gibt es in allen Fällen Zitate zu Lehreraufgaben im Schulbetrieb einschließlich des Kennenlernens der Kommunikation zur Koordinierung dieser Aufgaben[953] (z. B. Konferenzteilnahme), besondere Funktionen wahrnehmen (z. B. Schulgarten, Fachräume, Klassenlehrerfunktion übernehmen). Dabei reicht die Anzahl der Nachinterviewzitate von eins bis sieben pro Fall, wobei acht von zwölf Studierenden vier oder mehr Zitatzuordnungen in ihren Nachinterviews aufweisen. Für die Mehrzahl der Fälle kann auf einschlägige Wahrnehmungen zur Koordinierung und Übernahme von Arbeitsaufgaben in der Schule geschlossen werden. Allerdings kann für den Kernbereich Unterricht angenommen werden, dass dort kaum eine zentrale Strukturierung der Arbeitsprozesse stattfindet, da hier die Lehrkräfte in wesentlichen Ausführungsdetails wohl ohne sich abzusprechen handeln und die Praktikanten, mit Ausnahme einer handelnden Beteiligung an der Kooperation zur Unterrichtsentwicklung in einer Lernwerkstatt[954], nicht über reguläre Kooperationen zwischen den Lehrkräften berichten.

Fehlende Einladung zu Konferenzen oder auch wenig Hilfestellung beim Identifizieren und Kontaktieren von Fachlehrern wie im Fall König[955] oder in anderen, eher seltenen Fällen mangelnde Informationsweitergabe hinsichtlich besonderer Termine in der Praktikumsschule sind demnach als erschwerte Bedingungen, die aufgrund des Mangels an organisatorischen Informationen Lernen in der Gemeinschaft erschweren können.

Für eine gute Qualität der Lernbedingungen sollten Praktikanten z. B. zu allen regulären Konferenzen eingeladen werden und alle Informationsquellen möglichst mit Einweisung und Hilfestellung nutzen können. Eine engere Koordinierung der Arbeitsprozesse den Unterricht betreffend sollte nicht nur für Praktikanten, sondern ggf. für alle Beteiligten in den Praktikumsschulen überprüft werden. Informationen zur Organisation der Praktikumsschulen bzw. zur Koordinierung der Arbeit könnten zusammen mit den im folgenden Teilkapitel thematisierten Hierarchien in Form von Diagrammen und Tabellen transparent dargestellt werden.

6.8.4.3.3 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu Hierarchien

Fragen zu Hierarchien

- Wie sehen die Machtstrukturen im Praxisfeld aus?
- Wie sind die Lernenden darin eingebettet?

---

[953] s. Kap. 6.6 (insbes. Kategorie w7)
[954] (P6:530:534)
[955] s. Kap. 6.2.2.1, Kap. 6.2.2.3

In vielen Fällen liegen von Studierenden Berichte über den aktiven Kontakt zur Schulleitung ihrer Praktikumsschule vor, die auch zur Entwicklung von Vorstellungen einer führenden Rolle des Schulleiters bzw. des Schulleitungsteams in der Machtstruktur der jeweiligen Praktikumsschule beitragen[956]. Obwohl zum übrigen Schulpersonal in Sekretariat und Haustechnik z. T. nur flüchtige Kontakte vorliegen, deuten in einigen Fällen die Äußerungen in Nachinterviews auf Kenntnisse zu organisatorisch bedeutsamen Positionen und den Aufgaben dieser Personen im Feld hin[957]. Im Fall Jäger gibt es z. B. explizite Aussagen zur Bedeutung des Schulleiters und zum kooperativen und aufmerksamen Verhalten des Hausmeisters. Der Schulleiter kommt in den Wahrnehmungen von Herrn Jäger zum kleinen Teil auch in der Funktion als Lehrer vor, nämlich in der Klasse, in der er einige Förderstunden anbietet. Zu den übrigen Lehrkräften macht Herr Jäger, wahrscheinlich den Gegebenheiten entsprechend, keine Bemerkungen, die auf besonders machtvolle Positionen in der Struktur seiner Schule hindeuten. Seine eigene Position sieht er an der Seite des Mentors und formuliert, sich seiner untergeordneten Position durchaus bewusst, die für ihn erfreuliche Partnerschaftlichkeit im Verhältnis zum Mentor. Der Einflussbereich des Mentors findet aus Perspektive des Praktikanten seine Grenzen, wenn der Arbeitsbereich eines engagierten Fachlehrers, z. B. Verantwortlichkeit für naturwissenschaftliche Sammlung und normalen Unterrichtsalltag in den zugeordneten Klassen, hinausgeht. Herr Jäger erfährt z. B., dass sein Mentor sich mit dem zeitlichen Problem Pausenaufsicht zu führen und mit einem Diebstahl durch einen Schüler an den Schulleiter wendet. Herrn Jäger und seiner Mitpraktikantin gelingt es nicht mit Hilfe des Mentors eine Unterrichtsgelegenheit im zweiten Fach zu finden, sondern nur mit Hilfe der Schulleitung. Wichtig erscheint in Bezug auf die Machtstrukturen natürlich auch, dass Herr Jäger sich gegenüber den Schülern in der Lehrerrolle fühlt und bewährt. Er ist an der Seite des Mentors und darüber hinaus in Vertretungsstunden für die Organisation des Unterrichts zuständig und nimmt den Schülern gegenüber eine Führungsfunktion wahr.

In Bezug auf die allgemeine Orientierung und Einordnung der Praktikanten innerhalb der Machtstrukturen kann es natürlich auch zu eher ungünstigen Positionierungen kommen, wobei der Fall Wagner[958] in mehreren Aspekten zur Illustration als geeignet erscheint. Herr Wagner berichtet, dass in der Praktikumsschule gerade zwei vorher getrennte Kollegien zusammengelegt worden seien. Dabei ordnet er die Situation wahrscheinlich richtig als schwierig ein, da es im Kollegium neben pädagogischen oder politischen Fraktionen auch die der im Lehrerzimmer und im Schulgebäude alt eingesessenen und neu hinzugekommenen Lehrkräfte gibt. Der Schulleiter muss sich, aus Perspektive von Herrn Wagner, seine Stellung im neu zusammengesetzten Kollegium erarbeiten. Konkret sieht sich der Schulleiter bei einem aufgrund fehlender Entlastung für Betreuungsaufgaben dem neuen Praktikum gegenüber kritisch eingestelltem Kollegium nicht in der Lage, Mentoren zur Praktikantenbetreuung zu bestimmen und übernimmt einen Teil dieser Aufgabe notgedrungen selbst. Als ein weiteres Problem erscheint, dass Herr Wagner sich selbst nicht

---

[956] s. Kap. 6.4.14, Kap. 6.6
[957] Anhang 8.2.3.14, 8.2.4.15 (Kategorien t14 bzw. w15)
[958] s. Kap. 6.2.3

oder nur teilweise innerhalb der Hierarchie verortet. Er sieht sich in erster Linie als Student, der nur in den vorgeschriebenen Unterrichtsvorhaben agieren muss. Er verhält sich der Tendenz nach distanziert sowohl nach Seite der Lehrkräfte als auch nach Schülerseite. Er möchte sich zwar z. B. durch Anwesenheit im Lehrerzimmer der Position der Lehrer nahe zeigen, erkennt diese aber in ihrem Zuständigkeitsbereich Unterricht eigentlich nicht als maßgeblich an, indem er ihre Angebote der Beteiligung, der Beratung und Reflexion zum Unterrichten meidet. Auch zur Schülerseite hin positioniert sich Herr Wagner eher als Student denn als Lehrkraft, weil er sich z. B. für Auskünfte zum Studium kompetent und engagiert verhält, sich aber wenig an den Erwartungen und Interessen der Schüler Unterricht betreffend orientiert.
Für eine gute Qualität der Lernbedingungen sollten Praktikanten in Schulen mit gefestigten und transparenten Machtstrukturen untergebracht werden und dafür sensibilisiert werden, dass sie eine Position auf Seiten der Lehrkräfte anstreben sollten.

6.8.4.3.4 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Motive

Fragen zu Motiven

- Welche Motive treiben die erfahrenen Praktiker an?
- Erhalten Praktikanten Einblicke und können sie selbst Motive und Wünsche im Beruf prüfen?

Die die erfahrenen Praktiker, also in erster Linie die Lehrkräfte, leitenden Motive können im Alltag eher selten direkt formuliert wahrgenommen werden, sind aber wohl in beobachtbaren Handlungen und Interaktionsstilen enthalten. Unter den ausführlich dargestellten Einzelfällen[959] gibt es in den Fällen Jäger und König Beispiele für indirekte Wahrnehmungen zu ihren Mentoren, wobei in Handlungen oder im Klassenklima als ein zentrales Motiv jeweils beim Mentor von Herrn Jäger „Experimentierfähigkeiten der Schüler aufzubauen“ und beim Mentor von Frau König „demokratische Prinzipien in der Klasse zu verwirklichen“ erkennbar werden. Im Fall von Herrn Wagner hat dieser im Praktikum die Chance genutzt, sich bei Lehrern direkt nach dem Umfang der Unterrichtsverpflichtung zu erkundigen. Seine Interviewaussagen zu den Antworten legen den Schluss nahe, dass wesentliche Motive der angesprochenen Lehrkräfte darin liegen, ihre zeitlichen Unterrichtspflichten zu erfüllen und auf eine eher unwahrscheinliche Beförderung zu warten.
Aus den kategorisierten Interviewaussagen ohne konkreten Handlungsbezug[960] können aus Perspektive der Praktikanten ergänzend einige Trends zu den Motiven innerhalb der Praxisgemeinschaft benannt werden. Als Lehrer die Aufgaben einer Führungskraft wahrzunehmen, spielt demnach in ihren Vorstellungen nur eine geringe Rolle. Im Rahmen der Unterkategorie „Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Engagiert sein“ sprechen zahlreiche Zuordnungen für einen bedeutungsvollen Aspekt, wobei die Bandbreite der Inhalte von „Dienst nach Vorschrift“ über ein gesundes Maß von Engagement mit hoher Eigenverantwortung und Selbstständigkeit bis hin zu einem ungesund hohem Maß von Engagement, bei dem sich Lehrkräfte aufreiben, reicht. Außerdem können Fairness,

[959] s. Kap. 6.2 (insbes. 6.2.1.6, 6.2.2.7 und 6.2.3.9)
[960] s. Anhang 8.2.4.6, 8.2.4.9 (Kategorien w6, w9)

Flexibilität und Freude am Umgang mit Menschen den Praktikanten wohl für sich selbst und auch für die erfahrenen Praktiker, aufgrund der Inhalte der entsprechenden Unterkategorien, als Leitmotive im Rahmen der Tätigkeiten im Berufsfeld gelten. Es sei daran erinnert, dass Studierende des Typs „offen und kooperativ, Anforderungen in der Breite annehmend", die also generell viel in der Gemeinschaft beteiligt sind, sich motiviert, verantwortungsvoll und durchaus pragmatisch den Anforderungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts zuwenden wollen[961]. Dass die allermeisten Halbjahrespraktikanten ihre Wünsche, Motive und Kompetenzen im Berufsfeld prüfen können, wurde bereits im Kapitel 6.8.3 zum Lernbereich Berufswunsch ausgeführt. Einblicke dafür erhalten sie an der Seite erfahrener Praktiker z. B. beim Coteaching und bei der Teilnahme an der Kommunikation im Lehrerzimmer.

Das bewusste Verbalisieren und Problematisieren von individuellen Motiven und Leitlinien in den Kollegien insgesamt könnte eine Verbesserungsmöglichkeit sein. Dazu sollte aber bereits ein Vertrauensverhältnis entwickelt sein, weil sonst ein distanzierter Dialog zu erwarten ist. In Universitätsseminaren könnten Vor- und Nachteile typischer Motivlagen problematisiert werden.

6.8.4.3.5 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu Produkten und Dienstleistungen

Fragen zu Produkten und Dienstleistungen[962]

- Welche Produkte und Dienstleistungen werden für wen angeboten?
- Inwiefern werden Praktikanten bei deren Erstellung bzw. Erbringung und im Kundenkontakt beteiligt?

Weil in Kapitel 6.8.1.4 bereits thematisiert wird, dass Unterrichten im Tätigkeitsfeld als die zentrale Dienstleistung gelten kann, um Veränderungen bei unterschiedlichen Zielgruppen von Schülern zu erreichen, wobei sich die Praktikanten intensiv einbringen können, wird darauf hier nur verwiesen. Dort wird auch etwas zu den besonderen Eigenschaften der Produkte im Lehrerarbeitsfeld gesagt.

Natürlich erbringen Lehrkräfte außerhalb von Unterricht und Unterrichsvorbereitung weitere Dienstleistungen z. B. im individuellen Kontakt mit Schülern, im Kontakt mit Eltern in Form von Beratung oder für die Schule ingesamt z. B. durch Übernahme der Organisation eines fachlichen Bereichs. Für Elternarbeit wurde ebenfalls weiter oben[963] ausgeführt, dass nur ein kleiner Anteil der Praktikanten dort Handlungserfahrungen machen kann und es dabei mehr um allgemeine Orientierung denn um Einbindung geht. Insgesamt handelt es sich bei weiteren Arbeitsschwerpunkten außerhalb des regulären Unterrichts (z. B. Klassenlehrer, Vertrauenslehrer, Fachsammlungsleitung, Schulgartenzuständigkeit) wohl häufig um Dienste

---

[961] vgl. Kap. 6.8.3.4

[962] s. Kap. 2.3.5 (Lernen in Gemeinschaften der Praxis als „legitimate peripheral participation").
Obwohl im pädagogischen Arbeitsfeld Schule die Begriffe Produkt und Dienstleistung durchaus Befremden auslösen können, werden sie hier für Analysezwecke auch für den Kontext Lehrerberuf verwendet. Bei der Arbeit in der Schule sind z. B. Dienstleistungen häufig langfristiger als in anderen Gemeinschaften (auf Bildung und Entwicklung der Schüler) angelegt.

[963] vgl. Kap. 6.8.4.2

mit langfristiger Perspektive, die Praktikanten nicht wirklich einnehmen können und deswegen kaum beteiligt werden[964]. Für eher kurz- und mittelfristige Aufgaben wie Vertretungsstunden, Pausenaufsicht oder Arbeitsgemeinschaften sind hingegen schon Beteiligungen bekannt. Hier erfahren Praktikanten gegenüber normaler Unterrichtsbeteiligung z. T. neue Qualitäten bei der Erbringung der Leistungen[965], die mit besonderen Schwierigkeiten, wie z. B. Unterrichten ohne ausführliche Vorbereitung in kaum bekannten Lerngruppen, aber auch mit besonderer Anerkennung, z. B. durch die Schulleitung, einhergehen können.
Für eine Verbesserung von Praktika sollte mit einer möglichen zeitlichen Entwicklung systematisch in den Blick genommen werden, welche Dienstleistungen Praktikanten im Wesentlichen selbsttätig erbringen können, an welchen sie an der Seite erfahrenerer Praktiker aktiv beteiligt werden und welche Einblicke sie überwiegend passiv verarbeiten können.

6.8.4.3.6 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zu Werkzeugen und Routinen

Fragen zu Werkzeugen und Routinen

- Welche Werkzeuge und Routinen werden benutzt?
- Erhalten Praktikanten Gelegenheit diese probeweise bzw. mit tieferem Verständnis anzuwenden?

In Kapitel 6.8.1.2 wird ausgeführt, dass in der Lehrerarbeitswelt Werkzeuge nur zum Teil auf materieller Ebene vorliegen. Neben anregenden und sachadäquaten Medien, die auszuwählen oder z. B. zu Hause mittels PC selbst zu entwickeln sind, liegen die Werkzeuge der Lehrer im Wesentlichen auf kommunikativer Ebene und betreffen z. B. den bewussten Einsatz der eigenen Person[966]. Bei der Kommunikation im Klassenzimmer mit dem Anforderungsbereich Classroom-Management[967] sind in allen zwölf ausgewerteten Nachinterviews Zitate zur aktiven Gestaltung sozialer, zeitlicher und/oder räumlicher Strukturen vorhanden. Die Praktikanten begegnen z. B. den Anforderungen Ruhe in der Klasse zu gewährleisten, Sozialformwechsel anzuleiten, die Präsentation von Schülerprodukten zu organisieren, Regeln zu etablieren bzw. deren Einhaltung zu sichern und Planungen in Verbindung mit der Unterrichtszeit richtig zu händeln[968]. Den genannten Handlungsaspekten ist z. T. immanent, dass die Praktikanten ihre Werkzeuge bzw. die eigene Person immer wieder und also wahrscheinlich nach einigen Wochen routiniert zum Erreichen eines geordneten Unterrichts anwenden. Zum Beispiel achten Praktikanten kontinuierlich auf die Einhaltung der meist von Klassenlehrern eingeführten Verhaltensregeln. Die Routinen des Unterrichtens können insbesondere über kontinuierliche Coteaching-Gelegenheiten entwickelt werden, so dass gegen Praktikumsende zu

---

[964] s. Anhang 8.2.4.7 (Kategorien w7)
[965] s. Kap. 6.8.1.5 (zu Vertretungsunterricht, Arbeitsgemeinschaften)
[966] s. Kap. 6.4.18
[967] s. Kap. 6.4.20
[968] s. Anhang 8.2.3.20 (Kategorien: t20.2.7, t20.2.8, t20.2.2, t20.2.6, t20.3.3)

Grundformen des Lehrerhandelns nicht selten schon von einer gesättigten Erfahrungsbasis und einer dementsprechend erlebten Sicherheit gesprochen werden kann[969]. Auch hinsichtlich des zeitnahen Vorbereitens des Unterrichts berichten Studierende, insbesondere die, die umfassend und in der Breite eingebunden sind, von zunehmender Sicherheit bzw. Routine. So wird z. B. im Fall Jäger in einer Selbstaussage betont, dass das richtige Erstellen von Arbeitsblättern[970] im Laufe des Praktikums erlernt werden konnte. Die empirisch rekonstruierten Anforderungen[971] weisen auf die Bedeutung der Praxisgemeinschaft für die Unterstützung bei der Unterrichtsvorbereitung hin, denn sie erfolgt mit fachlicher und planerischer Hilfe der Mentoren und auch in Kooperation mit den Peers, konkret mit den Praktikanten einer Schule, die sich aufgrund gleicher Unterrichtsfächer dazu entschließen können insbesondere in Form von Teamteaching zusammen zu arbeiten. Allerdings gibt es bei der Unterrichtsplanung auch recht zahlreiche Berichte über die durch Hochschullehrende erfahrene Unterstützung, insbesondere wenn diese eine individuelle und detaillierte Beratung anbieten und dabei die Rahmenbedingungen ihrer Studierenden würdigen können.

In unterschiedlicher Weise können auch allgemeine Gespräche im Lehrerzimmer unter Fachkollegen, in Jahrgangsteams oder in institutionalisierter Form von Konferenzen den Bereich Werkzeuge und Routinen betreffen. Es kann zum einen beispielsweise dort besprochen werden, welche Unterrichtsmedien angeschafft werden und wie Brauchbarkeit und Zugänglichkeit dieser Werkzeuge sicher gestellt wird und zum anderen werden auch in Konferenzen selbst Werkzeuge wie Tagesordnung und Protokoll verwendet, und eine gewisse Routine bei der Konferenzteilnahme kann für die Qualität der Teilhabe förderlich sein. Der Fall Jäger sei hier als Beispiel für das tiefere Verständnis von Inhalten und die Art der Kommunikation in Konferenzen genannt.

Für das Halbjahrespraktikum ist eine gewisse Selbstbestimmung bei seiner Ausgestaltung seitens der Praktikanten sicherlich zu empfehlen, nicht aber ausgedehnte Hospitations- bzw. Beobachtungsphasen, die keinen praktischen Umgang mit den Werkzeugen, seien es Arbeitsblätter oder körperliches Auftreten der Person, zulassen. In Verbindung mit der zentralen Dienstleistung Unterrichten sollten Praktikanten auch Orte kennenlernen, die ihnen schultypische Werkzeuge und ihre Anwendung nahebringen. Gespräche im Lehrerzimmer oder Treffen in der Lehrmittelsammlung können dafür geeignet sein.

Überhaupt ist für eine Verbesserung von Schulpraktika gerade im Bereich der Qualitäten von Dienstleitungen, Werkzeugen und Routinen mehr Transparenz innerhalb der Gemeinschaft und mehr Forschung als gesellschaftliche Aufgabe gefordert[972]. Es ist anzunehmen, dass eine systematische und jeweils aktuelle Arbeitsanalyse als Grundlage für die Gestaltung der Beteiligung genauso dienlich wäre wie für die im nächsten Teilkapitel thematisierte Reflexion und Evaluation der Arbeit.

---

[969] s. Kap. 6.8.1.1.1
[970] s. Kap. 6.2.1.7
[971] s. Kap. 6.4.16, Anhang 8.2.3.16 (Kategorie t16.3)
[972] s. Kap. 2.1.2, Kap. 2.2.8, Kap. 2.3.5, Kap. 3

6.8.4.3.7 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Reflexion und Evaluation

Fragen zu Reflexion und Evaluation

- Worüber wird auf welcher Basis reflektiert?
- Welche Zeiten und Orte sind für Reflexion vorgesehen?
- Inwiefern ist eine Evaluation der Arbeitsprozesse oder der Arbeitsergebnisse vorgesehen?
- Inwiefern können sich Neulinge sinnvoll an der Reflexion beteiligen?

In Anbetracht der Fragen, die wohl auch für andere berufliche Gemeinschaften ihre Berechtigung haben, muss festgestellt werden, dass die Perspektive der Praktikanten für die Gemeinschaft der Lehrkräfte einschließlich Schulleitung so gut wie keine Informationen zum Reflektieren und Evaluieren beinhaltet. Das heißt Zeiten und Orte sowie Datenbasis und Kriterien fürs Reflektieren sind mit den vorliegenden Daten nicht bestimmbar. Als Ausnahme ist die Aussage eines Praktikanten[973] zu nennen, der ohne ins Detail zu gehen, den Wert von kollegialen Reflexionsgelegenheiten im Lehrerzimmeralltag betont, in die er regelmäßig einbezogen wird. Demgegenüber ist anzumerken, dass im negativen Sinne kritische und zynische Aussagen von Lehrkräften zum Arbeitsalltag in der Wahrnehmung der Praktikanten zwar eine größere Rolle spielen, aber aufgrund ihrer Einseitigkeit nicht als Reflexionen eingeordnet werden können.

Hingegen berichten Praktikanten insgesamt wesentlich häufiger, dass sie in Universitätsseminaren, also außerhalb der Gemeinschaft, regelmäßig eine Reflexion von Erfahrungen in den Praktikumsschulen erlebt haben. Die schriftlichen Praktikumsberichte[974] als Studienanforderungen haben der Tendenz nach keinen vertieft reflexiven Charakter, wobei sich die Studierenden inhaltlich aber nicht nur mit dem Bereich Unterricht befassen, sondern nicht selten persönliche Interaktionen und Einsichten, die Breite des Praktikums aufgreifend, formulieren (z. B. Konferenzen, Elternarbeit, Berufswunsch).

Während die persönliche Bewertung universitärer Begleitveranstaltungen in der Tat mit erlebten Fähigkeiten Unterricht zu reflektieren korrespondiert, zeigen sich bezüglich der Integration im Kollegium keine statistisch relevanten Zusammenhänge[975]. In der Gemeinschaft der Lehrkräfte deuten die Wahrnehmungen der Praktikanten also nicht auf eine Kultur der gemeinsamen Reflexion oder gar Evaluation hin. In anderer Lesart sagt die Fragebogenauswertung aber auch aus, dass gute Integration im Kollegium bzw. in der Praxisgemeinschaft keine nachteiligen Wirkungen auf die Reflexionsfähigkeiten hat.

Mentoren stellen ihren Unterricht nach Interviewaussagen insgesamt zu wenig offen und zunächst frei von Bewertungen für Reflexionszwecke zur Verfügung, sondern wollen eigene Handlungen rechtfertigen[976].

---

[973] s. Kap. 6.8.1.2
[974] s. Kap. 6.7.4
[975] s. Kap. 6.8.2
[976] vgl. Kap. 6.8.2.3

Die praktizierte Zusammenarbeit in Form von Coteaching wirkt sich für Praktikanten positiv auf die Fähigkeiten, Rückmeldungen anderer einzuholen und eigenen Unterricht zu reflektieren aus. Co- oder Teamteaching ist dabei eine Form der Zusammenarbeit, von der gut die Hälfte der Neulinge im Halbjahrespraktikum profitieren, die aber in der Praxisgemeinschaft sonst nicht als fester Bestandteil vorkommt.
Eine reflexive Zusammenarbeit ergibt sich insbesondere dann, wenn zwei Praktikanten und ein Mentor ein Team bilden [977]. Inhaltlich geht es beim Reflektieren z. B. um das Lehrerverhalten der Praktikanten, wobei sie Kritik annehmen und ihr Verhalten hinterfragen müssen. Rückmeldungen von Schülern werden hingegen selten dezidiert einbezogen.
Tätigkeiten des Reflektierens kommen außerdem im Bereich der eher passiven Unterrichtshospitation vor, wobei ein gezieltes Reflektieren des fremden Unterrichts nur eine untergeordnete Rolle neben anderen Motiven spielt.
Nach anderen empirischen Erkenntnissen kann Reflektieren bzw. die darauf ausgerichtete Anleitung generell als Problemfeld von Praktika eingeschätzt werden, wobei systematische Fortbildungen der betreuenden Mentoren zwar empfohlen, aber im Halbjahrespraktikum nicht eingesetzt werden[978]. Insbesondere müsste in Bezug auf Reflektieren auch generell eine auf konkrete Vorhaben bezogene Zusammenarbeit zwischen Dozenten und Mentoren etabliert werden, wobei auch an Qualifizierung und Zeitbudget der Dozenten zu denken ist. Betreuenden Schulen kann das Halbjahrespraktikum Chancen und Anlässe, Reflexion innerhalb der Gemeinschaft zu stärken geben, da sich häufig Coteaching und manchmal Kontakte zur Universität ergeben.

6.8.4.3.8 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Entwicklung

Fragen zu Entwicklung

- An welche Entwicklungen, z. B. gesellschaftlicher oder technischer Art, muss man sich anpassen?
- Wie wird Entwicklung in Bezug auf Strukturen, Fähigkeiten und Wissen allgemein organisiert?
- Was unternehmen Mitglieder individuell zur Aktualisierung ihrer Fähigkeiten?
- Wie können Praktikanten in der Praxisgemeinschaft oder in anderem Kontext an Prozessen zur gemeinschaftlichen und individuellen Entwicklung Anteil nehmen?

Zu Fragen, auf welche Entwicklungen z. B. hinsichtlich der Schülerschaft, Kompetenzen der Schüler, der Entwicklung der Fachwissenschaften oder zu neuen gesellschaftlichen Aufgabenstellungen man sich in der Praxisgemeinschaft allgemein einstellen muss, geben Praktikanten praktisch keine Wahrnehmungen zur diesbezüglichen Kommunikation in der Praxisgemeinschaft an. Durch geringe Fallzahlen und Zitathäufigkeiten entsprechender Interviewaussagen kann aber auf Beobachtungen am Rande geschlossen werden, die das Wie der Entwicklung der Gemeinschaft in Bezug auf die Fähigkeiten Einzelner und Erweiterung gemeinsam geteilten Wissens betreffen. Bei erfahrenen Praktikern findet demnach Lernen in

[977] Kap. 6.8.2
[978] Kap. 3.2.1 und Kap. 6.8.2

der kollegialen Zusammenarbeit und in Fortbildungen statt[979]. Aus einer Gesamtschule wird über kollegiumsinterne Fortbildungen berichtet, wobei Referenten zu innovativen Unterrichtsmethoden eingeladen und deren Ideen sehr interessiert aufgegriffen werden. Für Praktikanten war es vereinzelt möglich, an der Seite ihrer Mentoren an externen Lehrerfortbildungen teilzunehmen und anschließend die dort erhaltenen Anregungen gemeinsam im Unterricht auszuprobieren. Von einem Kollegium wird von den zu betreuenden Studierenden allerdings erwartet, innovative Materialien zum Bereich Berufsorientierung zu erarbeiten und ihrerseits in die Gemeinschaft einzubringen. Über die Interviewauswertungen lassen sich aus Praktikantenperspektive als Möglichkeiten auf Entwicklungen zu reagieren neben mehr Offenheit und Intensität bei der Kooperation im engen Kollegenkreis[980] (z. B. gemeinsame Unterrichtsprojekte und Teamteaching) die Öffnung von Schulen[981], z. B. in Richtung einer Kooperation mit Betrieben, ausmachen. Aus den Interviewaussagen sind keine Beteiligungen an Schulentwicklungsprozessen ersichtlich.
Zum Teil werden Praktikanten an Schulen, an denen Stagnation herrscht, eingesetzt oder sie sind im Zeitrahmen eines halben Jahres auch genügend mit dem Erfassen des aktuellen Ist-Zustandes, den Notwendigkeiten im Alltag ihrer Schule und ihrer eigenen Ausbildung an der Universität befasst, so dass sie Reaktionen der Gemeinschaft auf Entwicklungen als Neulinge nicht sensibel beobachten können. Es wäre trotzdem mehr Transparenz und planvolle Einbindung z. B. bei Lehrerfortbildung und Schulentwicklung geboten, so dass Praktikantenausbildung öfter als Chance[982] beidseitiger Entwicklung erkannt und genutzt wird.

6.8.4.3.9 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich Generationswechsel

Fragen zum Generationswechsel

- Unter welchen Umständen werden neue Mitglieder in die Gemeinschaft aufgenommen?
- Werden Praktikanten als Neulinge bzw. Mitglieder auf Zeit aufgenommen/ verabschiedet?

Zu den Umständen, unter denen neue Mitglieder in die Gemeinschaft aufgenommen werden, finden sich aus Praktikantenperspektive nur wenige Aussagen. Die formale Seite, also Abschluss des Studiums und des Referendariats dürfte allen Studierenden allerdings bekannt sein. Einige wenige Praktikanten berichten, dass sie an ihren Schulen auch Referendare und Fachleiter[983] kennen lernen konnten. Die sozialen oder professionellen Kriterien, unter denen neue bzw. alte Kollegen freundlich in die Gemeinschaft aufgenommen bzw. aus ihr

---

[979] s. Kap. 6.7.1.2
[980] s. Anhang 8.2.4.8 (Kategorie W8.1.2 und W8.1.6)
[981] s. Anhang 8.2.4.14 (Kategorie W14)
[982] vgl. Oberliesen/ Schwedes 2005 (u. a. Titel des Projekts)
[983] „(…) das war der Fachleiter, der hat... hatte diesen Kurs und äh... der betreut aber halt auch noch die Referendare in (Name der Stadt, T.Z.), das fand ich auch ganz nett, weil ich mein Referendariat vielleicht auch in (Name der Stadt, T.Z.) machen möchte und wenn man den denn schon kennt, ist es dann vielleicht ganz angenehm.“ (P4,633:638)

verabschiedet werden, sind den Praktikanten nicht wirklich bewusst, doch machen sie selbst wohl ganz ähnliche Erfahrungen, wenn sie als Mitglieder auf Zeit freundlich aufgenommen werden oder seltener Ablehnung erfahren. Dazu gibt es in den ausführlichen Fallberichten[984] einige Beispiele, wie Studierende vertrauensvoll aufgenommen werden und sich durch ihren Einsatz Anerkennung des Mentors und der Schulleitung erwerben oder aber ihnen erst einmal kein Stuhl im Lehrerzimmer zugestanden wird. Hier erfahren Praktikanten diverse Teilanforderungen[985], um eine Position im Lehrerkollegium zu finden, wie z. B. sich persönlich vorzustellen, sich gegenüber destruktiven Ansichten abzugrenzen oder Bitten der Lehrer um Unterstützung nachzukommen. Nach den Einzelfallstudien zu urteilen kommt der freundlichen Aufnahme und auch der Verabschiedung der Praktikanten durch als bedeutsam erlebte Mitglieder der Gemeinschaft eine hohe Bedeutung zu. Zum Abschied können z. B. auch wesentliche Rückmeldungen des Mentors zur Berufseignung gehören. Im Zusammenhang mit der Berufswunschprüfung ist die Akzeptanz durch Lehrerkollegen insbesondere für Studierende des Typs 1 wichtig, die offen und kooperativ Anforderungen in der Breite annehmend innerhalb und außerhalb des Unterrichts unterwegs sind. Da etwa ¾ aller Praktikanten im zweiten obligatorischen Durchgang angeben, sich im Kollegium gut oder sehr gut integriert zu fühlen[986] und dies Gegenseitigkeit beinhaltet, ist davon auszugehen, dass die Neulinge im Halbjahrespraktikum im Regelfall als Mitglieder auf Zeit aufgenommen werden, wenn sie dafür offen sind und sich einigermaßen selbstbewusst, engagiert und kooperativ einbringen.

6.8.4.3.10 Zur Qualität des Lernens in der Praxisgemeinschaft zum Bereich unterschiedlicher Fähigkeiten und Erfahrung

Fragen zu Fähigkeiten und Erfahrung

- Gibt es unterschiedliche Spezialisierungen und Berufsgruppen?
- Welche Peers, fortgeschrittene Lernende und Arbeitende unterschiedlicher Expertise gibt es im Praxisfeld?
- Inwiefern arbeiten Praktikanten mit diesen zusammen und profitieren davon?

Aus dem Blickwinkel von eigenen Interessen und groben Kriterien für nützliche Kontakte, z. B. um geeignete Zugänge zu Klassen und Fachunterricht und für die allgemeine Erkundung des Arbeitsfeldes zu erhalten, streben die Praktikanten insbesondere anfangs nach einer gewissen Einordnung der Erfahrenheit, der Fähigkeiten und Zuständigkeiten der Mitglieder in der Praxisgemeinschaft[987]. Sie suchen bzw. erhalten Anschluss an Lehrkräfte mit den von ihnen studierten Unterrichtsfächern und z. T. an besonders offene und engagierte Lehrer mit anderen Fächern. Die Praktikanten haben in der Regel mehrfach Kontakt zur Schulleitung[988] und ordnen sie, wenn sie Einblicke erhalten, als relevant für die Organisation und das Klima der Schule ein. Sie lernen manchmal das auf Haustechnik,

---

[984] Kap. 6.2
[985] Kap. 6.4.7
[986] s. Kap. 5.3
[987] Kap. 6.2
[988] Kap. 6.8.4.1

Sekretariat oder sozialpädagogische Unterstützung spezialisierte Schulpersonal[989] kennen, ohne sich aber in deren Bereich einzubringen. Dabei ist naheliegend, dass sich Praktikanten im Lehrerkollegium einordnen möchten und soziale Kontakte und Lernaufgaben z. B. nicht vertieft im Bereich Haustechnik suchen. Die recht hohe Bedeutung der Zusammenarbeit mit Peers, also anderen Halbjahrespraktikanten, wird in diesem Kapitel weiter oben insbesondere für die Bereiche Teamteaching, Unterrichtsplanung und Reflexion beschrieben.
Wichtiger noch erscheint aber eine besonders enge Zusammenarbeit in Form von Coteaching mit erfahrenen und/oder besonders engagierten Mentoren. Zum Beispiel durch Miterleben, wie Mentoren[990] ihren Schülern etwas erklären, durch deren Kritik und Lob, auch durch von ihnen zur Verfügung gestellte, bereits erprobte Materialien und Beratung, „welche Unterrichtsplanung bezogen auf die Lerngruppe realistisch ist“, können Studierende im Bereich ihrer Unterrichtskompetenzen profitieren. Praktikanten nehmen die erkannte Anforderung berufliche Fähigkeiten von Lehrern zu lernen im Praktikum z. B. wahr, indem sie in der Interaktion mit den erfahrenen Mitgliedern fachliche oder methodische Hilfe erbitten und in ihr Handeln einbeziehen[991]. Der sachliche und zunehmend persönliche Austausch bringt häufig auch Einblicke in die Arbeit des Mentors Zuhause, seinen Umgang mit beruflichen Belastungen, Informationen zu wichtigen Terminen und Ansprechpartnern in der Praktikumsschule usw., die wahrscheinlich eine wichtige Grundlage für das im Halbjahrespraktikum mögliche ganzheitliche Erleben des Berufes sind. Eine engere Befassung der Praktikanten mit der besonderen Situation von Referendaren bzw. eine Kooperation mit diesen ist nach Datenlage nicht bekannt, könnte aber Chancen im Praktikum eröffnen, da von diesen fortgeschrittenen Lernenden ggf. auch gerade wegen geringer Kompetenzunterschiede gelernt werden kann, da mit diesen sowieso regelmäßig Unterrichtsreflexionen stattfinden und sich Praktikanten auch über ihre künftige Ausbildungsphase informieren könnten.

6.8.4.3.11 Zur Qualität des Lernens hinsichtlich der Teilhabe in der Praxisgemeinschaft

Fragen zur Teilhabe

- Inwiefern gibt es einen rechtlichen bzw. sozialen Konsens zur Teilhabe der Praktikanten?
- Welche regulären peripheren, sich hin zu zentralen Aktivitäten entwickelnden Teilhabemöglichkeiten werden angeboten und angenommen?
- Inwiefern werden Einbindung und Anleitung an den Stand der Praktikanten angepasst?

Als rechtliche Grundlage für die Teilhabe der Praktikanten können zum einen die dienstliche Verpflichtung der Lehrkräfte sich an der Lehrerausbildung zu beteiligen und zum anderen

---

[989] Kap. 6.4.1.4
[990] Kap. 6.2
[991] vgl. Kap. 6.4.7

die Rahmenrichtlinien[992] des Halbjahrespraktikums genannt werden. Dabei sind im kleinen Bundesland Bremen die Gremien und Wege der Beschlussfassung noch als vergleichsweise transparent und schulnah anzusehen. Der für Fragen der Lehrerbildung zuständige „Ausbildungsausschuss“, in dem die Rahmenrichtlinien diskutiert wurden, besteht aus Gesandten der Schulleitungen, der einzigen lehrerbildenden Universität (1. Phase), des Landesinstituts für Schule (2. Phase) und des Senators bzw. der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Natürlich kann daher aber noch kein sozialer Konsens bei den Kollegien und Schulleitungen der einzelnen Praktikumsschulen abgeleitet werden. Im Gegenteil hat es bei der Einführung der neuen Praktikumsform Proteste gegen die Aufnahme von Praktikanten seitens einzelner Kollegien gegeben. Der Protest richtete sich in Zeiten der Pflichtstundenerhöhung gegen die Betreuung der Praktikanten ohne Entlastungsstunden für die Mentoren. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft griff den Unmut der Lehrerschaft z. B. in Form von Flugblättern[993] und Podiumsdiskussionen auf. In Größenordnung von ca. zehn von ca. 70 beteiligten Praktikumsschulen wurde in den Kollegien bzw. der jeweiligen Schulgesamtkonferenzen ein Boykott der Praktikantenbetreuung beschlossen und im ersten Durchgang des Praktikums mehr oder weniger umgesetzt. Durch ein Zugeständnis des Senators für Bildung hinsichtlich der Stundenentlastung für die Praktikantenbetreuung und durch überwiegend gute Erfahrungen mit den Studierenden im Halbjahrespraktikum kann etwa ab dem zweiten und dritten Jahr von einer im Allgemeinen guten Akzeptanz der Praktikanten in den Kollegien gesprochen werden[994]. In vielen Fällen war auch im ersten Durchgang schon eine gute Akzeptanz[995] gegeben. Als Beispiele einer erschwerten Teilhabe im ersten Jahr des Halbjahrespraktikums sei an die Fälle[996] Frau König und Herr Wagner erinnert. Insbesondere eine erste Orientierung in organisatorischen Bereichen kann wie im Fall Jäger von diesem gewünscht, nur dann erworben werden, wenn Kollegium und Schulleitung dafür offen sind. Enge Beteiligungen im Unterricht und auch Einblicke z. B. bei der Elternarbeit oder bei Exkursionen können sich hingegen regelmäßig ergeben, da dies im Zuständigkeitsbereich der einzelnen Lehrkräfte liegt.

Eine an den Stand der Praktikanten angepasste Einbindung erscheint insbesondere in Form von Coteaching möglich, wobei dies oben in den Kapiteln 6.8.1 und 6.8.2 ausgeführt wird. Das nach kurzer Hospitationsphase im zentralen Bereich Unterricht erfolgende Coteaching liefert außerdem Kommunikationsanlässe für den Kontakt mit den Mentoren und ggf. deren Kooperationspartnern im Kollegium. Diese Einbindung ermöglicht insgesamt erweiterte Teilhabechancen und kann die Identifikation mit den Berufskollegen prägen[997]. Dabei werden Vor- und Nachteile besonderer Angebote, z. B. der Begleitung einer Klassenfahrt, in

---

[992] s. Anhang 8.5

[993] s. Flugblatt: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004: Anhang 11

[994] vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.10

[995] „(…) Schulleiter, alle drei eigentlich haben uns sehr herzlich begrüßt und, auch gesagt, dass uns, dass uns alle Möglichkeiten offen stehen, dass sie sich auch freuen dass, dass sie bei der Lehrerausbildung helfen können, und bei den meisten Kollegen war es auch so.“ (P3,684:688)

[996] s. Kap. 6.2

[997] s. Kap. 6.8.4.2.2

der Gemeinschaft i. d. R. nicht hinreichend differenziert betrachtet, also nicht Lernstand, individuelle Interessen und Phase des Praktikums (Einstieg, vertiefte Aktivitäten oder Ausstieg) miteinander in Zusammenhang gebracht bzw. mit den Praktikanten erörtert[998].
Zwischen Praktikanten und Mentoren macht nach den Fallanalysen[999] neben einer professionellen erst eine gewisse persönliche Beziehungsqualität wertvolle Einblicke wahrscheinlich, die sich z. B. auf Elterngespräche oder die Organisation der Lehrerarbeit zu Hause oder den persönlichen Umgang mit Belastungen beziehen können. Die in der Praktikantenbegleitung tätigen Personen sollten, da sie für die Beteiligungen von zentraler Bedeutung sind, zusammengefasst so ausgewählt und geschult werden, dass sie als Lehrer und als Mentor offen, erfahren und qualifiziert sind.

[998] s. Kap. 6.2 (insbes. Kap. 6.2.3.8)
[999] s. Kap. 6.2

7. Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

In diesem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse inhaltlich im Überblick zusammengefasst und anschließend im Hinblick auf offene Fragen und mögliche Konsequenzen eingeordnet.
Es soll allerdings auch dazu dienen, Sie als Leserin bzw. als Leser neugierig zu machen auf die im vorderen Teil ausführlich dargestellten Methoden und insbesondere die inhaltlichen Detailergebnisse. Sie lassen sich bei dieser explorativen, empirischen Arbeit mit qualitativem Schwerpunkt z. T. nicht ganz ohne Verkürzungen verdichten.

7.1 Ergebniszusammenfassung zum Lernen im Halbjahrespraktikum

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse zum Lernen im Halbjahrespraktikum erfolgt zur Fragestellung nach berufsbezogenen Anforderungen (z. B. im Schülerkontakt) aus Lernendenperspektive mit ihren Veränderungen und zu Qualitäten des Lernens bezogen auf die Bereiche Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen.

7.1.1 Ergebnisse zur Fragestellung nach den aus Lernerperspektive wahrgenommenen Anforderungen und zu Lernbedingungen im Halbjahrespraktikum

Das für die Beantwortung der Hauptfragestellung[1000] entwickelte Kategoriensystem[1001] erbringt zunächst als allgemeines Ergebnis seiner Anwendung auf Interviews mit Halbjahrespraktikanten[1002], dass sich im Lehrerberufsfeld wahrgenommene Anforderungen, mit denen sich die Lernenden handelnd und/oder gedanklich auseinandersetzen, in ihren Schwerpunkten identifizieren und in ihren Veränderungen charakterisieren lassen.
Das aus zwei Teilbereichen bestehende Kategoriensystem ermöglicht es, Anforderungsbereiche sowohl in Vor- als auch in Nachinterviews zu erfassen, wobei zwischen allgemeinen Vorstellungen und solchen, die sich auf Handlungserfahrungen stützen, unterschieden werden kann. Dadurch können auf die Fragestellung bezogene Informationen[1003] aus den Interviews so aufbereitet werden, dass z. B. bei Einzelfällen bestimmte Herangehensweisen und Tätigkeitsschwerpunkte systematisch beschrieben und mit ihnen korrespondierende Vorstellungen und Vorstellungsveränderungen[1004] im Zusammenhang mit dem Lernen im Praktikum analysiert werden können.

1000 Welche bezogen auf Lehrertätigkeit wahrgenommenen Anforderungen können aus Praktikantenperspektive (mit Handeln verbunden oder unverbunden) rekonstruiert werden? (s. Kap. 4.1.1 bzw. 4.1.5)
1001 s. u. a. Kap. 5.2.1, Kap. 6.4, Kap. 6.6
[1002] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden im Text entweder geschlechtsneutrale Formulierungen oder nur die männlichen Formen verwendet, natürlich sollen aber im jeweiligen Kontext die weiblichen Personen mit gemeint sein (also Studentin/ Praktikantin, Lehrerin/ Mentorin, Dozentin, Schülerin; bzw. im Plural).
[1003] Bei der Interviewauswertung wurden außerdem Hintergrundinformationen und persönliche Bewertungen markiert, die für die Falldarstellungen von Bedeutung sind (s. Kap. 5.2.2).
[1004] ., s. Kap. 2.2.7, s. Kap. 4 u. Kap. 5: Im Sinne der Lehrervorstellungsforschung können Vorstellungen als psychische Widerspiegelung einer von Motiven stimulierten Berufsausübung interpretiert werden. Der

7.1.1.1 Wesentliche Bereiche der Anforderungen und Wahrnehmungsveränderungen

Von Personen im Halbjahrespraktikum zentral wahrgenommene Handlungsanforderungen[1005] sind aufgezählt von höchster zu mittlerer Bedeutung und knapp formuliert: Unterricht vorbereiten[1006], Schülerverhalten sowie Lehrer-Schüler-Interaktion beobachten und analysieren, im Unterricht selbst das inhaltliche Lernen der Schüler unterstützen, den (außerunterrichtlichen) Kontakt mit Schülern konstruktiv gestalten, Co- und/oder Teamteaching praktizieren, Classroom-Management bewältigen sowie mit Lehrkräften im Kollegium interagieren.

Selbstverständlich sind die genannten Schwerpunkte[1007] auch vom Zuschnitt des Kategoriensystems abhängig. Insbesondere wären die vier zur differenzierten Erfassung des Bereichs „Unterrichten“ getrennt gebildeten Kategorien[1008] nach Häufigkeit ihrer Belegung mit Interviewzitaten vor dem bisherigen ersten Rangplatz, Unterricht vorbereiten, anzuordnen, wenn sie unter einer großen Kategorie zusammengefasst wären. Das Lernen im Halbjahrespraktikum wird also wesentlich durch den praktischen Umgang mit Anforderungen des Unterrichtens geprägt. Dennoch entspricht das Wahrnehmen und Handeln wahrscheinlich nicht dem eines typischen Unterrichtspraktikums, denn sowohl Co- und Teamteaching als auch einige der bereits genannten Schwerpunkte zum erweiterten Kontakt mit Schülern und Lehrern sowie noch nicht genannte, etwas seltener angewendete Kategorien mit Handlungsbezug[1009] weisen auf eine über den Unterricht hinausgehende schulpraktische Einbindung der Praktikanten hin.

Wenn auch die Inhaltsbereiche der Kategorien für die ohne Handlungsbezug berichteten Wahrnehmungen[1010] der vorderen Rangplätze mit einbezogen werden, wird besonders deutlich, dass im Halbjahrespraktikum eine breite Wahrnehmung von Anforderungen angesprochen wird, denn nicht nur Anforderungen im Kernbereich Unterricht oder typische Anliegen von Praktikanten wie die Berufswunschüberprüfung werden berührt, sondern die Wahrnehmung von Lehreraufgaben im Schulbetrieb, der Austausch und die Kooperation zwischen Lehrern sowie Belastungen im Beruf bzw. im Praktikum werden in den Nachinterviews i. d. R. von allen Personen[1011] thematisiert.

Übergang zwischen Vorstellungen und subjektiven Theorien erscheint fließend, wobei „subjektive Theorien“ synonym genutzt oder als etwas komplexer so verstanden werden können, so dass sie elaborierte, miteinander verknüpfte Vorstellungen enthalten. Als gesichert erscheint, dass sich elaborierte Vorstellungen durch Handlungserfahrungen im schulischen Feld entwickeln und wiederum als individuelle mentale Strukturen die pädagogische Praxis prägen (vgl. Bauer/ Grollmann 2005, S.272).

[1005] s. Kap. 6.4., Kap. 6.5.2: Zum Stellenwert der Kategorien bzw. zu Schwerpunkten der im Halbjahrespraktikum wahrgenommenen Anforderungen. Nach Anzahl der Nachinterviewzitate hier die ersten sieben Rangplätze (danach weisen deutlich weniger Zitate auf die dann folgenden Anforderungen im Mittelfeld hin, die sich etwa von Platz acht bis 14 zudem nicht sinnvoll in eine ordinale Abfolge bringen lassen).

[1006] Begründet mit der in den Interviews inhaltlich untergeordneten Bedeutung wurde hier der Kategorienname „Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten)“ um den Aspekt des Nachbereitens gekürzt (vgl. Kap. 6.4.16).

[1007] Hier der rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen innerhalb der Untersuchungsgruppe.

[1008] s. Kap. 6.5.2: Anforderungsbereiche des Unterrichtens verbunden mit Handlungserfahrung: (inhaltliches) Lernen unterstützen, eigene Person bewusst einsetzen, Medien adäquat einsetzen und Strukturen erzeugen (Classroom-Management).

[1009] z. B. Kontakte zum Schulpersonal haben (kooperieren), Lernortverbindungen schaffen/nutzen; s. Kap. 6.4, Kap. 6.5.2.

[1010] vgl. Kap. 6.6.2

[1011] s. Kap. 6.6.2

„Lehrerpersönlichkeit(-eigenschaften) besitzen“ nimmt unter den ohne direkten Handlungsbezug rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen eine sehr hohe Priorität ein, wobei diese Kategorie Rangplatz zwei nach Anzahl von Nachinterviewzitaten und nach Erstinterviewzitaten sogar Rangplatz eins einnimmt. Durch das Halbjahrespraktikum werden außerdem die Vorstellungen allgemeiner Art offenbar so geprägt, dass die Anforderungen im Bereich des Gestaltens und Sicherns von Unterrichtssituationen in den Nachinterviews vom zweiten auf den ersten Rangplatz vorrücken.

Während in Erstinterviews die Anforderung bei der Arbeit in der Schule „Wissen zu vermitteln“ in den Kognitionen der Studierenden bezogen auf die Zitathäufigkeiten[1012] noch nahe bei „Unterrichtssituationen zu gestalten“ liegt, werden Vorstellungen der Wissensvermittlung in den Nachinterviews[1013] deutlich seltener geäußert, so dass sie beeinflusst durch Erfahrungen im Praktikum in den Hintergrund rücken.

Erwähnenswert erscheinen die einzigen beiden Anforderungen[1014], bei denen die Belegung mit Zitatstellen für ohne Handlungsbezug berichtete Wahrnehmungen zwischen den beiden Interviewzeitpunkten zunimmt. Dabei handelt es sich um „Belastungen: mit ihnen zurecht kommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen“ und „Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen“. Dies ist so zu interpretieren, dass in Bezug auf die beiden Bereiche „Eltern“ und „Belastungen“ im Halbjahrespraktikum zwar durchaus Erfordernisse wahrgenommen, aber aus der Situation der Praktikanten heraus nur relativ begrenzt gehandelt werden kann, wobei dies an der „Natur“ dieser Anforderungen oder einem Mangel an Beteiligungsangeboten und Unterstützung liegen kann. Die Ergebnisse sprechen hier für einen Betreuungsmangel, weil prinzipiell, bei einigen wenigen Studierenden, diesbezügliche Aussagen verbunden mit praktischen Erfahrungen identifiziert werden[1015].

Insgesamt spricht die deutliche Abnahme der kodierten wahrgenommenen Anforderungen ohne Handlungsbezug zwischen Erstinterviews und Nachinterviews, zusammen mit den genannten inhaltlichen Verschiebungen von Prioritäten der Wahrnehmung, für individuelle Konstruktionen, also Lernprozesse[1016], die wesentlich auf einem handelnden Umgang mit typischen Anforderungen im Lehrerberufsfeld beruhen. Dass es sich im Wesentlichen um Beteiligungen am Berufsalltag handelt ergibt sich neben den Fallanalysen auch aus der inhaltlichen Prägung der Kategorien und Unterkategorien, denn sie weisen Bezüge zum empirischen und theoretischen Stand bezüglich beruflicher Kompetenzen[1017] auf und sind zugleich für die Auswertung der Interviewaussagen geeignet.

[1012] (87 Zitate für „Wissen vermitteln“ gegenüber 108 Zitate für „Unterrichtssituationen gestalten“)

[1013] (37 Zitate für „Wissen vermitteln“ gegenüber 99 für „Unterrichtssituationen gestalten“; „Wissen vermitteln“ belegt in der Rangfolge hinterher Platz neun, vorher Platz fünf)

[1014] vgl. Kap. 6.6.2

[1015] Kap. 6.4.4, Kap. 6.4.1

[1016] Kap. 2.3.3

[1017] Da der Wissensstand zur empirischen Analyse des Lehrerarbeitsfelds als eher gering einzuschätzen ist (Kap. 2.2.8), bezieht sich diese Aussage u. a. auf Standards (Kap. 2.2.2, Kap. 3.2.3) und Handlungsrepertoire (Kap. 2.2.8). Zu den Bezugspunkten der Kategorien gehören auch Erkenntnisse zum Erwerb von Kompetenzen, die z. B. Theorie-Praxis-Bezüge/ Reflexion (Kap. 2.2.9) und Coteaching (Kap. 2.2.10) betreffen. Diese beiden Aspekte vergleichend, (ohne Kap. 7.1.2.2 zu weit vorzugreifen) ist anzumerken, dass Coteaching als Beteiligungs- und Lernchance im Berufsalltag den höheren Stellenwert besitzt.

Um ergänzende Gesichtspunkte zu den Eigenschaften des entwickelten Kategoriensystems im Kontext mit den erhobenen Interviewdaten zu erhalten, wurden versuchsweise auch quantitative Zusammenhänge[1018] bezüglich der fall- und kategorienbezogenen Zitathäufigkeiten ermittelt. Diese deuten u. a. auf Wechselwirkungen zwischen Handlungsschwerpunkten und Kognitionen hin. So rückt z. B. die mit dem Praktikum verknüpft erlebte Anforderung, den eigenen Berufswunsch zu prüfen individuell in den Hintergrund bzw. sie erübrigt sich weitgehend, wenn Studierende differenziert über praktische Unterrichtserfahrungen berichten.

Zur allgemein hohen Differenziertheit der für die Lernerperspektive, insbesondere nach dem Praktikum, rekonstruierten Wahrnehmung wird an dieser Stelle auf die vielfältigen und z.T. besonders zahlreich mit Zitatstellen belegten Unterkategorien des Kategoriensystems verwiesen[1019].
Um individuelle Rahmenbedingungen, Wahrnehmung und Umgang mit Anforderungen im Halbjahrespraktikum auf Basis empirischer Daten zu illustrieren wird in den folgenden drei Teilkapiteln auf die Zusammenfassungen von ausführlichen Analysen[1020] dreier typischer Fälle zurückgegriffen.

7.1.1.2 Individuelle Ausgestaltung des Praktikums und Qualität des Lernens im Fall Jäger

Im Fall des Praktikanten Jäger[1021] findet das Halbjahrespraktikum an einem Bremer Schulzentrum der Sekundarstufe I (Klassenstufen 7 bis 10) mit angeschlossener Orientierungsstufe (Klassenstufen 5 bis 6) statt. Von den universitären Veranstaltungen zum Praktikum über Coteaching mit dem Mentor, den Unterrichtsvorhaben in beiden Fächern bis hin zum Erstellen des Praktikumsberichts arbeitet Herr Jäger in enger Teamarbeit mit einer Mitpraktikantin, mit der er seit dem ersten Semester zusammen studiert. Herr Jäger berichtet als positiv: Erlebte Kontakte mit der Schulleitung seiner Praktikumsschule vor und während des Praktikums, die auf der einen Seite Engagement von den Studierenden erwartet, auf der anderen Seite aber auch im eigenen Umfeld Beteiligungen wie die Arbeit mit Schülern, die Einführung ins Kollegium, die Schulleitertätigkeit und die Teilnahme an Konferenzen und Elternabenden anbietet.
Herr Jäger identifiziert sich mit den Richtlinien des Praktikums und findet es z. B. sinnvoll, nicht nur Lehrkräfte und Schüler, sondern auch Hausmeister und sonstiges Personal der Schule kennen zu lernen. Er beschreibt dazu stimmig im Nachinterview mehrere Situationen des Kontakts mit dem Hausmeister und ergänzendem pädagogischen Personal. Er ist fast täglich in der Schule präsent und konzentriert sich dabei auf seine studierten Unterrichtsfächer.

[1018] s. Kap. 6.5
[1019] s. Kap. 6.4, Kap. 6.6, Anhang 8.2.3, Anhang 8.2.4
[1020] s. Kap. 6.2, methodisches Vorgehen s. Kap. 5.2.5, Kap.5.5: Ergebnisse resultieren hier methodisch aus Interviewauswertungen (Einzelfallanalysen vor dem Hintergrund inhaltsanalytischer Kategorisierung).
[1021] s. Kap. 6.2.1

Herr Jäger möchte im Praktikum seinen Berufswunsch bestätigen und bereits einige berufsrelevante Kompetenzen[1022] erwerben. Dazu orientiert er sich an Lehrervorbildern, die z. B. das fachliche Lernen der Schüler durch Einbezug lebensweltlicher Beispiele unterstützen sowie im Schülerkontakt eher streng als lässig agieren. Seine detaillierten auf eine Beteiligung am Berufsalltag bezogenen Wünsche (zeitnahe und auf die jeweiligen Schüler bezogene Unterrichtsvorbereitungen, Spaß am Umgang mit Schülern, Belastungen realistisch erleben, mündliche Schülerleistungen bewerten, mit Lehrkräften kommunizieren etc.) sieht er als erfüllt an. Im Unterschied zu seinen älteren Erfahrungen mit einer punktuellen Unterrichtseinheit bietet das Halbjahrespraktikum aus seiner Sicht nicht nur intensive Erfahrungen mit Unterricht und Schülerkontakt, sondern außerdem Lernzuwachs zur Organisation der Arbeit in der Schule z. B. durch die zunehmend verstehende Teilnahme an Konferenzen und Gesprächen im Lehrer- und Schulleiterzimmer.

Herr Jäger äußert vor dem Praktikum klare Vorstellungen zur Beteiligung in Form von Hospitation und Coteaching und sieht den Mentor als Schlüsselfigur für den Erfolg seines Praktikums an. Hinterher beschreibt er die Zusammenarbeit mit dem Mentor, die oft in Form von Coteaching stattfindet, in sehr positivem Licht. Der Mentor stellt z. B. die Studierenden den Schülern als kompetente und weitgehend gleichberechtigte Kräfte vor und ermöglicht den Praktikanten an seiner Seite nach einer kurzen Hospitationsphase eine wachsende Beteiligung am Unterrichtshandeln. Herr Jäger leitet im naturwissenschaftlichen Unterricht einzelne Schülergruppen an, er assistiert dem Mentor beim Vorbereiten und Durchführen von Experimenten, welches im späteren Verlauf des Praktikums auch intuitiv und ohne viele Worte möglich ist. Er bewertet im Team mit dem Mentor und der Mitpraktikantin Schülerleistungen beim Vortragen von Referaten. Beim eigenen Unterrichtsvorhaben können die Studierenden auf Materialien des Mentors, deren praktischen Einsatz sie in anderen Lerngruppen bereits erfahren haben, zurückgreifen und mit eigenen Ideen und Beratung auf ihre Lerngruppe abstimmen.
Bezüglich der Kooperation zum Unterrichtsvorhaben im zweiten Fach bei jüngeren Schülern der Orientierungsstufe mit einer anderen Lehrkraft ist Herr Jäger allerdings weniger zufrieden, wobei deren Unterstützungsversuche im Unterricht im Unterschied zum Mentor als Einmischung gedeutet werden, zumal er auch den Unterrichtsstil der anderen Lehrkraft kritikwürdig findet. Die schülerorientierte Planung mit einer Dozentin und der Mitpraktikantin sowie Phasen des Teamteaching lassen aber auch das zweite Unterrichtsvorhaben für ihn zum Erfolg werden, wobei das Praktikantenteam den Unterricht überwiegend als Krankheitsvertretung eigenständig durchführt. Gelegentlich geben Herr Jäger und seine Mitapraktikantin auch in anderen Klassen Vertretungsstunden.
Während die universitäre Vorbereitung auf das Praktikum aus Sicht von Herrn Jäger kaum hilfreich ist, schätzt er die fachdidaktische Begleitung zur Unterrichtsplanung, das begleitende erziehungswissenschaftliche Seminar zum Erfahrungsaustausch und die Reflexion von Unterrichtsvideos als sehr nützlich ein. Durch die lobenden Rückmeldungen

[1022] vgl. Kap. 3.1: Deutungsmuster „Beruf“

und praktischen Hinweise des Mentors fühlt sich Herr Jäger im schulischen Feld gut unterstützt. Eine kritische und Alternativen aufzeigende Reflexion von Unterricht bzw. des Lehrerhandelns findet in der Schule hingegen nicht statt, wobei auch das Unterrichtshandeln des Mentors kaum für einen offenen Austausch genutzt wird.

Herr Jäger zieht ein positives Fazit zur Bestätigung seines Berufswunsches, das auf Freude und Erfolg beim Umgang mit Schülern und den Anforderungen des Unterrichtens (Classroom-Management, Inhalte einbringen, Medien und eigene Person einsetzen[1023]) beruht und durch die vom Mentor und der Schulleitung berichteten anerkennenden Rückmeldungen zum Abschied gestützt wird.
Für ihn hat sich der Stellenwert von allgemeinen Eigenschaften von Lehrern[1024] und älterer Vorbilder relativiert und die eigene Identifikation mit der Lehrerrolle (Selbstähnlichkeit beim Unterrichten) und auch der Unterrichtsstil des Mentors bestimmen seine neue Perspektive im Nachinterview. Herr Jäger hat seiner Ansicht nach auch viel Fachliches gelernt, das auf Unterrichtsplanung und mögliche Fragen der Schüler zugeschnitten ist und hat sich einen ersten Fundus von Unterrichtsmaterial aufgebaut. Binnendifferenzierung ist ein Beispiel einer von Herrn Jäger im Praktikum wahrgenommenen Anforderung, mit der er noch nicht konstruktiv umgehen kann, die er aber im Studium oder Selbststudium weiter bearbeiten möchte.

7.1.1.3 Individuelle Ausgestaltung des Praktikums und Qualität des Lernens im Fall König

Im Fall Frau König[1025] gestaltet diese ihr Praktikum als Teil ihrer Lebenswelt[1026] im Einklang mit Erwerbsarbeit und Studium relativ selbstbestimmt und möchte dabei möglichst ihren Berufswunsch bestätigen. Sie möchte Erfahrungen im Beruf sammeln, wozu für sie z. B. Kontakte mit Kollegen und Eltern und insbesondere ein Unterricht gehören, in dem Schüler Wissen erwerben, indem sie zu den fachlichen Inhalten und Methoden eigene Ideen entwickeln und in die Tat umsetzen. Sie beginnt das Praktikum im Team mit einer ihr aus anderen Studienzusammenhängen vertrauten Mitstudentin an einem Bremer Gymnasium (ihr Schwerpunkt: Oberstufe) und wechselt dann gemeinsam mit dieser für die zweite Hälfte des Praktikums zu einer zweiten Schule (Sek. I). Diesen Wechsel arrangiert sie bereits im Vorfeld, da sie durch vorherige Kontaktaufnahme eine geringe Offenheit gegenüber Praktikanten am Gymnasium spürt und ihr ein Lehrer, der auch als Dozent tätig ist, signalisiert, dass sie in dessen sechster Klasse willkommen ist. Frau König äußert sich in den Interviews empört über die relativ geringe Bereitschaft im Kollegium des Gymnasiums ihr Hospitationen zu ermöglichen und sie im Lehrerzimmer zu integrieren. Bezüglich der Schulleitung des Gymnasiums erlebt sie einen nur an der Oberfläche wortreichen und freundlichen Kontakt, wobei sie sich mangels tatsächlicher Unterstützung abgrenzt. An beiden Praktikumsschulen findet Frau König allerdings engagierte Mentoren, wobei sie am

---

[1023] s. Kap. 6.4
[1024] vgl. Kap. 6.5, Kap. 6.6
[1025] s. Kap. 6.2.2
[1026] vgl. Kap. 3.1: Deutungsmuster „Lebenswelt“

Gymnasium den Austausch in einem kleineren Lehrerzimmer und die Möglichkeit, im Schülerkaffee Gespräche mit Schülern zu führen, positiv beurteilt.

Frau König und ihre Mitpraktikantin beteiligen sich bereits in den ersten Wochen am Unterricht der Mentorin, indem sie z. B. eingegrenzte Inhalte einbringen, zeitweise die Gesprächsführung oder das Entwickeln eines Tafelbilds übernehmen. Frau König ist mit beiden durchgeführten Unterrichtsvorhaben sehr zufrieden, die sie im höheren Stundenumfang als vorgeschrieben anbietet. Planung und Umsetzung von schülerorientierten Konzepten gelingen ihr in der Kooperation mit der Mitstudentin und unter Aufnahme konstruktiver Kritik durch die Mentoren. Konzeptuelle Vorschläge aus Universitätsseminaren greift sie auf. In Bezug auf den Unterricht und auch Pausensituationen berichtet Frau König Beispiele für Interaktionen mit Schülern, in denen sie sich auf eine fachliche und persönlich ernsthafte Ebene begibt. Das gemeinsame Unterrichten mit der Mitpraktikantin erlebt Frau König insbesondere zu Beginn als entlastend. Das Teamteaching beinhaltet allerdings auch hohe Anforderungen im Rahmen der situationsadäquaten gegenseitigen Unterstützung, so dass es im Einzelfall zu Reibereien zwischen den Studentinnen kommt. Die Unterstützung durch die Mentoren, die z. T. Coteaching beinhaltet, wird von Frau König sehr geschätzt und nicht im Gegensatz zu einer eigenständigen Erprobung gesehen. In den Interviews können zahlreiche Anforderungen, die mit Handlungsaktivitäten bezogen auf den Unterricht[1027] verbunden sind, rekonstruiert werden (inhaltliches Lernen unterstützen, Klassenmanagement, eigene Person bewusst einsetzen und Medien adäquat einsetzen). Außerdem wird sie bei der Beurteilung schriftlicher und auch künstlerischer Schülerleistungen im Einvernehmen mit den Mentoren aktiv. Individuelles Lernen und Verhalten der Schüler geraten im Austausch mit dem Mentor, der Mitstudentin und der praktischen Zusammenarbeit im Unterricht in den Blick.

Frau König erlebt im Praktikum Belastungen, die Vor- und Nachbereitungen und praktische Umsetzung des Unterrichts sowie Hospitieren und Unterstützen im Unterricht der Mentoren mit sich bringen. Im Durchschnitt ist sie „nur“ zehn bis zwölf Stunden an zwei oder drei Tagen pro Woche in der Schule präsent, so dass sie ihre unterrichtlichen Aktivitäten, Erwerbsarbeit und Studium miteinander verbinden kann. In diesem zeitlichen Rahmen lernt sie allerdings nur wenige Anforderungen außerhalb des Unterrichts[1028] aktiv kennen. Weitere Gründe dafür können auch mangelnde Offenheit der Schulen oder mangelnde Kontinuität durch Wechsel des Praktikumsortes sein. Frau König nimmt z. B. nicht an Konferenzen teil. Allerdings wird sie vom Mentor an der zweiten Schule aktiv in Gespräche mit Eltern an Sprechtagen einbezogen.

Frau König fühlt sich als Lehrerin im Unterricht bestätigt, wobei sie darüber hinaus beim Abschied durch die Mentoren Anerkennung erfährt. Zum Beispiel soll sie zügig zu Ende studieren, um bald als Lehrerin arbeiten zu können und erhält Angebote in Kontakt zu

[1027] s. Kap. 6.4
[1028] s. Kap. 6 .4, Kap. 6.6

bleiben und Arbeitsgemeinschaften für Schüler anzubieten. Sie hat sich wahrscheinlich mit Erfolg an ihren Vorbildern (im Unterricht Kreativität freisetzen, hohes Engagement) orientieren können, Freude am Unterrichten und im Umgang mit Schülern erlebt und einen Rollenwechsel vollziehen können. Von beiden Lerngruppen holt Frau König gezielt Rückmeldungen ein, die eine positive Akzeptanz sowohl durch jüngere als auch durch ältere Schüler beinhalten. Sie sieht an sich selbst beobachtet Entwicklungen (z. B. zu mehr Selbstsicherheit vor der Klasse und einer besseren Einbindung aller Schüler) aus Sicht der Schüler recht differenziert bestätigt.
Im Nachinterview verringert sich gegenüber dem Vorinterview für sie der Stellenwert allgemeiner Lehrereigenschaften[1029] zugunsten einer Identifikation mit der Lehrerrolle und Übernahme von unterrichtspraktischen Anforderungen. Auch im Fragebogen gibt Frau König an, dass sich ihre Wünsche, insgesamt gesehen, erfüllt haben und sie eine Kompetenzzunahme[1030] bezüglich der meisten vorgeschlagenen Items feststellt.

7.1.1.4 Individuelle Ausgestaltung des Praktikums und Qualität des Lernens im Fall Wagner

Das Hauptinteresse im Fall Herr Wagner[1031] besteht bei diesem Studenten zum Halbjahrespraktikum darin, es als Pflichtteil im Studium[1032] zu absolvieren. Sein Praktikumsort ist ein Bremer Schulzentrum der Sekundarstufe II (nur gymnasiale Oberstufe), wobei Herr Wagner vor Ort nicht nur seiner Anwesenheitspflicht genügt, sondern sich zwangsläufig gegenüber Anforderungssituationen[1033] des Schulalltags verhalten muss. Er sieht die Anforderungen an seine Person in erster Linie darin, Unterricht und Schüler zu beobachten, Gespräche mit Lehrern zu führen und auch die vorgeschriebenen Unterrichtsvorhaben durchzuführen[1034]. Eigenen Fachunterricht möchte er möglichst ohne fremde Hilfe planen und durchführen. Herr Wagner vermutet hinter den Praktikumsrichtlinien gute Motive, doch sieht er die Gestaltungsvorgaben in ihrem Umfang und aufgrund von organisatorischen Problemen als unrealistisch an. Herr Wagner macht im Interview mehrfach auf Schwierigkeiten bei der praktischen Durchführung des Praktikums aufmerksam, formuliert konkrete persönliche Erfahrungen und eigene Betroffenheit demgegenüber aber eher selten. Er nutzt die Interviews als Plattform, um Verbesserungsnotwendigkeiten zum Nutzen anderer Studierender anzumahnen und rückt dadurch seine Person in den Hintergrund. Die von ihm am Beispiel einer Mitpraktikantin dargestellte geringe Bereitschaft von Lehrkräften, Einblicke in ihren Unterricht zu gewähren, ist für ihn ein solches Durchführungsproblem, wobei Herr Wagner aufgrund der allgemeinen Arbeitsbelastung der Lehrer wiederum Verständnis für die mangelnde Offenheit der Lehrkräfte gegenüber Praktikanten zeigt.

[1029] s. Kap. 6.5, Kap. 6.6
[1030] vgl. Kap. 6.7, Anhang 8.3
[1031] s. Kap. 6.2.3
[1032] vgl. Kap. 3.1: Deutungsmuster „Studium“
[1033] vgl. Kap. 4.1
[1034] vgl. Kap. 6.4, Kap. 6.6

Allerdings können Herr Wagner und zwei weitere Praktikanten an der Praktikumsschule nach ersten Anlaufschwierigkeiten durchaus einige Möglichkeiten nutzen, werden vom Schulleiter zu Beginn ins Kollegium eingeführt und von ihm auch während des Praktikums regelmäßig zu Gesprächen eingeladen. Der Schulleiter sowie weitere Lehrkräfte werden von Herrn Wagner als offen für umfangreiche Hospitationswünsche in eigenen und fremden Unterrichtsfächern beschrieben. Zwei Lehrkräfte stellen ihre Kurse für die Unterrichtsvorhaben zur Verfügung, wollen aber nur inoffiziell eine Mentorenfunktion übernehmen. Herr Wagner nimmt Angebote einer Fachlehrerin, sich zusätzlich zu den Unterrichtsvorhaben in Form von kürzeren Sequenzen kooperativ am Unterricht zu beteiligen und seine Unterrichtsplanungen ausführlich mit ihr zu besprechen, praktisch nicht wahr.

Herr Wagner möchte im Praktikum den Lehrerberuf als eine für ihn naheliegende Perspektive für den Lebensentwurf[1035] erkunden. Er nennt Lehrer seine Vorbilder, die ihr Fachwissen perfekt beherrschen. Herr Wagner strebt bei Erprobungen über sein Fachwissen Autorität und Erfolg bei der Wissensvermittlung an, doch steht für ihn bereits zu Beginn fest, dass er gegenüber erfahrenen Lehrern in Bezug auf Fachwissen generell im Hintertreffen ist.

Anregungen aus einem universitären Projekt fließen nicht in seinen Unterricht ein. Beim Planen und Durchführen von Unterricht muss Herr Wagner seines Erachtens vor allem Probleme bei der Stoffreduktion lösen und bezeichnet die Kritik von Lehrern recht vage als ehrlich und die der Schüler als wohlwollend. Er berichtet nicht, dass er besondere Anerkennung als Lehrer erlebt. Er stellt fest, dass die fachliche Expertise ihm nach dem Praktikum leider weniger relevant erscheint als Fähigkeiten zum Klassenmanagement und zur Berücksichtigung des Lerntempos sowie der Interessen der Schüler[1036]. Zwischen den Oberstufenschülern und Herrn Wagner entwickelt sich ein eher distanziertes Verhältnis, das seines Erachtens aber der Rolle des angehenden Lehrers zuträglich ist. Zur Berufswunschprüfung informiert er sich auch über Arbeitsbelastungen der Lehrer und verfolgt ihre Kommunikation in Konferenzen und im Lehrerzimmer, wobei er eine gewisse Resignation angesichts des Berufsalltags erkennt. Herr Wagner grübelt darüber nach, wie man angesichts der sprachlichen Defizite und mangelnder Vorkenntnisse der Schüler fachliche Themen sinnvoll vermitteln kann. Für sich selbst äußert er kein besonderes Belastungserleben im Praktikum, wobei seine wöchentliche Präsenz in der Schule etwa zehn bis zwölf Stunden beträgt und bei ausführlicher Unterrichtsvorbereitung zu Hause verringert wird.

Die aus den Aussagen von Herrn Wagner rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen liegen schwerpunktmäßig im Bereich derjenigen ohne konkrete Handlungsbeteiligung, während Handlungen u. a. in den Feldern Unterrichten und Kontakt zu Schulleitung und Lehrern vorkommen. Ein besonderes Highlight stellt für Herrn Wagner eine Exkursion mit Schülern zur Universität dar, bei der er diese seines Erachtens als Student besonders kompetent begleitet. Coteaching und Elternkontakt sind Beispiele für Anforderungsbereiche ohne praktische Aktivitäten von Herrn Wagner.

[1035] vgl. Kap. 3.1: Deutungsmuster „Biographie“
[1036] vgl. Kap. 6.4, Kap. 6.6

Herr Wagner berichtet nicht von einem besonderen Abschied zum Ende des Praktikums. Er zieht kein klares Fazit zum Praktikum und seiner Berufswunschprüfung. Im Fragebogen gibt er bei relativ wenigen Items Kompetenzzunahme[1037] an und er überlegt, nach dem Studium evtl. nicht das Referendariat sondern ein Zusatzstudium anzuschließen. Letztlich erscheint ihm das Praktikum durchaus als Erfolg, denn er hat es z. B. mit annehmbarem Zeitaufwand absolviert, interessante Gespräche geführt, Erfahrungen sammeln können und der formalen Anerkennung steht mit Ausnahme der Fertigstellung eines schriftlichen Berichts nichts im Wege, wobei er die diesbezüglichen Anforderungen von Seiten eines Dozenten für etwas überzogen hält.

7.1.1.5 Typische Fälle, Gewinn- und Problembereiche zum Lernen im Halbjahrespraktikum

Die drei gerade charakterisierten Fälle[1038] können nach Vergleichen untereinander und mit acht weiteren Fällen als geeignete Beispiele für typische Fälle gelten und verdeutlichen somit, welche Bandbreite von Zugängen und Lernbereichen beim Halbjahrespraktikum möglich ist[1039].

Als dreierlei Typen von im Halbjahrespraktikum aktiven Studierenden kann prinzipiell zwischen solchen, die offen und kooperativ die Anforderungen in der Breite annehmen oder die engagiert und kooperativ selbstbestimmt Schwerpunkte setzen oder solchen, die eingeschränkt beteiligt mit Berufswunsch und/oder Problemen beschäftigt sind, unterschieden werden[1040].

Nach Entwicklung und Begründung dieser Typologie kann davon ausgegangen werden, dass weniger fest gefügte Rahmenbedingungen und Richtlinien für den Kompetenzerwerb und die Selbsterfahrung im Praktikum entscheidend sind als vielmehr eine flexible Ausgestaltung und Anpassung von Lerngelegenheiten durch die lernenden Praktikanten selbst (z. B. auf Kooperationsangebote eingehen, sich im Bereich Unterricht und darüber hinaus engagieren), wobei die individuelle Mitgestaltung wiederum mit motivationalen Qualitäten der Identifikation und Selbstbestimmung verknüpft ist[1041].

Die Typologie[1042] beinhaltet eine Unterscheidung zwischen zwei für Studierende positiven Verläufen des Praktikums und einem problembehafteten. Die geringe Zufriedenheit mit dem Lernen im Praktikum bei Typ 3 tritt dabei gepaart mit einem vergleichsweise geringen

---

[1037] vgl. Kap. 6.7, Anhang 8.3

[1038] s. Kap. 7.1.1.2 – 4, in Reihenfolge der Falldarstellung Typen 1, 2 und 3; s. auch Kap. 6.1, Kap. 6.2

[1039] s. Kap. 6.3; prototypische Fälle: Jäger, König und Wagner; methodisches Vorgehen s. Kap. 5.2.6, Kap. 5.5: Fallvergleich und Typenbildung auf Basis inhaltsanalytischer Interviewkategorisierung (Anspruch qualitativer Repräsentativität bei relativ geringer Anzahl von 12 Fällen)

[1040] s. Kap. 6.3

[1041] vgl. u. a. Kap. 2.3.1, Kap. 3.1

[1042] In Kap. 3.2.2 wird eine etwas abweichende dreigeteilte Typologie vorgestellt, die pädagogisch motivierte und zufriedene Studierende, pädagogisch motivierte und teils überforderte Studierende und Riskostudierende umfasst (Maier/ Rauin 2004). Die zugehörige Untersuchung liefert Hinweise, dass Praktika im Lehramtsstudium als Kristalisationspunkte betrachtet werden müssen, die Klarheit hinsichtlich Stärken, Schwächen, Studienwahl- sowie Berufsmotivation ermöglichen.

Aktivitätsniveau der Studierenden[1043] auf. Der Umstand, dass in den als Problem behaftet eingeordneten Fällen weder Co- noch Teamteaching stattfindet, kann ein geringes Aktivitäts- und Zufriedenheitsniveau mit erklären.
Die Fragestellung nach der Richtigkeit des Berufswunsches[1044] ist bei Typ 3 ein Charakteristikum, wobei sie aber im prototypischen Fall (Herr Wagner) nur diffus wahrgenommen bzw. im Interview diffus geäußert wird und eigentlich im Kontext der Praktikumsbegleitung systematisch geklärt werden sollte. Bei den Typen 1 und 2 findet ebenfalls eine „Berufswunschprüfung", aber im Sinne einer Bestätigung, die sich bereits nach einigen Wochen bei der Mitwirkung in den Praktikumsschulen abzeichnet, statt.
Das Ankreuzverhalten von Herrn Wagner im Fragebogen[1045] weist in diesem Kontext zwar auf Unsicherheit bei der Absicht das Referendariat zu absolvieren, nicht aber bezüglich der richtigen Berufsentscheidung und der Studienfortsetzung hin, so dass also bei statistischen Fragebogenauswertungen[1046] alle drei Items berücksichtigt werden. Alle Personen des Typs 3 antworten im Fragebogen einheitlich, dass „ihre Wünsche an das Praktikum – im Ganzen gesehen – eher nicht eingetroffen sind"[1047]. Praktikanten der Typen 1 und 2 antworten hingegen auf dieses Item durchgängig so, dass ihre Wünsche erfüllt sind. Ergebnisse zu den Bedingungen, mit denen ein Item zum Eintreffen von Wünschen korreliert erscheinen also relevant, weil dieses Item als ein verlässlicher Hinweis auf persönliche Bestätigung und Lerngewinn bzw. nur geringe Probleme im Halbjahrespraktikum zu deuten ist.
Durch den Vergleich der Fälle werden insgesamt mögliche Einflussfaktoren und Gewinnbereiche in Bezug auf das Halbjahrespraktikum erkennbar. Sie liegen in den im Praktikum genutzten Lerngelegenheiten, wobei die Frage, welcher Anteil den jeweiligen Praktikanten selbst an deren Verfügbarkeit zukommt bei statistischen Analysen z. T. ausgeblendet wird. Die bereits in den Einzelfallanalysen eingegrenzten Umstände von Lernprozessen erscheinen auch nach den Fallvergleichen plausibel, können aber durch sie noch nicht hinreichend erhärtet werden. Durch den herausgearbeiteten prototypischen Charakter der drei zentralen Einzelfälle werden die dort gesammelten offenen Fragen[1048], Einflussfaktoren und Gewinnbereiche aber als geeignete Basis für weitere Auswertungen und zusammenführende Interpretationen bestätigt.

7.1.1.6 Kompetenzerwerb und Erfahrungsvielfalt im Verhältnis zu Lernbedingungen im Praktikum

Gute Integration ins Kollegium, Praktizieren von Coteaching sowie hohe wöchentliche Zeitpräsenz an der Praktikumsschule[1049] müssen nach Fragebogenauswertungen[1050] als

---

[1043] Im Einzelfall kann dies durchaus auf mangelhafte Beteiligungsangebote zurückgeführt werden: s. Kap. 6.3.2.3: Erläuterung zur Abbildung 6.3.2.3 – 3
[1044] Zum grundsätzlichen Wunsch Lehrer zu werden oder aber zur Spezialisierung auf die Adressatengruppe (z. B. Schulstufe der Schüler: s. Kap. 6.3.2.3)
[1045] s. Anhang 8.3
[1046] Ergebnisse werden im folgenden Teilkapitel zusammengefasst.
[1047] Fragebogen s. Anhang 8.3
[1048] s. Kap. 6.2.1.10, Kap. 6.2.2.10 u. 6.2.3.10: Themen und offene Fragen
[1049] Gemeint ist eine Präsenz in Zeitstunden pro Woche ab 15h aufwärts (s. Kap. 5.3, Kap. 6.7).

günstige Bedingungen für Lernprozesse in mehreren Bereichen des Halbjahrespraktikums gelten.

Wöchentliche Präsenztage[1051] der Praktikanten und Erfahrungen mit Schülern der Sekundarstufe I korrespondieren auf einem mittleren Niveau mit positiven Aussagen zu Kompetenzerwerb und Erfahrungsbereichen, während den übrigen, ebenfalls anhand von Selbstaussagen getesteten Aspekten (Lernen durch Mitpraktikanten, Bewertung von Universitätsseminaren und Geschlecht) eine geringe Bedeutung zukommt.

Die Analyse der Fragebogendaten lässt Aussagen zu Wechselbeziehungen zwischen den genannten Bedingungen und dem Kompetenzerwerb hinsichtlich „Unterricht planen", „im Unterricht handeln" und „Unterricht reflektieren" sowie Items zu „außerunterrichtlichen Erfahrungsbereichen", zum „Eintreffen von Wünschen" und zur „Berufsperspektive" zu.

Studierende, die ihre individuellen Wünsche durch das Praktikum erfüllt sehen, befinden sich nach Fragebogenauswertung auffällig häufig in den folgenden Teilgruppen[1052]: Studierende, die ihre Integration im Kollegium als gut oder sehr gut beurteilen, die Coteaching als Beteiligungsform angeben, die ihre universitäre Vorbereitung und Begleitung positiv bewerten und die vier oder fünf wöchentliche Präsenztage an ihrer Praktikumsschule verbringen.

Zu allen anderen Detailergebnissen wird hier auf das betreffende Kapitel 6.7 und z. T. auf das noch folgende Kapitel 7.1.2 verwiesen.

Kurz zusammenfassen lassen sich hingegen die zwischen den von den Praktikanten erlebten Bedingungen festgestellten internen Zusammenhänge[1053].

Zwischen Coteaching und Integration im Kollegium besteht ein gleichgerichteter Zusammenhang. Der bedeutet, dass Praktikanten, die sich im Kollegium ihrer Schule als gut integriert einstufen, eher Gelegenheiten zum Coteaching nutzen und/oder dass Handlungsmöglichkeiten durch Coteaching dazu beitragen, dass sich Praktikanten gut im Kollegium integriert fühlen.

Viele wöchentliche Stunden Präsenz in den Praktikumsschulen korrespondieren ebenfalls mit guter Integration im Kollegium (auch hier Wirkrichtung offen).

Interessant erscheint auch das Ergebnis, dass es der Tendenz nach einen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Coteaching gibt. Inhaltlich könnte dies bedeuten, dass weibliche Studierende eine höhere Affinität zur Zusammenarbeit in Form von Coteaching aufweisen oder auch mehr Angebote hierzu bekommen und praktisch wahrnehmen können.

Ein Studium mit dem Schulstufenschwerpunkt Sekundarstufe I begünstigt im Vergleich zum gewählten Schwerpunkt Sekundarstufe II, dass Coteaching im Praktikum stattfindet.

Eher etwas unerwartet erscheint der ermittelte Zusammenhang zwischen Präsenztagen pro Schulwoche und der positiven Bewertung von Universitätsseminaren. Dieser

---

[1050] Genauer: Reanalyse von Daten der zweiten regulären Phase des Halbjahrespraktikums (N=80), erhoben im Projekt „Evaluation Halbjahrespraktikum" (Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004); s. Kap. 5.3, Kap. 6.7, insbes. Kap. 6.7.1

Hohe Präsenz meint hier vier oder fünf Tage pro Woche Anwesenheit in der Praktikumsschule (s. Kap. 5.3, Kap. 6.7).

[1052] vgl. Kap. 6.7.8

[1053] vgl. Kap. 5.3, Kap. 6.7.1

Zusammenhang beinhaltet, dass Studierende, die universitäre Veranstaltungen zum Halbjahrespraktikum positiv beurteilen, zugleich mehr wöchentliche Präsenztage in ihrer Praktikumsschule angeben. Dabei muss offen bleiben, inwiefern diese Studierenden tatsächlich adäquate Seminare besucht haben, die ggf. eine intensive und erfolgreiche Teilhabe in der Schulpraxis unterstützen oder ob der Effekt daher rührt, dass eine positiv eingestellte Teilgruppe sowohl in den Schulen als auch in der Universität überwiegend gute Chancen für ihr Lernen erkennt und recht umfangreich nutzt, eine komplementäre Teilgruppe jedoch in beiden Feldern nicht.

7.1.2 Ergebnisse zu Qualitäten des Lernens der Halbjahrespraktikanten in den Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen

Zur Klärung der zweiten Fragestellung[1054] nach den Qualitäten des Lernens bezogen auf die vier Themen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen werden hier in Kurzform Ergebnisse insbesondere aus Kapitel 6.8 zusammengestellt.

Die im Folgenden vorgestellten Interpretationsergebnisse beruhen[1055], wie die Ergebnisse zuvor, auf dem Einsatz des Kategoriensystems zu den wahrgenommenen Anforderungen, das ein Charakterisieren von Veränderungen ermöglicht und außerdem auf der Eingrenzung von Lernbedingungen für den Fähigkeits- und Erfahrungserwerb über statistische Tests (Datensatz enthält 80 Fragebögen). Zusätzlich wurden ergänzende Daten flexibel genutzt und theoretische Überlegungen herangezogen. Denn es erschien u. a. sinnvoll, die Tiefe der Argumentation und Anschlussfähigkeit der Ergebnisse dadurch zu fördern, dass passende Lerntheorien und Wissensstände als Hintergrund verwendet werden.

Die von Studierenden im Halbjahrespraktikum häufig erlebte Fähigkeitszunahme in diversen Lernbereichen, die sich aus Selbstaussagen in den Interviews folgern lässt und die, wie bereits angemerkt[1056], mit einer differenzierteren Wahrnehmung und einer dem Erkenntnisstand zum Beruf besser als zuvor entsprechenden Einordnung von Anforderungen verbunden ist, lässt sich in ihrer positiven Grundtendenz zusätzlich mit Fragebogenergebnissen[1057] deskriptiver Art belegen. Bei zwei Drittel der zahlreichen Items zum eigenen Kompetenzerwerb äußerten nämlich zwei Drittel oder mehr der Studierenden ihre Zustimmung, wobei zwischen dem ersten und zweiten regulärem Durchgang noch dazu ein positiver, ggf. auf eine höhere Vertrautheit mit Leitlinien und Organisation des Praktikums in Schulen und Universität zurückzuführender Trend festzustellen ist. Zur Qualität des Lernens sind daher in erster Linie mögliche positive individuelle Entwicklungen mit in ihrer Qualität unterschiedlich förderlichen Bedingungen allgemeiner und situativer Art einzugrenzen. In zweiter Linie sind die für Unzufriedenheit und ungünstige Lernentwickungen infrage kommenden hinderlichen Bedingungen zu charakterisieren.

[1054] Wie lässt sich die Qualität des Lernens der Praktikanten (u. a. über Veränderungen bei der Wahrnehmung von Anforderungen) in den Bereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen charakterisieren? (s. Kap. 4.1.4 bzw. 4.1.5)

[1055] vgl. Kap. 5.4, Kap. 6.8

[1056] s. Kap. 7.1.1.1

[1057] vgl. Kap. 6.7.1 und Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.181

7.1.2.1 Unterricht

Die Verknüpfung und Interpretation empirischer Daten zum Lernen im Bereich Unterricht[1058] ergibt, dass im Halbjahrespraktikum situiertes Lernen im Berufsfeld stattfindet, das i. d. R. eine Auseinandersetzung mit den Alltagsanforderungen des Unterrichtens ermöglicht, die durch legitimierte Teilhabe[1059] von peripheren zu zentralen Aufgaben gut zu charakterisieren ist.

Die Einbindung beinhaltet zeitliche, soziale und kompetenzbezogene Entwicklungen, die mit dem ersten Kontakt zwischen Studierenden und betreuenden Lehrkräften und ihrem Vorgestelltwerden in den Schulklassen beginnt und nach vielfältigen Interaktionen und Mitarbeit während der 20 Wochen i. d. R. mit einem persönlichen Abschied von Schülern, Lehrkräften und Schulleitung endet.

Die regulären Arbeitsabläufe und nicht die Anwesenheit der Studierenden sind für erhebliche Zeitanteile des Praktikums bestimmend[1060], so dass sie als Lernende recht unmittelbar mit Lehrerarbeit und natürlich mit Schülern in Kontakt kommen und dabei auch einen gewissen Anspassungsdruck erleben. „Die Realität“[1061] wird individuell wahrgenommen und konstruiert, wobei z. B. Beobachtungen zu Unterricht in Bezug auf Klassenführung, Inhalte, Methoden, Medien etc. und Interessiertheit der Schüler gemacht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Praktikanten lernen nicht nur das im Alltag Übliche, sondern im Kontakt mit den Lehrkräften z. T. deren Begründungen und Rahmenbedingungen der Tätigkeiten kennen.

Die Bandbreite von Anpassungen an die beobachteten Arbeitsstile erscheint recht groß, wobei sich die Praktikanten mit zwei selbst zu gestaltenden Unterrichtsvorhaben einbringen müssen und darüber hinaus in Form von Coteaching oder nach Absprache und Gelegenheit recht eigenständig unterrichten können.

Praktikanten geben manchmal tendenziell ihre an der Universität entwickelten Absichten für fortschrittlichen Unterricht und gezielte Unterrichtsplanung auf, arbeiten wenig strukturiert von Tag zu Tag und verzichten z. B. aufgrund von Bedenken erfahrener Lehrer auf den Einsatz von Methoden, die Alternativen zum gewohnten Frontalunterricht mit einer höheren Schüleraktivität darstellen[1062].

Dabei kann bei den sich stark anpassenden Praktikanten, zwischen solchen, die in der Lage sind, ihr Augenmerk auf die inhaltlichen und sozialen Aktivitäten der Schüler und ihre Beziehungsebene zu den Schülern zu richten und solchen, denen dies schwer fällt, unterschieden werden.

Andererseits gibt es aber auch die Fälle, die für die Umsetzung von innovativen Unterrichtsvorstellungen auch unter widrigen Bedingungen Nischen finden[1063] und in manchen Fällen werden sogar Vorstellungen von konservativer zu innovativer Richtung hin angepasst, wenn sich Praktikanten z. B. im Alltag integrierter Gesamtschulen am

---

[1058] Kap. 6.8
[1059] vgl. Kap. 2.3.5
[1060] vgl. Kap. 2.3.4: Im Halbjahrespraktikum dominiert informelles gegenüber formellem Lernen.
[1061] vgl. Kap. 2.3.3
[1062] vgl. Kap. 6.8.1.2
[1063] Kap. 6.2.3 bzw. Fall Frau König

Projektunterricht und/oder binnendifferenziertem Unterricht beteiligen müssen, wobei sie diesen Unterrichtsformen in der eigenen Schulzeit und auch im Studium zuvor kaum oder gar nicht begegnet sind.

Zum Unterrichtenlernen müssen die Studierenden Gelegenheiten erhalten, bei denen sie ihren Umgang mit dort wichtigen Anforderungen[1064] erproben und verbessern können. Dabei ist eine individuelle Integrationsleistung beim situativen Wahrnehmen und (beim z. T. schrittweisen, z. T. zeitgleichen) Berücksichtigen der Anforderungen erforderlich.
Das Entwickeln unterrichtsbezogener Fähigkeiten wird im Folgenden anhand von Coteaching konkretisiert, wobei ein Anteil von etwa 60% der Praktikanten Erfahrungen mit dieser Kooperationsform sammelt[1065] und ein positiver Zusammenhang zwischen Coteaching und erlebtem Fähigkeitserwerb sowohl durch Einzelfallanalysen als auch durch Fragebogenauswertung abgesichert ist[1066].
Bei Gelegenheiten des Coteaching und auch bei Teamteaching[1067] findet gegenüber der Situation von allein unterrichtenden oder im Unterricht hospitierenden Praktikanten eine Modifikation unterrichtsbezogener Anforderungen statt[1068]. Dabei können einzelne Anforderungen in den Hintergrund treten[1069], andere betont werden und wieder andere durch mehrere Personen in der Lehrerrolle neu hinzukommen. Solche Akzentverschiebungen dienen sowohl den Lernprozessen[1070] in Verbindung mit dem erfolgreichen Umgang mit Unterrichtssituationen und beeinflussen auch die gemeinsame Planung und Reflexion des Unterrichts. Nach den empirisch bestimmten Wahrnehmungskategorien für die Bereiche Co- und Teamteaching[1071] sowie für Unterrichten und Unterricht planen (/nachbereiten)[1072] zu urteilen, sind die situativ wahrgenommenen Probleme, Zielstellungen und Wege des Unterrichts bei Co- und Teamteaching aber sehr ähnlich zu den ohne enge kollegiale Kooperation wahrgenommenen unterrichtlichen Anforderungen. Das heißt, durch Kooperieren erfahren Praktikanten keine grundsätzlich anderen Anforderungen, sondern lernen im Prinzip mit regulären Anforderungen umzugehen, wobei sie sich auch an den erfahrenen Lehrkräften orientieren können und von diesen i. d. R. vor möglichen und für Lernen, Handeln und Erfolgserleben problematischen Überforderungssituationen in Schulklassen bewahrt werden.

[1064] Kap. 6.4.17 bis 6.4.20
[1065] vgl. Kap. 5.3.: Tabelle 5.3 – 1, Kap. 6.8.1.1, vgl. Kap. 7.1.1.6: Die Wahrscheinlichkeit für Coteaching nimmt zu bei guter Integration im Kollegium und Praktikum an der Sek. I zu. Die meisten Studierenden, die Coteaching erfahren haben, stimmen zu, dass sie Coteaching als Entlastung und Bereicherung empfinden (s. Kap. 6.8.1.1.2, vgl. Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004), S.175).
[1066] Kap. 6.2, Kap. 6.3, Kap. 6.7.2, Kap. 6.7.3, Kap. 6.8.1
[1067] vgl. Kap. 2.2.10 zu den Begriffen Coteaching und Teamteaching
[1068] Kap. 6.8.1.1.2
[1069] Während eine Person z. B. allgemein verantwortlich für die gesamte Klasse und den zeitlichen Ablauf agiert, nimmt eine andere Person spezielle Aufgaben wahr (z. B. schreibt Stichworte aus dem Klassengespräch an die Tafel, erklärt etwas einzelnen Schülern, leitet Gruppen an).
[1070] Bereiche des Lernens: z. B. Classroom-Management, sich im Fachraum orientieren, Inhalte für Schüler gut verständlich erklären, experimentieren.
[1071] s. Kap. 6.4.3
[1072] s. Kap. 6.4.16 bis 6.4.20

Die z. T. zusätzlichen Anforderungen[1073] der Zusammenarbeit bei Co- und Teamteaching bestehen u. a. darin, beim Classroom-Management situationsadäquat Regie zu übernehmen bzw. diese wieder abzugeben und dabei die andere Lehrperson im Zusammenhang mit dem Klassengeschehen für weitere sinnvolle Handlungsbeiträge im Blick zu behalten, Medien bereit zu halten und einzubringen, einzelne Schülergruppen in Bezug auf Inhalte und Gruppenprozesse zu unterstützen.

Die Aussagen des betreuenden Mentors[1074] im Fall Jäger, einem mit seinen Praktikanten Coteaching realisierenden Lehrer, sprechen aus Betreuerperspektive ebenfalls für den positiven Einfluss einer derartigen Einführung und zunehmenden Beteiligung im Rahmen der täglichen Unterrichtsarbeit.
Dieser Mentor erlebt nach eigenen Aussagen[1075] Coteaching mit seinen beiden Praktikanten als für ihn selbst, die Praktikanten und die Schüler vorteilhaft, denn ihre Zusammenarbeit und die Interaktion der Praktikanten mit seinen Schülern habe sich positiv entwickelt, z. B. indem die Praktikanten die Schüler in zunehmendem Umfang und in geeigneter Form beim Verstehen der Aufgabenstellungen und Bereitstellen von Experimentiermaterial in Gruppenarbeitsphasen unterstützen. Als eine wichtige Bedingung für Coteaching erachtet es der erfahrene Lehrer in diesem Fall, eine für Lehreraufgaben geeignete Position der Studierenden gegenüber den Schülern zu fördern, indem er ihnen z. B. Verantwortung für die Sicherheit beim Experimentieren überträgt und sehr darauf achtet, nur mit ihrem Einverständnis und stimmig in die Interaktion zwischen Praktikanten und Schülern einzugreifen. Als ein weiterer Gesichtspunkt der Zusammenarbeit wird auch die gegenseitige Sympathie genannt. Zur Unterrichtsvorbereitung werden die Praktikanten vom Mentor dahingehend beraten, auf Basis der Variation von bewährten Unterrichtskonzepten und Materialien zu arbeiten, wobei die Praktikanten aufgrund günstiger organisatorischer Bedingungen deren Einsatz mehrfach in verschiedenen Lerngruppen erfahren konnten.
Der Mentor im Beispiel orientiert sich bei der Anleitung neben den regulären Arbeits- und Unterrichtsnotwendigkeiten in erster Linie am Grundsatz des Unterstützens (Entlastung durch Unterrichten im Team, bewährte Materialien sowie Lob) und geht eher sparsam mit Kritik um.
Beim Vergleich mit dem Fall König[1076] wird jedoch deutlich, dass die individuelle Lern- bzw. Betreuungssituation im Rahmen von Coteaching durchaus variiert. Dort wird Coteaching im Unterricht zwar mit ähnlichen Effekten durchgeführt, z. B. im Hinblick auf das Erfolgserleben der Studierenden und Schüler, doch die Praktikanten werden gerade darin

---

[1073] s. Kap. 6.4.3
[1074] Dieser Mentor zieht zur Intensität der Betreuung u. a das Fazit, dass die Situation der Halbjahrespraktikanten eher mit der von Referendaren als der von bisherigen Studierenden („Besucher, die hospitiert haben“ (P 1: Mentor (nachher) (622:628)) zu vergleichen sei. Er befürwortet im Interview außerdem, die Mentorentätigkeit im Rahmen des Halbjahrespraktikums durch mehr zeitliche Entlastung und insbesondere auch Zeitfenster zu unterstützen, um Gespräche zum Unterricht der Studierenden möglichst im Anschluss daran führen zu können. Mentorenaufgaben sollten seines Erachtens auch über finanzielle Vergütung mehr Anerkennung erfahren.
[1075] s. Kap. 6.8.1.1.1
[1076] s. Kap. 6.8.1.1.1, Kap. 6.2.2

bestärkt, neue Konzepte auszuprobieren und müssen sich im Unterschied zu Herrn Jäger einer harten, allerdings mit Lob und konstruktiven Vorschlägen angereicherten, Kritik stellen.

Bezüglich der drei Ausprägungen Coteaching oder Teamteaching oder Kombination aus Co- mit Teamteaching ist hiervon im Halbjahrespraktikum die zuletzt genannte Zusammenarbeit zwischen zwei Studierenden und einem Mentor besonders gut geeignet, Lernen im Bereich Unterricht zu fördern, denn die Interviewauswertung erbringt hier besonders viele Varianten der praktischen Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Anforderungen. In der Kombination aus Co- und Teamteaching[1077] üben Praktikanten häufig Tätigkeiten der Betreuung und indivduellen Unterstützung von Lernprozessen in Schülergruppen aus, wobei dies durch drei Personen im Lehrerteam besonders gut gelingt. Inhaltlich ähnliche reguläre Anforderungen werden beim Unterstützen inhaltlichen Lernens[1078] und Classroom-Management[1079] identifiziert. Außerdem können im Team bestehend aus zwei Praktikanten und einem Mentor gemeinsame Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Konstellationen besprochen werden. Gemeinsame Vorbereitungen bzw. Absprachen für die arbeitsteilige Vorbereitung zukünftiger Stunden werden im Kontext des Coteaching mit zwei gegenüber nur einem beteiligten Studierenden häufiger berichtet.
Eine unterrichtspraktische Zusammenarbeit von zwei Praktikanten und einem Mentor sowie auch eine solche zwischen zwei Praktikanten (partnerschaftliches Teamteaching von Neulingen) machen für die Beteiligten regelmäßig Nahplanungsabsprachen erforderlich[1080], während ein erfahrener Praktiker einen Praktikanten nicht selten spontan in Form von Coteaching am Unterricht beteiligt und es dem Lernenden so an einer ganzheitlichen Einbindung in die Vor- und Nachbereitung mangelt.
Auch bei der Zusammenarbeit in Form von Teamteaching (zwei Neulinge) werden in den untersuchten Einzelfällen[1081] Entlastungseffekte, z. B. bei der Betreuung von Gruppenarbeit, der Verantwortung für die Klassenführung, und der Gewinn durch gemeinsame Planungen deutlich. Allerdings nimmt ein Mentor, sofern als Beobachter im Klassenzimmer passiv anwesend, in dieser Konstellation durch die nicht gegebene Handlungsbeteiligung eine Randstellung ein, wodurch das Einbeziehen der Mentorenkritik als Anforderung in den Hintergrund rücken kann[1082].
Die Berufserfahrung der Mentoren kann die Arbeits- und Lernprozesse also stärker beeinflussen, wenn diese aktiv im Unterricht beteiligt sind. Gerade zu Beginn des Praktikums kann es bei Teamunterricht unter Praktikanten aufgrund von Unerfahrenheit und Nervosität zu Abstimmungsschwierigkeiten bei der Klassenführung kommen. Spannungen

---

[1077] s. Kap. 6.4.3
[1078] s. Kap. 6.4.17
[1079] s. Kap. 6.4.20
[1080] s. Kap. 6.4.3: Inhalte der Anforderungskategorien
[1081] s. Kap. 6.2
[1082] s. Kap.6.4.3, s. auch Kap.2.2.10 (Roth/Tobin 2002, S.10): Wesentlich für Coteaching: gemeinsam verantwortete und mit Handlungsoption erlebte Unterrichtssituationen – auch als gemeinsame Basis für gemeinsame Reflexionen der unterschiedlich erfahrenen Lehrkräfte.

und Unzufriedenheit bei der Kooperation zwischen Praktikanten können weiterhin auch von einem unterschiedlich hohen Engagement bei der Unterrichtsvorbereitung herrühren.
Die Zusammenarbeit kann natürlich auch hier von gegenseitiger Sympathie und außerdem vorheriger Zusammenarbeit im Studienkontext profitieren, wobei es allerdings im Halbjahresschulpraktikum gegenüber dem Studienkontext deutlich anders geprägte Anforderungen gemeinsam zu meistern gilt. Durch mehr Orientierung in Unterrichtssituationen, erworben auch im Rahmen der Kombination von Co- und Teamteaching mit erfahrenen Lehrkräften, gelingt Teamunterricht, etwa ab der zweiten Praktikumshälfte. Wenn Praktikanten eines Teams dieselben beiden Unterrichtsfächer studieren, können sie also das spätere der beiden vorgesehenen Unterrichtsvorhaben meist in gelingender, lernförderlicher Kooperation durchführen.
Dabei wird Teamunterricht in allen genannten Formen von dahingehend erfahrenen Praktikanten in den Interviews für das Handlungserleben in der Lehrerrolle nicht als nachteilig, sondern als vorteilhaft gegenüber Einzelerfahrungen beurteilt.
Neben Planen, Unterrichten und Auswertungsgesprächen bieten die unterrichtsbezogenen Kooperationen für Praktikanten auch Gelegenheiten, sich an der Seite ihrer Mentoren an der praktischen Benotung von mündlichen und schriftlichen Schülerleistungen[1083] zu beteiligen.

Für unterrichtsbezogenes Lernen sind neben den dargestellten Ausprägungen der engeren Zusammenarbeit auch insgesamt die Integriertheit und zeitliche Präsenz im Berufsfeld entscheidend[1084]. Intensive Kontakte im Kollegium und mit der Schulleitung erleichtern in der Anfangsphase das Kennenlernen kooperationswilliger Lehrkräfte und eröffnen im weiteren Verlauf zusätzliche Lerngelegenheiten.
Die Mentoren beziehen Studierende häufig nicht nur in ihren Klassen ein, sondern fördern ihre kommunikative Einbindung im engeren Kollegenkreis[1085], so dass Praktikanten in deren Umfeld an der Kommunikation z. B. mit Fach- und Jahrgangskollegen teilhaben. Sie können sich die Inhalte des Austauschs aufgrund der zunehmenden Kenntnis des Arbeitsfeldes des Mentors und der Möglichkeit Fragen zu stellen erschließen. Studierende lernen darüber Alltagsprobleme, z. T. mit darüber reflektierenden Gesprächen im Lehrerzimmer, und weitere Kooperationsmöglichkeiten den Unterricht betreffend kennen. Es sind jedoch auch Fälle[1086] bekannt, in denen Praktikanten im Kollegium überwiegend eine eher destruktive Kommunikation erleben, bei der nicht Erfahrungsaustausch und alternative Ideen sondern Ablenkung von Routine und Frustration im Vordergrund stehen.

Bei dafür offenen Kollegien jedoch können die Praktikanten zwischen mehreren Chancen, Lerngruppen und variantenreichen Unterricht kennen zu lernen, wählen und fühlen sich daher bei ihren Erkundungen und Beteiligungen weitgehend selbstbestimmt. Ein gewisses

---

[1083] vgl. Kap. 6.8.1.1.2: Offerierte Beteiligungen erscheinen in einem Fallbeispiel lernförderlich, in einem andern aber nicht.
[1084] s. auch. Kap. 6.7.2, Kap. 6.7.3, Kap. 6.7.4, Kap. 6.8.1.2
[1085] vgl. Kap. 6.8.1.2, Kap. 6.2.1
[1086] vgl. Kap. 6.8.1.2, s. auch Kap. 6.2.2, Kap. 6.2.3 (Fälle König und Wagner)

Autonomieerleben erscheint wichtig für die Motivation der Praktikanten, um im komplexen Lernbereich Unterricht Fortschritte zu erzielen[1087].
Kontakte und Präsenz innerhalb der Schule bieten neben sozialer Einbindung auch konkrete Materialien und Tipps zur Unterrichtsplanung sowie Gelegenheiten zu Vertretungsunterricht und unterrichtsbezogenen Fortbildungen.
Aus einer integrierten Gesamtschule wird z. B. im Interview berichtet, dass Referenten zu innovativen Unterrichtsmethoden eingeladen und die vorgestellten Anregungen im Kollegium sehr interessiert, u. a. in Form von Selbstversuchen, aufgegriffen worden seien[1088].
Im Zusammenhang mit Vertretungsunterricht ist generell die Abstimmung zwischen innerer und äußerer Organisation des Unterrichts ein Teil der Kommunikation zwischen Lehrkräften untereinander und insbesondere mit der Schulleitung, wenn fächerverbindende Unterrichtseinheiten, längere Krankheitsvertretungen, Projektwochen etc. geplant werden. Bei hoher Präsenz und guter Integriertheit im Kollegium entstehen i. d. R. Möglichkeiten, Vertretungsunterricht zu übernehmen und damit weitere Unterrichtserfahrungen zu machen. Im Kollegium schlecht integrierte Praktikanten geben gegenüber gut integrierten deutlich seltener Erfahrungen mit Vertretungsunterricht an und zeigen sich der Tendenz nach unzufriedener mit ihren Vertretungserfahrungen. Insbesondere Studierende mit Coteachingerfahrungen und hoher Zeitpräsenz am Schulort antworten hingegen häufig, dass sie den Vertretungsunterricht „eher gern“ übernommen haben. Wahrscheinlich weil sie im Kollegium, von der Schulleitung und auch im Kontext Coteaching vielfältige Informationen, Hilfen und Anerkennung für Vertretungsstunden erhalten[1089]. Lerngewinn durch Vertretungsstunden kann z. B. die Erkenntnis sein, dass die Einschätzung der Akzeptanz von Unterrichtsangeboten durch die Schüler ohne Kenntnis der konkreten Lerngruppe nahezu unmöglich ist. Auf Basis von Interviewaussagen und Fragebogendaten erscheint Vertretungsunterricht im Halbjahrespraktikum eher als Chance denn als Risiko für das Selbstbewusstsein und die Fähigkeiten zu Unterrichten.
Zur Reflexion bzw. spezieller zum Reflektieren von eigenem Unterricht werden im nächsten Teilkapitel Ergebnisse vorgestellt.

7.1.2.2 Reflektieren

Zum Lernbereich Reflektieren sind nach Analyse von Selbstaussagen erhoben mit Fragebogen[1090] als Teilergebnisse festzustellen, dass Studierende hier häufig Fähigkeitszunahme erleben und u. a. die Fähigkeiten, fremden Unterricht zu reflektieren mit dem Einsatz in der Sekundarstufe I positiv korreliert. Auch die persönliche Bewertung universitärer Begleitveranstaltungen korrespondiert günstig mit Fähigkeiten, eigenen sowie

---

[1087] s. Kap. 2.19: Autonomieerleben oder Selbstbestimmtheit sind dabei nicht gleichzusetzen mit völliger Unabhängigkeit. „Vielmehr ist es die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen.“ (Krapp/Ryan 2002, S.59)
[1088] vgl. Kap. 6.8.1.2
[1089] vgl. Kap. 6.2.1, Kap. 6.8.1.2
[1090] s. Kap. 6.7.4, Kap. 6.8.2.1

fremden Unterricht zu reflektieren. Die praktizierte Zusammenarbeit in Form von Coteaching wirkt sich demnach für Praktikanten auch positiv auf Fähigkeiten, Rückmeldungen anderer einzuholen und insgesamt eigenen Unterricht zu reflektieren aus. Deutlich positive Zusammenhänge bestehen weiterhin zwischen Fähigkeiten eigenen Unterricht zu reflektieren und hoher zeitlicher Präsenz (also viel Lernzeit bei Einbindung in Unterricht und Kommunikation in der Praktikumsschule).
Auf Basis systematischer Interviewauswertungen[1091] jedoch besitzen Tätigkeiten des Reflektierens bei Halbjahrespraktikanten insgesamt nur eine untergeordnete Bedeutung, weil sie bei ihnen deutlich seltener und weniger ausdifferenziert als z. B. die wahrgenommenen Anforderungen der Planung und praktischen Durchführung von Unterricht kategorisiert wurden.
Während Studierende bei Hospitationen in erster Linie die Ziele verfolgen, Klassen für eigene Vorhaben intuitiv auszuwählen, Namen von Schülern zu lernen und Unterrichtsstile ganz allgemein zu vergleichen, spielen konkrete Handlungen verbunden mit dem Reflektieren fremden Unterrichts nur eine untergeordnete Rolle.
Zum Reflektieren von eigenem Lehrerverhalten begegnen Studierende aber z. B. den Anforderungen, Kritik von Lehrkräften anzunehmen und ihr Verhalten hinsichtlich Körperhaltung und Sprache zu hinterfragen.
Rückmeldungen von Schülern werden hingegen nur selten eingeholt und verarbeitet.
Innerhalb der Kategorien zu Co- und/oder Teamteaching erscheint das Reflektieren der Unterrichtserfahrungen jedoch als ein relativ wichtiger Teilaspekt. Eine reflexive Zusammenarbeit kommt besonders dann zustande, wenn zwei Praktikanten und ein Mentor im Team arbeiten.
Zwischen den Selbstaussagen zu einer angemessenen Reflexion eigenen Unterrichts und Coteaching wurde ein positiver Zusammenhang ermittelt, während sich für die angemessene Reflexion von Mentorenunterricht und Coteaching kein signifikanter Zusammenhang[1092] herausstellte. Dazu stimmig war aufgrund der Fallanalysen kaum Offenheit der Mentoren, ihr eigenes Unterrichtshandeln als Gegenstand der Reflexion zur Verfügung zu stellen erkennbar, denn die Mentoren wollten ihr Unterrichtshandeln in erster Linie erklären bzw. rechtfertigen.

Als Hintergrund der Ergebnisse nach der spezifischen Qualität des Lernens sind die in den Richtlinien[1093] formulierten Ziele zum Reflektieren im Halbjahrespraktikum kritisch zu hinterfragen, denn sie erscheinen z. T. widersprüchlich, vage und ungenügend auf Felder und Organisation des Praktikums[1094] abgestimmt. Für darin angestrebte Prozesse forschenden

---

[1091] Kap. 6.4., Kap. 6.5, Kap. 6.8.2.2
[1092] vgl. Kap. 6 .7.5 u. 6.7.6
[1093] Anhang 8.5.1, vgl. These in Kap. 6.8.2.3
[1094] Den Praktikanten soll es nämlich u. a. möglich sein, „in einem Prozess forschenden Lernens eine reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion sowie umgekehrt auf Formen der Praxis zu entwickeln“. Nach anderen empirischen Erkenntnissen kann Reflektieren bzw. die darauf ausgerichtete Anleitung generell als Problemfeld eingeschätzt werden, wobei systematische Fortbildungen der betreuenden Mentoren zwar empfehlenswert erscheinen, aber im Halbjahrespraktikum nicht realisiert werden.

Lernens, in denen eigentlich zugleich Fragen im Berufsfeld untersucht und Kompetenzen zum forschenden Lernen entwickelt werden müssten, stehen aufgrund der entsprechenden Leerstellen in den Aussagen der Studierenden die notwendigen Rahmenbedingungen[1095] nicht zur Verfügung (intensive Kooperation von Lehrerbildnern, Lehrkräften und Studierenden, Spielräume zur Untersuchung von Forschungsfragen). Auch das evtl. zugrundegelegte und seit den 80er-Jahren bestehende Leitbild vom reflexiven Praktiker, der innerhalb komplexer Unterrichtssituationen angemessen reflektieren und darüber fruchtbare Entscheidungen treffen kann, ist, soweit auch die Einschätzung anderer[1096], in der Lehrergrundausbildung i. d. R. sowieso nicht erreichbar. Da derart grundsätzliche Fragen nicht gelöst werden können und auch ein Vergleich mit anderen Praktikumsformen in dieser Untersuchung weder angestrebt noch möglich ist, sollen im Folgenden die vorhandenen Möglichkeiten im Halbjahrespraktikum und einige einfache Gesichtspunkte zum Reflektieren ergänzt werden.

Zur Frage, was Reflektieren von Unterricht ausmacht, kann allgemein zwischen Anlässen (z. B. Lernschwierigkeiten, Konflikte mit Schülern, Besuch eines Dozenten), Gegenstandsbereichen (Personen, Objekte und Handlungen in Interaktionsdimensionen) und Gewinnbereichen (z. B. Gegenstandsbereiche verstehen, eigene Stärken und Schwächen erkennen, Absprachen für weitere Zusammenarbeit ableiten) unterschieden werden[1097]. Auch Situationen des Reflektierens können unterschiedlich organisiert werden (zeitlicher Rahmen, Gesprächsführung, Rückgriff auf Unterrichtsmaterialien, Videoaufzeichnungen und/oder Theorien). Der Bezugsrahmen des Reflektierens wird sich zum einen durch unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten, u. a. geprägt durch Kindheit, Alltagswelt, Studium und Beruf, entwickeln und zum anderen können sich die Beteiligten im Vorfeld über bestimmte Beobachtungskriterien, Leitlinien oder Theorien verständigen. Als im Agieren im Unterricht und bei dessen Reflexion wirksam werdender Bezugsrahmen können vor allem subjektive Theorien der Praktizierenden angesehen werden (Theorien erster Ordnung). Theorien zweiter Ordnung sind demgegenüber solche, die als wissenschaftlich gesichert gelten.
In Bezug auf das Lernen, so kann in konstruktivistischer Denkweise[1098] angenommen werden, bieten gemeinsame Gesprächssituationen Lernzeit für die Praktikanten sowie soziale Anreize und weitere Informationen, so dass die Praktikanten vermehrt zirkuläre Prozesse durchlaufen, dabei ihre subjektiven Erfahrungsbereiche ausdifferenzieren oder neu organisieren (Wirklichkeit konstruieren und anpassen).
Ein sozialer Rahmen des Reflektierens kann aus Sicht des Ansatzes der legitimierten Teilhabe[1099] Neulingen grundsätzliche Begründungen, Motive, Werte und Arbeitsstrukturen in der Praxisgemeinschaft transparent machen.

[1095] vgl. Kap. 2.2.9: Altrichter/ Lobenwein (1999)
[1096] vgl. Kap. 3.2.1: Zur Erreichbarkeit: Zitat Klement (2002), Leitbild des reflexiven Praktikers: Schön (1983)
[1097] s. Kap. 6.8.2.3
[1098] s. Kap. 2.3.3
[1099] s. Kap. 2.3.5

Im Halbjahrespraktikum genutzte Lerngelegenheiten zum Reflektieren können nach Interviewdaten insbesondere auch eine Typfrage bzw. eine Frage der mitgebrachten Vorerfahrungen und Einstellungen sein.
Anhand eines Beispiels[1100], bei dem der Wunsch Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und gezielt zu reflektieren, bereits im Vorinterview geäußert wurde, können ergriffene Lerngelegenheiten, also Anlässe, Gegenstands- und Gewinnbereiche konkretisiert werden. Anreize zum Reflektieren boten Universitätslehrende bei Unterrichtsbesuchen bzw. den anschließenden Nachbesprechungen sowie in Begleitseminaren, wobei die betreffende Studentin dort ihre Planungsideen für Unterrichtsstunden thematisieren und eine Videoaufzeichnung ihres Unterrichts besprechen konnte. Reflektiert wurde z. B. über Begründung und Wirkung einer für die Schüler formulierten und auf einer Folie präsentierten fachlichen Aufgabenstellung. Die Verwendung von Sprache und Stimme als Faktoren des Lehrverhaltens sind im Fallbeispiel insbesondere in der gegenseitigen Kritik unter den Mitpraktikanten und bei der Auswertung von Unterrichtsvideos bearbeitet worden.
Anreize zu reflektieren ergaben sich hingegen kaum bei der Zusammenarbeit mit dem Mentor[1101].
Eine Refleion von Situationen kann im Praktikum auch im Kontext des anzufertigenden Praktikumsberichts entstehen. Die Analyse von Produkten[1102] ergab aber, dass Studierende dieser formalen Anforderung überwiegend mit einem dokumentierenden Arbeitsstil begegnen und weniger der reflexive Charakter und noch seltener forschendes Lernen im Vordergrund stehen. Die Praktikumsberichte beschränken sich inhaltlich aber nicht nur auf den Bereich Unterricht, sondern es werden z. T. Chancen genutzt, persönliche Interaktionen und Einsichten, die Breite des Praktikums aufgreifend, zu formulieren (z. B. Pausenereignisse, Konferenzen, Elternarbeit, Berufswunsch).

Insgesamt erscheint die fürs Reflektieren wahrscheinlich zentrale Betreuungsqualität seitens der Mentoren[1103] uneinheitlich und reicht nach Interviewaussagen der Studierenden in seltenen ungünstigen Fällen von im Alltag überforderten Lehrkräften, die sich von den Studierenden selbst praktische Hilfe und Beratung erhoffen bis hin zu engagierten Pädagogen die von sich selbst und von ihren Praktikanten schülerorientiertes Unterrichten erwarten und Unterricht also mit Fokus auf das Schülerlernen gemeinsam auswerten. Konkurrierende Unterstützungsziele, wie die praktische Einbindung in der Schule, die kognitive Auseinandersetzung mit Lernprozessen der Schüler und denen der Praktikanten und mit Theorien, werden im Halbjahrespraktikum weder personell noch strukturell

---

[1100] s. Kap. 6.8.2.5
[1101] Für produktives Lernen im Halbjahrespraktikum erscheint aber eigentlich eine intensive Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften i. d. R. notwendig, wobei meist unbewusst und manchmal reflektiert berufsadäquate Routinen und ein geeigneter Lehrerhabitus entwickelt werden. In einem nicht untypischen Fall erfolgt der Austausch zum Gelingen der Unterrichtsstunden in Gesprächen mit dem Mentor indem dieser Lob ausspricht und mit der handlungspraktischen Perspektive für die folgenden Unterrichtsstunden berät, während die Studierenden untereinander auch über ihr Lehrerhandeln oder die Aktivität der Schüler bei Gruppenarbeit nachdenken.
[1102] s. Kap. 6.8.2.4
[1103] s. Kap. 2.2.9, Kap. 3.2.1

miteinander vereint, da zeitliche Spielräume und individuelle Schwerpunktsetzungen bei Mentoren und Hochschullehrenden wenig vorhanden sind und entsprechende Fortbildungen und organisatorische Rahmenbedingungen fehlen.
Die Lerngelegenheiten im Halbjahrespraktikum im Kontext des Reflektierens von Unterricht sind weder aus konstruktivistischer Perspektive noch aus Sicht des Ansatzes der legitimierten Teilhabe optimal. Persönliche Interessen, Kompetenzen und soziale Anreize in Schulen und Universität spielen eher zufällig zusammen, so dass Gelegenheiten des Reflektierens für die Lernenden eher selten und vor allem wenig strukturiert entstehen.
Die reflexive Einbindung der Praktikanten in die Praxisgemeinschaft leidet wahrscheinlich auch darunter, dass es noch zu selten eine regelmäßige unterrichtliche Zusammenarbeit zwischen Lehrerkollegen gibt und auch dass i. d. R. weder Professionstheorien noch das Leitbild des reflexiven Praktikers in den Praktikumsschulen eine konkrete Rolle spielen.
Fragen bleiben u. a. in der Richtung offen[1104], inwiefern die im Halbjahrespraktikum möglichen intensiven und kontinuierlichen Unterrichtserfahrungen und Wahrnehmungen aus dem Berufsalltag fürs weitere Studium gute Ansatzpunkte fürs Reflektieren bieten.

7.1.2.3 Berufswunsch

Ihren Berufswunsch im Halbjahrespraktikum zu überprüfen wird von den allermeisten Studierenden als sehr bedeutsames persönliches Ziel angenommen und auch erreicht, denn nach Fragebogenerhebung erlebt ein Großteil der Befragten die Wirkung des Praktikums als klärend für die Berufsentscheidung[1105]. In Interviews wird zudem ein persönlich positives Fazit zum Praktikum nicht selten verknüpft mit einer gelungen Berufswunschprüfung formuliert. Eine klärende Wirkung des Praktikums auf die Berufswunschsicherheit korrespondiert in positiver Richtung mit Präsenzzeit in der Praktikumsschule, Einsatz in der Sekundarstufe I und mit positiv bewerteten universitären Begleitseminaren.
In der Sekundarstufe I kann im Unterschied zur gymnasialen Oberstufe ein besonders intensiver und mit direkten Rückmeldungen verbundener Kontakt mit Schülern erfahren werden. Die Klärung des Berufswunsches ist nach der Fragebogenauswertung hingegen nicht eng verbunden mit mehreren sonst relevanten Lernbedingungen (z. B. Integration im Kollegium), so dass eine Festigung oder Abkehr, den Berufswunsch betreffend, wahrscheinlich kaum zufällig durch Zuordnung zu unterschiedlichen Schulen, die sich mehr oder weniger gut auf Praktikanten einstellen, bestimmt wird. Vielmehr kann die individuelle Ausgestaltung des Praktikums eine entscheidende Rolle spielen, d. h. es ist auch eine Typfrage[1106], in welcher Qualität Anforderungen zum „Berufswunsch prüfen“ von Studierenden wahrgenommen bzw. angenommen werden.

[1104] Bei den ausführlich dargestellten Einzelfällen deutet sich dafür der Trend an, dass es den Praktikanten mit zunehmender Erfahrung besser gelingt, zu unterrichten und dies selbstkritisch und z.T. mit anderen reflektiert zu beschreiben. Vgl. Kap. 6.2 (s. Kap. 6.4.13, Exemplarische Auswertung von Praktikumsberichten: Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer 2004, S.71-98)
[1105] s. Kap. 6.7.8, Kap. 6.8.3 (ca. 60% erleben mehr Sicherheit, ca. 10% wollen Berufswunsch verstärkt prüfen)
[1106] s. Kap. 6.3 zu Typenbildung, Ergebnisdetails der Typen und Berufswunschprüfung wird an dieser Stelle auf Kap. 6.8 verwiesen. Es ist außerdem anzumerken, dass die Entwicklung der Typen auch auf Unterschieden bei der Berufswunschprüfung der Praktikanten beruht – die Typen also aufgrund dieser Abhängigkeit nicht erklärend sondern erläuternd genutzt werden können.

Obwohl Studierende im Fragebogen stimmige Selbstaussagen[1107] zu für den Lehrerberuf relevanten Kompetenzbereichen treffen können, werden im Rahmen des Praktikums systematisch weder Selbsterkenntnisse noch Fremdbeobachtungen gesichert. Allerdings korrespondiert die Bewertung von universitären Begleitseminaren schon positiv mit der klärenden Wirkung des Praktikums, so dass gefolgert werden kann, dass Praktikanten in guten universitären Begleitseminaren auch Hilfen zur Einordnung ihrer Erfahrungen mit Perspektive auf ihren Berufswunsch nutzen.

Praktikanten äußern mehrheitlich den Wunsch nach mehr Beratung hinsichtlich ihrer Erfahrungen, ihrer Studienentscheidung sowie in Bezug auf die Planung des weiteren Studiums. Auch ohne eingehende Beratung möchten die Praktikanten der Tendenz nach mehr fachdidaktische Veranstaltungen besuchen und sich mit schulrelevanten Themen wie z. B. Notengebung, Elternarbeit oder Binnendifferenzierung befassen. Allerdings bezweifeln sie z. T., dass es ein darauf zugeschnittenes Studienangebot gibt oder dass sie die zeitlichen Freiräume besitzen, es zu nutzen.

Es liegen keine Aussagen dazu vor, dass Studierende, etwa durch im Praktikum erfahrene inhaltliche oder methodische Besonderheiten des Fachunterrichts, ihre bisher studierten Fächer wechseln möchten[1108]. Studierende interpretieren ihre Studienfächer i. d. R. im Praktikum zunehmend als Unterrichtsfächer, in denen sie über ein vergleichsweise gutes Basiswissen fürs Unterrichten verfügen. Ein Fachwechsel kann sich aber in der Folge des Praktikums aus formalen Gründen ergeben, wenn ein Wechsel zur Primarstufe ins Auge gefasst wird.

Das Zurechtkommen mit Schülern unterschiedlicher Altersgruppen und auch Schularten besitzt für Praktikanten hinsichtlich ihrer Berufswunschprüfung eine hohe Bedeutung. Gelingen die Interaktionen mit unterschiedlichen Gruppen gut und werden sie als mit Freude verbunden erlebt[1109], kommt es zu einer Bestätigung des Berufswunsches. Sind sich Praktikanten einer Präferenz für die Sekundarstufe I oder II bewusst geworden und ist ihnen zukünftig beides aufgrund des gewählten Schwerpunktes möglich, so betrachten sie dies ebenfalls als klärend für ihre beruflichen Ziele.

Die Mehrheit der Studierenden erwirbt durch das Halbjahrespraktikum hinsichtlich des Berufwunsches intuitiv einen hohen Grad an Gewissheit[1110]. Die Akzeptanz der Praktikanten in der Funktion als Lehrkraft durch Schüler besitzt hierbei für alle Typen von Studierenden eine hohe Bedeutung[1111].

Andere Bereiche als Unterricht dienen für Praktikanten dem Erproben und Gestalten von Beziehungen im Schülerkontakt und in der Gemeinschaft der Lehrkräfte. Besonders bei Praktikanten, die sich der Breite des schulischen Feldes widmen, spielt die Akzeptanz durch Lehrkräfte eine wesentliche Rolle. Die Unterrichtsaktivitäten besitzen gegenüber anderen aber eine höhere Relevanz für die Frage der Berufswunschsicherheit, da diese für die

---

[1107] s. Kap. 6.8.3, s. Kap. 6.7 (Ermittelte Zusammenhänge zwischen Selbstaussagen zu Kompetenzen und möglichen Lernbedingungen erscheinen i. d. R. inhaltlich plausibel.)
[1108] s. Kap. 6.8.3.4.2
[1109] s. Kap. 6.8.3.4.1
[1110] s. Kap. 6.8.3.4
[1111] s. Kap. 6.8.3.4.1

Praktikanten den Kernbereich des Lehrerberufs ausmachen. Sicherheit bzw. nicht mehr existente Zweifel korrespondieren mit differenzierten Vorstellungen zu den Anforderungen des Unterrichtens[1112], die engagierte Studierende im Praktikum durch ihre mit Handlungen verknüpften Wahrnehmungen aufbauen.

Außerdem werden Vorstellungen zu Lehrerpersönlichkeit und Lehrereigenschaften nach dem Praktikum seltener und auf weniger Aspekte fokussiert geäußert[1113]. Für im Praktikum eingeschränkt beteiligte und mit Berufswunsch/Problemen beschäftigte Studierende (Typ 3) geraten nach dem Praktikum besonders das persönliche Engagement und die Offenheit für bzw. Bezogenheit auf Schüler in den Blick. Dabei zweifeln Praktikanten dieser Gruppe sowohl vor als auch nach dem Praktikum daran, den für wichtig erachteten Eigenschaften entsprechen zu können. Demgegenüber äußern Studierende der beiden anderen Typen i. d. R., dass sie den als wichtig benannten persönlichen Eigenschaften wie „fair sein", „improvisieren können" oder „engagiert sein" bereits aktuell oder zumindest zukünftig gut entsprechen können.

Eine intuitive Unsicherheit kann sich also in Form von Zweifeln an persönlichen Eigenschaften für den Beruf ausdrücken, die insbesondere das Vermögen, auf die gewählten Schülerzielgruppen einzugehen und fürs Unterrichten geeignete Beziehungen aufzubauen, betreffen. Im Falle von Unsicherheit wollen sich Studierende bei weiteren Schülergruppen erproben und ziehen ggf. die Konsequenz ihr Lehramtsstudium auf die Zielgruppe Grundschüler neu auszurichten. In einem Fall[1114] mit dem Praktikum ausschließlich an einer gymnasialen Oberstufe haben Probleme im Kontakt mit den Schülern nicht zu weiteren Erprobungen oder Konsequenzen geführt, da sie dort weniger deutlich hervortreten. Aufgrund fehlender Vorgaben zur Beratung kann das Halbjahrespraktikum in Einzelfällen, wenn Rückmeldungen distanziert aufgenommen werden, subjektiv nicht zu einer Berufswunschklärung führen.

Wie bereits ausgeführt, erlebt aber ein Großteil der Studierenden (ca. 70%) eine deutlich klärende Wirkung des Praktikums auf die persönliche Berufsentscheidung, die vor Einführung des Halbjahrespraktikums in Bremen erst im Referendariat, also nach dem Studium, möglich war.

7.1.2.4 Außerunterrichtliche Erfahrungen

Zum Bereich der außerunterrichtlichen Erfahrungen ist zusammenzufassen, dass diese neben Orientierung in diesem Bereich[1115] (z. B. zur Elternarbeit) auch darüber hinaus für Lernprozesse der Praktikanten wertvoll erscheinen, weil sie oft eine wachsende Teilhabe an Interaktionen und Aktivitäten in den Praktikumsschulen[1116] bewirken, die insgesamt förderlich für Motivation[1117] und Lernchancen[1118] (u. a. für das Unterrichtenlernen) sind.

[1112] s. Kap. 6.8.3.4.1
[1113] s. Kap. 6.8.3.4.3
[1114] s. Kap. 6.2.3
[1115] vgl. Kap. 6.8.4.1
[1116] vgl. Kap. 6.8.4.3
[1117] s. auch Kap. 2.3.1 (intrinsische Motivation bzw. identifizierte Handlungsregulation als günstige Voraussetzungen für anspruchsvolles Lernen)

Für die Konferenzteilnahme im Praktikum ergibt eine vertiefte Einzelfallanalyse, dass die bei regelmäßiger Teilnahme aufgebauten Orientierungen als Kompetenzzunahme (vom Neuling zum fortgeschrittenen Anfänger) einzustufen sind, besonders wenn sie mit eigenen Unterrichtserfahrungen und alltäglicher Teilnahme an Gesprächen im Lehrerzimmer verknüpft sind[1119]. Einzelerlebnisse, Regeln und Maßnahmen können dann im Rahmen der schulischen Strukturen und der Aufgaben persönlich bekannter Lehrkräfte eingeordnet und bewertet werden. Des Weiteren lassen sich bessere Orientierung und angemessene Vorstellungsveränderungen hinsichtlich der Bedeutung und der Koordinationsaufgaben der Schulleitung belegen, die z. B. die Zusammenarbeit von Schulleitung und Lehrern bei pädagogischen Problemen, Absprachen für die Stundenplanerstellung und Gewährleistung der Pausenaufsicht betreffen.
Gute Integration im Lehrerkollegium und hohe zeitliche Präsenz im Berufsfeld fördern allerdings keine kritische Auseinandersetzung mit Schule als Institution[1120], die z. B. ihre chancenverteilende Wirkung auf den späteren Berufsweg der Schüler betreffen kann. Studierende können aber Schule als soziales System erfahren, indem sie als Teil der Gemeinschaft Qualitäten und Begründungszusammenhänge für besondere Arbeitsbereiche wie Elternarbeit und Formen der Zusammenarbeit oder Arbeitsteilung im Kollegium kennenlernen.
Außerhalb des regulären Unterrichts in der Schule oder bei Exkursionen findet außerdem häufig ein intensiver Schülerkontakt statt, der für das Unterrichten, z. B. zur Schülerinteressenlage, aufschlussreich ist und den Praktikanten mitunter eine Positionierung auf Seiten der Lehrergemeinschaft ermöglicht. Identifikation mit Motiven und Anerkennung im Berufsfeld sind im Kreis der Berufstätigen nicht zuletzt dann möglich, wenn Praktikanten gelegentlich ernsthafte Aufgaben, wie z. B. Vertretungsstunden, übernehmen[1121].

Während sich Praktikanten auf Schulleben und Zusammenarbeit in der Gemeinschaft ihrer Praktikumsschule einlassen, grenzen sie sich z. T. in Richtung Universität und Studium[1122] ab, wobei es nur selten eine Zusammenarbeit zwischen Dozenten und betreuenden Lehrkräften gibt, die dem ggf. etwas entgegenwirkt.
Durch eine Analyse nach dem Ansatz „legitimate peripheral participation“[1123] deuten sich nicht nur Richtungen für eine noch bessere Einbindung der Praktikanten in den Gemeinschaften an, sondern auch grundsätzliche Mängel, z. B. können solche bei der Transparenz von Organsisations- und Machtstrukturen oder beim Reflektieren, Evaluieren und Weiterentwickeln der Arbeit innerhalb der von den Praktikanten wahrgenommenen Gemeinschaften nach Datenlage ausgemacht werden. Zu Details wird hier auf Kapitel

---

[1118] vgl. Kap. 6.8.4.2.2
[1119] s. Kap. 2.3.2, s. Kap. 6.8.4.1.
[1120] s. Kap. 6.8.4.2
[1121] s. Kap. 6.8.4.2.2
[1122] s. Kap. 6.8.4.3
[1123] s. Kap. 2.3.5

6.8.4.3 verwiesen, wobei auf dieser Basis erarbeitete Verbesserungsanregungen auch im folgenden Kapitel benannt werden.

Aufgrund der Rahmenbedingungen des Praktikums, der Einzelfallanalysen, der wahrgenommenen Anforderungen im Kollegenkontakt und Schulalltag sowie der Relevanz entsprechender Analysefragen kann das Lerngeschehen im Halbjahrespraktikum in vielen Fällen als Lernen unter den Bedingungen von legitimierter, zunehmender Teilhabe in der Gemeinschaft der Praktiker, insbesondere auch außerhalb des Unterrichts, charakterisiert werden. Im Halbjahrespraktikum erfahren die Studierenden also nicht „die Praxis des seltenen Besuchs“[1124], sondern im Unterschied zu anderen Schulpraktika ist es im vorgegebenen Zeitraum von 20 Schulwochen legitim und naheliegend, sich intensiv in beruflichen Alltagssituationen zu beteiligen.

7.2 Ergebniseinordnung

Um die Ergebnisse abschließend hinsichtlich ihres Nutzens und zu noch offen gebliebenen Punkten einzuordnen, ist im Wesentlichen zu fragen, welche Bedeutung ihnen für die Gestaltung von Schulpraktika sowie für Forschungsinhalte und Forschungsmethoden zukommt. Hierzu sind das Entwicklungsergebnis dieser Arbeit, also das Kategoriensystem zur Rekonstruktion von wahrgenommenen Anforderungen in Aussagen der Lernenden, und die inhaltlichen Ergebnisse zur Qualität des Lernens im Halbjahrespraktikum zu Lernbereichen, Lernertypen und Lernbedingungen zu berücksichtigen. Was kann zur weiteren Gestaltung und Erforschung des Lernens im Schulpraktikum abgeleitet bzw. empfohlen werden?

7.2.1 Lernen im Halbjahrespraktikum im Rahmen der Lehrerausbildung

Die Ergebnisse zur Fragestellung nach den aus Lernerperspektive wahrgenommenen Anforderungen und zum Einfluss bestimmter Lernbedingungen, zusammengefasst in Kapitel 7.1.1, zeigen, dass sich Studierende im Halbjahrespraktikum i. d. R. sehr intensiv mit dem Lehrerberuf auseinandersetzen und dabei die Ausdifferenzierung ihrer berufsbezogenen Vorstellungen und eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten, berufliche Situationen wahrzunehmen, sich auf diese vorzubereiten bzw. einzustellen und in ihnen zu handeln, erfahren.

Fähigkeiten bzw. für den Lehrerberuf wesentliche Kenntnisse und Orientierungen erwerben Halbjahrespraktikanten, zusammengefasst in Kapitel 7.1.2, vor allem für das Unterrichten, aber auch außerhalb des Unterrichts für den Umgang mit Schülern und Schulpersonal, für die kollegiale Zusammenarbeit sowie zur individuellen und schulischen Arbeitsorganisation.

Daher wird die Hypothese[1125], es handle sich beim Halbjahrespraktikum um ein „best practice“ Programm[1126] im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung[1127], mit der

---

[1124] hier im Kontext mit anderem Vorzeichen zitiert gegenüber der Aussage von Hedtke 2000, S.6, s. auch Kap. 2.2.9.

[1125] Nolle (2004, S.207) formuliert bei der Interpretation seiner Untersuchungsergebnisse zur Entwicklung von Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden im Vergleich mehrerer Hochschulen die Frage, ob es sich beim Bremer Halbjahrespraktikum um ein „best practice“ Programm handeln könnte. (vgl. Kap. 3.2.4)

dargestellten Auswertung und Interpretation der empirischen Daten, auch vor dem Hintergrund des Wissensstandes zu Schulpraxisphasen[1128], gestützt[1129]. Eine interessante Frage ist nach Nolle[1130], der die genannte Hypothese aufstellt, ob sich Hinweise verdichten, wonach die Anzahl der von Studierenden aktiv gestalteten Unterrichtsstunden sowie die Länge und Anleitung von Praxisphasen direkt zum Aufbau von pädagogischen und didaktischen Kompetenzen beitragen. Stimmig hierzu haben sich im Untersuchungsfeld eine hohe zeitliche Präsenz und hohe Unterrichtsbeteiligung in den Praktikumsschulen, konkret z. B. die Beteiligung in Form von Coteaching über die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden hinaus, als günstig für den erlebten Kompetenzerwerb und die rekonstruierten Vorstellungsveränderungen herausgestellt[1131].
Je nach Forschungsinteresse der Rezipienten aus dem Bereich Lehrerbildungsforschung[1132] kann prinzipiell an Teilergebnisse der vorliegenden Untersuchung angeknüpft werden, da das Besondere des Untersuchungsfelds Halbjahrespraktikum sowie das methodische Vorgehen, auf dem die inhaltlichen Ergebnisse beruhen, hinreichend charakterisiert[1133] sind.

7.2.2 Gesichtspunkte für optimierte Lernbedingungen im Halbjahrespraktikum

Eine Einordnung inhaltlicher Ergebnisse ist aufgrund der oft intensiven berufsfeldbezogenen Beteiligung der Halbjahrespraktikanten durch Analysefragen nach dem Ansatz von „legitimate peripheral participation“[1134], einer spezifizierten Form des situierten Lernens, möglich. Hiermit strukturierte Fallbeschreibungen [1135] und Interpretationen[1136] erweisen sich nämlich als relevant.
Die erste aus diesem Blickwinkel abzuleitende Empfehlung bezogen auf etwaige Probleme der aktiven Teilnahme von Praktikanten ist, die Schulen als Gemeinschaften der Praxis bzw. die Interaktion in konkreten Fällen mit solchen Analysefragen zu bearbeiten, um Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen.
Diesbezügliche Fragen[1137] beziehen sich mit für das schulische Feld eher ungewohnten Begriffen auf die Transparenz und Teilhabeoffenheit in den Kollegien auf

- Koordinierung,
- Hierarchien,
- Motive,
- Produkte und Dienstleistungen,

[1126] Ein regulär durchgeführtes Angebot, das sich unter den mehr oder weniger günstigen Alltagsbedingungen bewährt (überwiegend gute Ergebnisse und Akzeptanz in der Praxis – kein Modellversuch).
[1127] s. Kap. 2.1.1
[1128] s. Kap. 3.2
[1129] Ein direkter Vergleich des Halbjahrespraktikums mit anderen Praktika aufgrund von Vergleichsdaten ist nach Anlage der Untersuchung allerdings weder angestrebt noch möglich.
[1130] Nolle 2004, S.219
[1131] u. Kap. 6.7, Kap. 7.1.1.6
[1132] In der bisher keine Grundlagenforschung zum Lernen in Schulpraktika stattfindet.
[1133] , s. Kap. 1.1, Kap. 4, Kap. 5
[1134] s. Kap. 2 .3.5
[1135] s. Kap. 5.2.5, Kap. 7.1.1.2 bis Kap. 7.1.1.4
[1136] s. Kap. 2.3.5, s. Kap. 6.8.4.3
[1137] s. Kap. 6.8.4.3

- Werkzeuge und Routinen,
- Reflexion und Evaluation,
- Entwicklung, Generationswechsel und Fortbildung.

Durch entsprechende Analysen können bestimmte Schulen ggf. als besonders geeignet bevorzugt, zu Veränderungen angeregt oder auch ausgeschlossen werden. Mit Praktikanten, die sich trotz ausreichender Gelegenheiten nicht mit zunehmender Beteiligung einbringen, ist diese Erkenntnis aufzuarbeiten und in der weiteren Ausbildung zu berücksichtigen oder es sollte ein anderer Berufswunsch verfolgt werden.

Nach den inhaltlichen Zusammenfassungen in Kapitel 7.1 und Detailbewertungen vor dem Hintergrund einer legitimen und zunehmenden Teilhabe ist es bezogen auf das Kennenlernen der Koordinierung im Arbeitsfeld naheliegend, dass Halbjahrespraktikanten ganz selbstverständlich zu Konferenzen eingeladen werden und daran auch regelmäßig teilnehmen. Einblicke erhalten Praktikanten wie zu erwarten auch durch den Kontakt zu Mitgliedern der Schulleitung. Die Informationsquellen der Lehrer zu Terminen und Regelungen sollen Praktikanten am besten mit Einweisung und Hilfestellung nutzen können.
Hierarchien, Organisation und Arbeitsbereiche des Personals sollten auch in Form von Diagrammen vorliegen. Schulen bzw. Kollegien sind für die Aufnahme der Halbjahrespraktikanten besonders geeignet, wenn Arbeitsprozesse, die den Kernbereich Unterricht betreffen systematisch koordiniert werden und unterrichtsbezogene Kooperationen gefördert werden. Praktikanten sollen möglichst in Schulen mit gefestigten und transparenten Machtstrukturen untergebracht werden und sollen dafür sensibilisiert werden, eine Position auf Seiten der Lehrkräfte anzustreben. Mit dem Bereich Haustechnik oder Sekretariat sollen sie sich nur in dem Sinne vertraut machen, dass sie gezielte Fragen nach den Aufgaben stellen oder dort für ihre Arbeit mit den Schülern selbst sinnvolle Unterstützung erfahren.
Zu Motiven und Leitlinien im Kollegium soll an Praktikumsschulen möglichst eine konzeptionelle Arbeit stattfinden und ein ernsthafter persönlicher Austausch sollte über berufliche Vorstellungen üblich sein. In Universitätsseminaren sollten typische Motivlagen mit deren Vorzügen und Nachteilen bearbeitet werden.
Mit einer möglichen zeitlichen Entwicklung sollte systematisch in den Blick genommen werden, welche Dienstleistungen Praktikanten im Wesentlichen selbsttätig erbringen können, an welchen sie an der Seite erfahrener Praktiker aktiv beteiligt werden können und welche Einblicke sie, wenn überhaupt, weitgehend passiv verarbeiten können. Vor- und Nachteile besonderer Angebote sollen im Kollegenkreis besprochen, also mit ihrem Nutzen für Lehrkräfte und Schüler, sowie an Lernstand und Interessen des Praktikanten und Zeitpunkt des Praktikums orientiert bestimmt werden. Praktikanten sollten z. B. in begrenztem Umfang Vertretungsstunden übernehmen.
Studierende sollen ihr Praktikum im Rahmen des Sinnvollen und Möglichen selbst ausgestalten. Ausgedehnte reine Hospitationsphasen sind aber nach Datenlage[1138] nicht zu

[1138] s. u. a. Kap. 7.1.1.4

empfehlen. Nicht nur Unterrichtsbeteiligungen, sondern auch Gespräche im Lehrerzimmer oder Arbeitstreffen in Lehrmittelsammlungen sind als förderlicher Hintergrund für den Einsatz z. B. von Medien, Methoden und der eigenen Person im Unterricht zu beachten.
Eine reflexive Zusammenarbeit ergibt sich insbesondere dadurch, dass zwei Praktikanten mit mindestens[1139] einem gemeinsamen Unterrichtsfach ein Team bilden und kombiniertes Co- und Teamteaching mit ihren Mentoren durchführen. Mentoren sollen für ihre Aufgaben, Studierende in Form von Coteaching zu beteiligen und mit ihnen zu reflektieren fortgebildet werden. Referendars- und Praktikantenbetreuung sollten im Zusammenhang mit der Auswertung von Unterricht systematisch vernetzt oder ggf. spontan miteinander verbunden werden.
Eine auf konkrete Vorhaben im Unterricht oder im Schulleben bezogene Zusammenarbeit zwischen Dozenten, Mentoren und Praktikanten sollte etabliert werden, damit die Praktikanten Wechselwirkungen, also Veränderungen in der Schul- und der Universitätspraxis, erfahren können. Wenn seitens der Universität systematischer über Chancen und Charakteristik der von peripheren zu zentralen Beteiligungen führenden Teilhabe nachgedacht würde, könnten Einflüsse der universitären Begleitung auf Lernprozesse der Studierenden z. B. durch Aufarbeitung der Erlebnisse, engere Kooperation mit Mentoren und konstruktiven Umgang mit beruflicher Identifikation und gewissen Abgrenzungsprozessen gegenüber der akademischen Ausbildung vergrößert werden.
Für die betreuenden Lehrkräfte bzw. ihre Schulen kann das Halbjahrespraktikum Chancen[1140] und Anlässe, den Aspekt der Reflexion in der Gemeinschaft zu stärken, bieten, weil Coteaching und Kontakte zur Universität gefördert werden.
Evaluation von Unterrichtsarbeit, von Schülerleistungen, von Schule als Ganzes soll in den ausgewählten Gemeinschaften praktiziert und den Praktikanten erfahrbar gemacht werden.
Transparenz und planvolle Einbindung der Praktikanten soll diesen möglichst auch zu Lehrerfortbildung, insbesondere zur Innovation von Unterricht, geboten werden. Praktikanten sollten bei Gelegenheit auch die Neuaufnahme und das Ausscheiden von Lehrkräften im Kollegium miterleben können.
Um Zeit für vorbereitende und auswertende Gespräche zu schaffen und Bereitschaft für die Integration der Praktikanten zu fördern, sollen betreuende Lehrkräfte eine Ermäßigung bei den Unterrichtspflichten erhalten, wobei ihre Angemessenheit aus Evaluationsdaten[1141] abgeleitet werden kann. Eine regelmäßige Mentorentätigkeit als spezifischer Qualifikations- und Arbeitsschwerpunkt kann in der Lehrergemeinschaft auch Anerkennung durch finanzielle Anreize bzw. dafür ausgewiesene Funktionsstellen erhalten.

Neulinge sollen und können im Halbjahrespraktikum also im Regelfall als Mitglieder auf Zeit aufgenommen werden. Wenn Studierende die Anforderungen im Lehrerberuf offen und kooperativ in der Breite annehmen, sich also im Unterricht und darüber hinaus intensiv

---

[1139] Nach Fallanalysen sind zwei gemeinsam studierte Unterrichtsfächer besonders günstig (s. Kap. 6.8.2; Kap. 6.2.1, Kap. 6.2.2, bzw. Kap. 7.1.1.2, Kap. 7.1.1.3).
[1140] vgl. Oberliesen/ Schwedes 2005 (Titel: Halbjahrespraktikum als Chance für Schulentwicklung)
[1141] Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004): S.99ff

einbringen, bekommen sie i. d. R. sowohl von den Schülern als auch aus der Gemeinschaft der Lehrer Anerkennung einschließlich Rückmeldungen zur Berufseignung. Mindestens bei den Studierenden, die Rückmeldungen nicht sicher wahrnehmen oder einordnen können, sollten die Lehrer und Schulleitungen aus Eigeninteresse an guten Nachwuchskräften und auch die Praktikumsbegleitung der Universität als Qualitätsmerkmal den Erhalt von Rückmeldung aus dem Feld und eine darüber hinausgehende Beratung sicherstellen, die jeweils auf transparenten Daten und Kriterien basieren.
Neben positiven Signalen des Kollegiums und der Schulleitung gegenüber Praktikanten soll im Kontakt mit Mentoren neben einer professionellen auch eine persönliche Qualität angestrebt werden, da dadurch ganzheitliche Erfahrungen wie Identifikation und Abgrenzung, Informationen zur Organisation der Arbeit Zuhause, zum persönlichen Umgang mit Belastungen oder Teilnahme an Elterngesprächen wahrscheinlich werden.

Sollte ein Halbjahrespraktikum, nach seiner Einstellung in Bremen[1142] ggf. andernorts eingeführt werden, bieten die inhaltlichen Detailergebnisse[1143] eine empirisch gesicherte Basis für seine Optimierung. Auch aus Perspektive der in den Kapiteln 7.1.1.5 und 7.1.1.6 zusammengefassten typischen Fälle, Gewinn- und Problembereiche sowie zentralen Lernbedingungen kann, insgesamt unter dem selben Vorzeichen wie eben, Einfluss auf die Gestaltung des Praktikums in den Schulen und seine Begleitung durch die Universität genommen werden.
Dabei ist weniger auf allgemeiner Ebene an die Neudefinition oder optimierte Abstimmung von Zielen und Rahmenbedingungen zu denken, weil, wie beschrieben[1144], die individuelle und non-formelle[1145] Ausprägung des Halbjahrespraktikums entscheidend, häufig positiv und motivierend, auf die Lernprozesse wirkt. Vielmehr sind, wie angesprochen, Kriterien und Handlungsspielräume für die konkrete Einbindung[1146] in den Schulen sowie für die Auswahl der Schulen festzulegen und es gilt dezidiert Ressourcen in die Betreuungsqualität zu investieren. Maßnahmen zur Stärkung von Co- und Teamteaching und einer guten Kollegiumsintegration für den Praktikumsalltag sind zu treffen. Hier ist an den Aufbau von diesbezüglichen Bereitschaften und Kompetenzen bei den Praktikanten im Rahmen von Universitätsseminaren zu denken, wobei Auswahl- und Fortbildungsbedarf bei den Dozenten zu beachten sind. Der Qualifikationsbedarf bei Mentoren (und ggf. Schulleitungen) geht neben den zentralen Bereichen Coteaching und gezielte Einführung in Kollegium und Strukturen der Schule auch dahin, dass Mentoren den eigenen Unterricht als Gegenstand der gemeinsamen Reflexion zur Verfügung stellen[1147] und eben nicht vor allem rechtfertigen.
Verbessungsbedarf besteht nach den inhaltlichen Ergebnissen, wie bereits angemerkt, bei der Qualität des Lernens in den Bereichen Unterrichtsreflexion und Berufswunschprüfung bzw.

[1142] s. Kap. 1.1
[1143] s. Kap. 6 (mit Kontext ihrer Entstehung: Methoden u. Bedingungen s. Kap. 4, Kap. 5)
[1144] s. Kap. 7.1.1.2 bis Kap. 7.1.1.5
[1145] s. Kap. 2.3.4
[1146] insbesondere auch die außerunterrichtliche, ganzheitliche Teilhabe, s. Kap. 7.1.2.4
[1147] s. Kap. 3.2.1

den weiteren Kompetenzerwerb im Studium planvoll zu gestalten[1148]. Nach Datenlage sollten Halbjahrespraktikanten hier stärker mit Anforderungen konfrontiert werden (z. B. kann ein Praktikantenzeugnis seitens der Schule nach vorab bekannten Kriterien das Handeln im Berufsfeld konkretisieren und abbilden sowie ggf. eine Beratung zur Studienfortsetzung zur Auflage machen). Da Reflexions- und Beratungssituationen ganz wesentlich von Mentoren und Dozenten bestimmt werden, ist diesbezüglich in deren Qualifikation, Zusammenarbeit sowie deren zeitliche und konzeptionellen Möglichkeiten zu investieren.

In diesem Kontext könnte außerdem das Entwicklungsergebnis dieser Arbeit zur Thematisierung von Anforderungen genutzt werden. Wie das entwickelte Kategoriensystem als Potenzial für die Gestaltung von Situationen in den Feldern Praktikumsschulen, universitäre Seminare und zur Beratung genutzt werden kann, erscheint zugleich als neue und offene Frage. Neben dem Bestreben Situationen im Praktikum begründet zu variieren, können Erfahrungsanalysen auf Basis der rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen, die sich individuell und situational darstellen[1149], eine systematische Grundlage für die Aufarbeitung von verbal oder schriftlich geäußerten Wahrnehmungen und subjektiven Theorien bieten. Das heißt Studierende, Dozenten und Mentoren können durch eine „Brille", wie sie in dieser Untersuchung bei der Interviewauswertung verwendet wird, profitieren, indem sie ihre Vorstellungen nach ähnlichen Kategorien[1150] ordnen und darüber zum Zweck der schulbezogenen Zusammenarbeit sowie der individuellen Abstimmung von Beteiligung, Unterstützung und Beratung kommunizieren. Das heißt, sie können sich über das als wichtig Erachtete und über die Angemessenheit einer veränderten Wahrnehmung z. B. aufgrund bestimmter Erfahrungen bei der Interaktion mit Schülern austauschen.

Anhand der Auswertung der Interviewaussagen hinsichtlich rekonstruierbarer Anforderungen[1151] kann ggf. auch für die Phase des Einstiegs ins Praktikum abgeleitet werden, welche Handlungsangebote, welche gedankliche Konfrontationen, welche Art didaktisches Rüstzeug, welche fachlichen Grundlagen sowie Kriterien des Beobachtens sich allgemein und für bestimmte Typen[1152] von Lernenden eignen.

7.2.3 Methoden und Inhaltsbereiche der Forschung zur Lehrerausbildung

Die verwendeten Forschungsmethoden beinhalten sowohl die qualitativ inhaltliche Analyse und Interpretation von Interviewdaten[1153] als auch die statistische Auswertung und Interpretation von Fragebogendaten[1154]. Die Methoden werden nicht allein in zweckmäßiger Reihenfolge auf die Daten, erhoben in dem im Rahmen der Lehrerausbildung durchgeführten

---

[1148] s. Kap. 7.1.2.2 und Kap. 7.1.2.3

[1149] vgl. Definition Kap. 4.1.2

[1150] Das zur Interviewauswertung bzw. Exploration des Feldes entwickelte Kategoriensystem ist für diese Form der Nutzung zu modifizieren. Wahrscheinlich können die Oberkategoien im Wesentlichen beibehalten werden, während einzelne Unterkategorien ggf. zusammenzufassen oder neu zu konzipieren sind.

[1151] s. Kap. 7.1.1.1 bzw. s. Kap. 6.4, Kap. 6.5, Kap. 6.6

[1152] s. Kap. 6.3, Kap. 7.1.1.5

[1153] s. Kap. 4 .3, Kap. 5.1, Kap. 5.2

[1154] Zweitauswertung von Fragebogendaten erhoben im Evaluationsprojekt zum Halbjahrespraktikum (Hoeltje/ Oberliesen/ Schwedes/ Ziemer (2004)), Kap. 4.4, Kap. 5 .1, Kap. 5.3

Halbjahrespraktikum, angewendet, so dass z. B. qualitativ und in Einzelfällen erkennbare Lernbedingungen anhand von Fragebogendaten breiter beurteilt werden können, sondern die inhaltlichen Ergebnisse[1155] zu den Lernbereichen Unterricht, Reflexion, Berufswunsch und außerunterrichtliche Erfahrungen beruhen auf einer, auch ergänzende Daten berücksichtigenden, Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Dadurch haben sich neben der Absicherung von Ergebnissen aus unterschiedlichen Datenquellen auch Vertiefungsmöglichkeiten, z. B. zum Einfluss der studentischen Teamarbeit und der Betreuung durch Mentoren auf das Lerngeschehen, ergeben.

Das entwickelte Kategoriensystem zur Rekonstruktion von in der Schule wahrgenommenen Anforderungen in Erstinterview- und Nachinterviewaussagen[1156] lässt sich wahrscheinlich auch als eine Grundlage für die Untersuchung von Lerneraussagen zu anderen Zeitpunkten und zu anderen Schulpraktika sowie evtl. in der zweiten Phase der Lehrerbildung nutzen[1157].

Die positive Einschätzung zur Übertragbarkeit lässt sich damit begründen, dass die entwickelten Kategorien neben ihren Bezügen zum allgemeinen Wissensstand[1158] den Erfahrungen im Halbjahrespraktikum angepasst sind, das wie oben zusammengefasst recht breite und differenzierte Beobachtungen und Handlungserfahrungen ermöglicht. Für andere Praxisformen ist demnach eher zu erwarten, dass Studierende dort in reduzierter Breite und unterschiedlich differenzierter Ausprägung wahrnehmen, als dass neue Oberkategorien für Bereiche, die im Halbjahrespraktikum keine Rolle spielen, zu ergänzen sind.

Bei ähnlich methodischem Vorgehen hinsichtlich der Untersuchung anderer Praktika können auf Basis der Erkenntnisse zum Halbjahrespraktikum Vergleiche stattfinden. Eine Vergleichsbasis liegt mit der quantitativen Besetzung der Kategorien mit Zitaten von zwölf zum Halbjahrespraktikum interviewten Personen vor, wobei sie in Form von Säulendiagrammen und einer Typisierung anhand von Wahrnehmungsschwerpunkten in Kapitel 6.3 veranschaulicht ist.

Forschungsmethodisch und inhaltlich wird es in Zukunft verstärkt darauf ankommen, im engeren Sinne und realistisch Kompetenz und Kompetenzerwerb für den Lehrerberuf zu erfassen. Dabei sind personenbezogene Entwicklungen über die Zeit sowohl kleinschrittiger als auch langfristiger zu erheben und zu interpretieren[1159]. Hierzu erscheinen auch Vergleiche zwischen Lehrkräften unterschiedlicher Expertise[1160] bzw. individuelle Prozesse des Übergangs zwischen unterschiedlichen Kompetenzstufen relevant. Diesbezüglich sollte die Zusammenarbeit in Form von Co- und Teamteaching insbesondere auch mit ihrem Potenzial im Bereich Reflektieren verstärkt zum Gegenstand empirischer Forschung werden.

Inwiefern die dieser Untersuchung zugrunde liegende Idee, auf die von den Lernenden wahrgenommenen berufsbezogenen Anforderungen zu fokussieren, nicht nur für die

---

[1155] s. Kap. 6.8, Kap. 7.1.2

[1156] Interviewleitfaden s. Anhang 8.2.1

[1157] Bzw. das Kategoriensystem ist dazu weiterzuentwickeln (Verschlankung, Anpassung an andere Perspektiven und ggf. neue Anforderungen).

[1158] s. Kap. 2, Kap. 3 (z. B. Standards, Handlungsrepertoire, Reflexion)

[1159] In einem Extrem über Videoaufzeichnungen und Detailauswertung zum Unterrichtenlernen, im anderen Extrem über Längsschnittuntersuchungen, bei denen Daten von Studienbeginn bis mehrere Jahre nach dem Berufseinstieg gesammelt werden.

[1160] vgl. Kap. 2.3.2

Exploration des Lernens im lehrerberufsbezogenen Halbjahrespraktikum sondern auch in anderen Berufsfeldern nützlich sein kann, ist eine noch offene Frage.

Es kann gerade als eine wichtige Grundlage auf dem Weg zur Eingrenzung und Messung von Kompetenz lohnenswert sein, die Lernerperspektive und das Verhältnis zwischen den nicht per se gegebenen Anforderungen mit ihren situations- und personbezogenen Komponenten und den erforderlichen Kompetenzen weiter zu bearbeiten.

8. ANHANG

der Dissertation „Das Halbjahrespraktikum aus Perspektive von Studierenden auf dem Wege zum Lehrer(innen)beruf: eine empirische Untersuchung zu Lernen im Praxisfeld“

Inhaltsverzeichnis

8.1 LITERATUR 3
8.2 ANHANG ZU INTERVIEWS 10
8.2.1 Interviewleitfaden *10*
8.2.2 Interviewtextbeispiel *14*
8.2.3 Auswertungskategorien „mit rekonstruierbaren Handlungsbezug“ *15*
8.2.3.1 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Belastungen ...“ *18*
8.2.3.2 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Beobachten ...“ *19*
8.2.3.3 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Co-und/oder Teamteaching ...“ *26*
8.2.3.4 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Elternkontakt ...“ *32*
8.2.3.5 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Feed-back geben ...“ *33*
8.2.3.6 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Führung / Verantwortung ...“ *35*
8.2.3.7 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „LehrerInnen ...“ *38*
8.2.3.8 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Lehrerrolle (-eigenschaften)...“ *42*
8.2.3.9 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Leistungen ...“ *45*
8.2.3.10 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Leistungsfreundliches Klima ...“ *47*
8.2.3.11 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Lern- und Fähigkeitsstände ...“ *49*
8.2.3.12 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Lernortverbindungen ...“ *51*
8.2.3.13 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Reflektieren ...“ *53*
8.2.3.14 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Schulpersonal ...“ *55*
8.2.3.15 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Schülerkontakt ...“ *57*
8.2.3.16 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterricht vorbereiten ...“ *61*
8.2.3.17 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen ...“ . *67*
8.2.3.18 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: eigene Person ...“ *74*
8.2.3.19 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: Medien ...“ *76*
8.2.3.20 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: Strukturen ...“ *81*
8.2.3.21 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Weitere besondere Anforderungen ...“ ... *88*
8.2.4 Auswertungskategorien „ohne rekonstruierbaren Handlungsbezug“ *92*
8.2.4.1 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Belastungen ...“ *93*
8.2.4.2 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Berufswunsch prüfen“ *95*
8.2.4.3 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Binnendifferenzierung ...“ *99*
8.2.4.4 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Eltern ...“ *100*
8.2.4.5 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Erziehen ...“ *104*
8.2.4.6 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Führungskraft ...“ *106*
8.2.4.7 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lehreraufgaben im Schulbetrieb ...“ ... *109*
8.2.4.8 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „LehrerInnen ...“ *115*
8.2.4.9 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lehrerpersönlichkeit ...“ *121*
8.2.4.10 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Leistungen bewerten ...“ *131*
8.2.4.11 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lernchancen ...als Praktikant...“ *133*
8.2.4.12 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lernstandsdiagnose ...“ *140*
8.2.4.13 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schule entwickeln“ *141*
8.2.4.14 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schule öffnen ...“ *143*
8.2.4.15 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schulleitung und sonstiges Pers. ...“ . *144*
8.2.4.16 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schülerkontakt ...“ *148*
8.2.4.17 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Unterricht planen ...“ *150*
8.2.4.18 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Unterrichten ...“ *154*
8.2.4.19 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Weitere Anforderungen ...“ *164*
8.2.4.20 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Wissen: vermitteln ...“ *168*
8.2.5 Kategorienfamilien für Falldarstellungen *173*

8.2.6 Beispiele graphischer Darstellungen mit ATLAS.ti *186*
8.2.7 Säulendiagramme zu 12 Fällen *188*
8.3 FRAGEBOGEN 215
8.4 GRAPHIK, ABBILDUNGEN 239
8.5 RICHTLINIEN FÜR SCHULPRAKTISCHE STUDIEN BREMEN 241
8.5.1 Richtlinien für schulpraktische Studien Bremen *241*
8.5.2 Beispiel für geänderte Anwendung der Richtlinien *245*
8.6 LEHRERLEITBILD BREMEN 247

8.1 Literatur

Altrichter, H./ Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (3. Auflage)

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

Altrichter, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolenski, A./Meyer, H.: Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S.55-70)

Arning, F. (2000): Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung. Bayer, M./ Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S.202 – 215)

Aufschnaiter, C.v./ Aufschnaiter, S.v. (2005): Von Lernervorstellungen zu Lernprozessen: Entwicklung und Relevanz prozessorientierter Forschungsprogramme in den Fachdidaktiken. In: Wellensiek, A./Welzel, M., Noll, T.: Didaktik der Naturwissenschaften – Quo Vadis? Berlin: Logos (S. 136-149)

Aufschnaiter, S.v./ Fischer, H.E./ Schwedes, H. (1992): Kinder konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1992): Kognition und Gesellschaft – Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (380-424)

Amrhein, O./ Nonnenmacher, F./ Scharlau, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten - Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt am Main: Universitätsdruck, Didaktik der Sozialwissenschaften

Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. München: Weinheim

Bauer, K.-O. (2000): Pädagoge - Profession oder Nebenbeschäftigung? In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität -Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung Band 3, Bad Heilbrunn, S. 25 - 44

Bauer, K.-O.(2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen, S. 55 - 72

Bauer, K.-O.(2002): Kompetenzprofil LehrerIn. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 49 – 63

Bauer, W./ Grollmann, P. (2005): Berufsbildungsforschung zur Professionalisierung von Berufsschullehrern. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S.270-276

Bandura, A. (1997): Self-efficacy: the exercise of control. USA: Freeman and Company

Bastian, J./Helsper, W. (2000): Professionalisierung und Lehrberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske u. Budrich

Bauersfeld, H. (1983): Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und –lehrens. In: IDM-Reihe Band 6, Untersuchungen zum Mathematikunterricht, Lernen und Lehren von Mathematik (1-56). Köln: Aulis Verlag

Bayer, M./ Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

BDA (Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände) (2001): „Führungskraft Lehrer“ BDA Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerbild - Juli 2001 (Zugriff 9/2006) http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/F2BC177ED5BA0A33C1256DF700508166

Benner, P.(1994): Stufen der Pflegekompetenz - From Novice to Expert. Bern: Verlag Hans Huber

Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt/Westermann

Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke,

S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt/Westermann (S.59-91)
Bodensohn (2003): Zweite überblickhafte Rückmeldungen aus unserem Projekt VERBAL" 6/2003 (http://www.uni-landau.de/schulprakt-studien/auswertung_verbal.htm 4/2008)
Boekholt, M./Schönfeld, U./Juretzek, N. (2003): Das Halbjahrespraktikum im Sportstudium - Erfahrungsberichte, Wegweiser und Ratschläge zur Absolvierung des Halbjahrespraktikums. Bremen: Eigendruck von Studierenden für Studierende (Stuga Sport 2. Auflage Herbst 2003)
Böhmann, M. / Hoffmann, K. (2002): Grenzerfahrung Lehrer - Tipps und Hintergrundwissen nicht nur für Berufseinsteiger. http://www.vds-bildungsmedien.de/html/vds.htm (Zugriff 9/2005 auf Dokumentation "Forum Bildung 2002" (S.109-111))
Breuer, E. (1995): Zur Orientierung individueller Entwicklungen im Physikunterricht durch Erfahrungen. Dissertation Universität Bremen (FB1)
Brockhaus - Die Enzyklopädie (1996)
Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen/Toronto: Huber
Bundeselternrat: Stellungnahme zu "den Standards der Lehrerbildung" 9.11.2004 (http://www.bundeselternrat.de/stellungnahme/lehrerstandards11.04.htm 11.2005)
Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e.V.: Stellungnahme zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (http://www.bak-online.de/stellung_bak_ausbild_standards.pdf Nov.2005)
Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
Carle, U. (2002): Kernkompetenzen von LehrerInnen: empirische Befunde als Basis für Lehrerbildungs-Standards? Vortragsskript: Bremer Expertentagung Lehrerbildung 8.11.02
Carle, U./Unckel, A. (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Band 8. Wiesbaden: VS Verlag
Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 29 – 47
Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999): Berufsleitbild. Verabschiedet LCH-Delegiertenversammlung am 19. 06. 1999 http://groups.uni-paderborn.de/kreienbaum/materialien/modul5/berufsleitbild.htm
Darling-Hammond, L./Chung, R./ Frelow, F. (2002): Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? In: Journal of Teacher Education Sep./Oct. 2002 Vol.53, No.4
Daschner, P. (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt/Westermann (S.275-290)
Döbrich/Kodron/Mitter (1980): Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis Oldenburg.
Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
Duden: Der kleine Duden „Fremdwörterbuch" (1983) / bearb. von der Dudenred. - 2. Aufl. - Mannheim; Wien; Zürich; Bibliographisches Institut.
Duden „Bedeutungswörterbuch" (1985): Der Duden Bd. 10, 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. - Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut und F.A.Brockhaus AG
Duit, R./Pfund, H. (1994): Alltagsvorstellungen und naturwissenschaftlicher Unterricht (Student's Alternative Framework and Science Education) xxx
Egloff, B. (2004): Möglichkeitsraum Praktikum – Zur studentischen Aneignung einer Phase im Pädagogik- und Medizinstudium. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2004 S.263-276. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
ETS Eductional Testing Service: Pathwise (1995): Classroom Observation System, Orientation Guide, Assessment Criteria, USA: http://www.ets.org/pathwise/clsobsys/cosmatl.html
Felten, R.v. (2005): Lernen im reflexiven Praktikum – Eine vergleichende Untersuchung. Münster/New York /München/Berlin: Waxmann

Fischler, H. (2001): Lehrervorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. In: Bayrhuber, H./Duit, R. et al. (Hrsg.): Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Kiel: IPN

Fischler, H. (2004): Grundsätze fachdidaktischen Coachings. In: Pitton, A.:Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik - Tagungsband 2003, Münster: LIT

Flach, H. (1986): Zur Entwicklung des pädagogischen Könnens in der Lehrerausbildung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag

Fleischer, T. (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern: Kommunikationskompetenz und Interaktionskultur als Systemanforderung in der Schule. Hohengehren: Schneider

Flick, U. (2000): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (1. Auflage: 1995)

Fried, L. (2003): Dimensionen pädagogischer Professionalität – Lehrerausbildungsforschung in internationaler Sicht. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003. Juventa

Gecks, L.C. (1990): Sozialisationsphase Referendariat: Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Europäische Hochschulschriften : Reihe 11, Pädagogik ; Bd. 415 Frankfurt a. M.

Gehrmann, A. (2004): Lehrerprofessionalität im Vergleich – Über Alter und Geschlecht als Prädiktoren beruflicher Zufriedenheit. In: Carle, U./Unckel, A. (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 8. Wiesbaden: VS Verlag

Gerdes, J. (2000): Der Begriff der physikalischen Kompetenz – Zur Validierung eines Konstruktes. In: Niedderer, H./Fischler, H. (Hrsg.): Studien zum Physiklernen. Berlin: Logos Verlag

Glaser, B./ Strauss, A. (1967/1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern/ Göttingen/ Toronto,/ Seattle: Huber. (Orginal 1967: The Discovery of Grounded Theory: Startegies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter)

Glumpler, E./Fock, C. (Hrsg.) (2001): Frauen in pädagogischen Berufen. Band 2: Lehrerinnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hartmann, S. (2004): Erklärungsvielfalt. In: Niedderer, H./Fischler, H. (Hrsg.): Studien zum Physiklernen Band 37. Berlin: Logos Verlag

Hascher, T./Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und –lehrer. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2/2001 (19) (Schweiz) http://www.bzl-online.ch/gesamtregister.html (S.217-231)

Hascher, T. (2005a): Die Erfahrungsfalle. Journal für Lehrerinnen– und Lehrerbildung 1/2005. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag

Hascher, T. (2005b): Persönliche Mitteilung - Mail 2.8.2005.

Hedtke, R.(2000): Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm (S 1-17) (Zugriff 9/2005)

Hericks, U./Spörlein, E. (2001): Entwicklungsaufgaben in Fachunterricht und Lehrerbildung – Eine Auseinandersetzung mit einem Zentralbegriff der Bildungsgangdidaktik. In Hericks, U./Keuffer, F.7Kräft; H.C./Kunze, I.: Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske und Budrich (S.33-49)

Herrmann, U. (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz

Herrmann, U./Hertramph; H.(2002): Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Interview-Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. In: Herrmann, U. (2002): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz

Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schwedes, H./Ziemer, T. (2004).: Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen - Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003. Bremen: Universitätsdruckerei

Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schwedes, H./Ziemer, T. (2002): Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnen-Bildung im Land Bremen. Explorative Studie zur Pilotphase 2000/2001. Bremen: Universitätsdruckerei

Hoffelner, R. (1995): Teamteaching: Entwicklungen. Frankfurt a.M.: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd.634)

Holtappels, H.-G. (1997): Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit – Forschungsergebnisse über

pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Buchen, S./Carle, U./Döbrich, P./Hoyer, H.-D./Schönwälder H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Band 1. Weinheim: Juventa (S.137-151)

Holzkamp, K.(1978): Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Königstein: Athenäum

Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik - Band 2 Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim und Basel: Beltz

Kähler, W.-M. (2004): Statistische Datenanalyse – Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen. Wiesbaden: Vieweg (3. Aufl.)

Kelle, U./ Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske u. Budrich

Klement, K. (2002): Der konstruktive Realismus aus der Sicht des "Reflektierenden Praktikers" in der Pädagogik. In: Klement, K./Lobendanz, A./Teml, H. (Hrsg.) (2002a): Schulpraktische Studien – Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag (S.85-96)

Klement, K./Lobendanz, A./Teml, H. (Hrsg.) (2002a): Schulpraktische Studien – Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag

Klement, K./Lobendanz, A./Teml, H. (2002b): Qualitätsentwicklung: Schulpraktische Studien als „persönliche Qualifizierung von LehrerbildnerInnen". In: Klement, K./Lobendanz, A./Teml, H. (Hrsg.) (2002a): Schulpraktische Studien – Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag (S.241-244)

KMK Beschluss der Kultusministerkonfernez vom 16.12.04: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf Nov 2005)

Koch-Priewe, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Rieke-Baulecke, T.(Hrsg.) (2002): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit,Band 3. Weinheim und München: Juventa

Kolbe, F.-U. (1997): Lehrerbildung ohne normative Vorgaben für das praktische Handlungswissen? In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.) (1997): Brennpunkt: Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske u. Budrich

Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen (beteiligt u.a.: Bohnsack, Oser) (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung.

Krapp, A./Ryan R.M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation – Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D (Hrsg.): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft. (S.54-82)

Kultusministerium Baden-Würtemberg (2001): Schulpraxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien sowie der Studiengänge zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen. Verwaltungsvorschrift vom 18.Juli 2001

Lave, J. u. Wenger, E. (1991): Situated Learning - Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press

Leontjew; A.N. (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. (Hrsg.: Kussmann, T.) Stuttgart: Klett.

Lijnse, P.L. (1995): „Developmental Research" As a Way to an Empirically Based „Didactical Structure" of Science. Science Education 79(2). John Wiley&Sons. (S.189-199)

Lipowsky, F. (2004): Selbstbezogene Kognitionen und ihre Bedeutung für den Berufseinstieg von Lehramtsabsolventen. In: Carle, U./Unckel, A. (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten – Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Band 8. Wiesbaden: VS Verlag

Lurija, A.R. (1992): Das Gehirn in Aktion – Einführung in die Neuropsychologie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Originalausgabe 1973)

Markic, S./ Valanides, N./ Eilks, I. (2006): Unterrichtsbezogene Vorstellungen von Lehramtsstudierenden in den Naturwissenschaften an der Universität Bremen. In: A. Pitton (Hrsg.): Lehren und Lernen mit den neuen Medien, Bd. L 26, Münster: LIT, (S.138-140)

Maier, U./Rauin, U. (2004): Bedingungen eines professionellen Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung – Ergebnisse einer Längsschnittstudie. Poster- DGfE-Kongress 2004 Zürich

Male, T./Murray, J. (2005): Becoming a teacher educator: evidence from the field. In: Teaching and

Teacher Education Volume 21, Issue 2, February 2005, (S.125-142) Elsevier
Marton, F./ Booth, S. (1997): Learning and Awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum
Mayr, J./Teml, H. (2003): Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“ – Entwicklungstendenzen in der österreichischen LehrerInnenbildung. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003. Juventa (S.133-156)
Mayring, P. (2000a): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
Mayring, P. (2000b): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Volume 1, No.2- Juni 2000 (http://www.qualitative-research.net/fqs/)
Mayring, P. (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. et al. (Hrsg.) (1.Aufl. 1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung – Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union. (S.209-213)
Merzyn, G.(2000): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. In: Nordmeyer, V. Tagungs-CD Didaktik der Physik (Dresden), ISBN 3-931253-71-6
Merzyn, G.(2002): Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren: Schneider Verlag
Messmer, R. (1999): Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung: eine historische und empirische Untersuchung zur Handlung- und Wissenorientierung und der damit verbundenen Mythen in der Lehrerbildung. Bern: Lang
Meyer, H. (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski, A./Meyer, H.: Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S.99-115)
Moser P./Hascher T. (2000): Lernen im Praktikum, Projektbericht. (Universität Bern Sekundarlehramt Internettexte: http://www.sla.unibe.ch./fsf/Lernen_im_Praktikum.pdf und Anhang 1 (2001) http://www.sla.unibe.ch./fsf/Anhang1.pdf)
Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich (S.13-27)
Nolle, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Erhebung zur pädagogischen Kompetenz Studierender der Lehramtsstudiengänge. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung
Oberliesen, R./Zwergel, H.A. (2004): Konsequenzen aus PISA – Fachdidaktiken der Gesellschafts- und Humanwissenschaften zu Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrerbildung. In: Bayrhuber, H./Ralle, B./Reiss, K./Schön, L.-H./Vollmer, H.J. (Hrsg.): Konsequenzen aus PISA – Perspektiven der Fachdidaktiken. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag
Oberliesen, R./ Schwedes, H. (2005): Halbjahrespraktikum als Chance für Schulentwicklung. Endbericht des Schulbegleitforschungsprojektes 158. Eigendruck der Schulbegleitforschung Bremen.
OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern Länderbericht: Deutschland September 2004 (Autoren: Halász, G., Santiago, P., Ekholm, M., Matthews, P., McKenzie, P.)
http://www.kmk.org/aktuell/Germany%20Country%20Note_Endfassung_deutsch.pdf
Oelkers, J. (2003): Standards in der Lehrerbildung – Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierung bedarf. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003. Juventa (S.54-55)
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus des pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Oser, F./Oelkers, J.(Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme – Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger
Oser, F. (2003): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Standards – Eine empirische Studie über ihre Wirksamkeit. In: Lemmermöhle, D./Jahreis, D. (Hrsg.): Professionalisierung der Lehrerbildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 7. Beiheft 2003. Juventa (S.71-82)
Oser, F. (2004): Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Kempten: Klinkhardt/Westermann (S.184-206)

Radtke, F.-O. (1999): Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Radtke, F.-O. (Hg.) (1999): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Kolloquien; 2). Frankfurt am Main (S.11-24)

Redfors, A./Eskilsson, O. (2003): Secondary Teacher Education in Science and Mathematics at Kristianstad. Paper presented at Symposium: Science teacher education programs in Europe: Differences and similarities. E.S.E.R.A. 2003, Utrecht

Renkl, A./Gruber, H./Mandl, H.(1999): Situated Learning in Instructional Setting: From Euphoria to Feasibility. In: Bliss, J. (ED): Learning Sites ... Pergamon. (S.101-109)

Rogers, C.R. (1992): Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, G. (1992): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1992): Kognition und Gesellschaft – Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (S.277-336)

Roth, W.-M./ Tobin, K. (2002): At the Elbow of Another. Learning to Teach by Coteaching. New York: Peter Lang

Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern, Göttingen: Hans Huber

Sanders, J. R. (Hrsg.) (2000): Handbuch der Evaluationsstandards - Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation" Opladen: Leske u. Budrich

Schecker, H. (2007): Lehrerbildung in den Zeiten von Bologna. CHEMIKON 2007, 14, Nr.3 – Zeitschrift der GDCH. Weinheim: WILEY-VCH Verlag (S.109 Editorial)

Schmidt-Peters, A. (2003): Schulpraktische Studien: Inselausflüge in die Berufspraxis oder integrale Bestandteile des Studiums. In: Hinrichs, W./Müßener, G./Schulz, D.: Schulpraktische Studien – Ein Paradigma der Lehrerbildung. Leipzig: Universitätsverlag (S. 45-82).

Schön, D.A. (1983): The Reflective Practicioner. How Professionals Think in Aktion. New York: Basic Books.

Schulz, D. (2003): Der Mentor als Mittler zwischen Theorie und Praxis – zum Selbstverständnis des Mentorenamtes. In: Hinrichs, W./Müßener, G./Schulz, D.: Schulpraktische Studien – Ein Paradigma der Lehrerbildung. Leipzig: Universitätsverlag (S.23-43)

Schwedes, H. (2000) Studienintegriertes Halbjahrespraktikum in der (Physik)lehrerausbildung. In Brechel, R. (Hrsg.) „Zur Didaktik der Physik u. Chemie“ GDCP Berlin, Bd. 20. Alsbach: Leuchtturm Verl. (S.188-191)

Schwedes, H. (2003): Teamteaching - ein Ausbildungselement im Halbjahrespraktikum. In: Pitton, A. (Hrsg.)(2003): Gesellschaft für Didaktik der Physik und Chemie: Außerschulisches Lernen in Physik und Chemie. (Jahrestagung 2002) Münster: LIT (S.255-257)

Seipp, B. (2003): Standards in der Lehrerbildung – Eine Befragung zur Vermittlung der OSERschen Standards in der ersten Phase der Lehramtsausbildung. Bochum: Projektverlag.

Shulman, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Eductional Researcher (Feb.86)

Shulman, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harward Educational Rewiew. Vol. 57 No.1, (S.1-22)

Smith, K. (2005): Teacher educators’ expertise: what do novice teachers and teacher educators say? In: Teaching and Teacher Education Volume 21, Issue 2, February 2005, (S.177-192) Elsevier

Spindler, D./ Scheinichen, F., Wollnitza, V. (1999): Räderwerk und Eigensinn - Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Oldenburger VorDrucke 412 Universität Oldenburg

Straka, G.A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen) - Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement (QUEM). Kompetenzentwicklung 2000: Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (S.15-70)

Strauss, A. L. (1996): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Beltz, Psychologie Verlags Union.

Studienseminar III für Gymnasien (Hessen): „Standards der Lehrerausbildung in Hessen (Stand: 16.12.02)“ (http://www.studienseminar-iii.de/standards.htm Zugriff: 11.2005)

Terhart, E. (1996): Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, W. (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter: Situation - Selbstbild - Fremdbild. Weinheim: Ju-

venta Terhart, E. (Hrsg.)(2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz

Terhart, E. (2002): Nach PISA - Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt

Veal, W.R. (2004): Beliefs and knowledge in chemistry teacher development. In: International Journal of Science Education, 27 February 2004, Vol.26, No.3, Taylor and Francis, (S.329-351)

Veen, van K./ Sleegers, P./Bergen, T./Klaasen, C. (2001): Professional orientations of secondary school teachers towards their work. In: Teaching and Teacher Education 17 (2001) (S.175-194) Pergamon

Weinert, F.E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel und Kultusministerkonferenz, Bonn: Beltz. (S.17-32)

Weinert, F.E. (2001b). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. & Salganik, L. (Eds.) Definfing and Selecting Key Competencies (S. 45-65). Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.

Wenger, E. (1998): Communities of Practice - Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: University Press

Wenger, E./McDermott, R./Snyder W.M. (2002): Cultivating Communities of Practice. Boston: Harvard Business School Press.

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

Wildt, J. (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, A./Meyer, H.: Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (S.71-84)

Winter, R. (2007): Praxissemester als Bestandteil der Lehrerausbildung im Land Brandenburg. In: Höttecke, D. (Hrsg.): Naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik (Jahrestagung 2006). Berlin: LIT- Verlag (S.442-444)

Wissenschaftsrat (2001):Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Frechen: Hilgers Medienproduktion

Zedler, P./Fischler, H./Kirchner, S./Schröder, H.J. (2004): Fachdidaktisches Coaching - Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: Doll, J./ Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule – Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (S.114-131)

Ziemer, T./Schwedes, H. (2005): Von Studierenden im Halbjahresschulpraktikum erlebte Anforderungen – betonte und vielfältige Bereiche. In: Pitton, A. (Hrsg.)(2005):Gesellschaft für Didaktik der Physik und Chemie: Relevanz fachdidaktischer Forschungsergebnisse für die Lehrerbildung (Jahrestagung 2004) Münster: LIT (S.131-133)

Ziemer, T./Schwedes, H./Kroos, D. (2002): Halbjahrespraktikum: Welche Aufgaben und Erfahrungsräume suchen sich LehramtsstudentInnen in der Schule? In: Brechel, R. (Hrsg.): Zur Didaktik der Physik und Chemie (Jahrestagung 2001). Leuchtturm-Verlag (S.310-312)

Ziemer, T./Schwedes, H./Hoeltje, B. (2001): Studienintegriertes Halbjahresschulpraktikum in Bremen. In: Nordmeier V. (Hrsg.): Tagungs-CD der DPG Didaktik Frühjahrstagung in Bremen.

8.2 Anhang zu Interviews

8.2.1 Interviewleitfaden

Interviewleitfragen und einleitende Texte für die Interviewpartner (T. Ziemer 2000/ 2001/ 2002)
„Interviews zur persönlichen Konstruktion realer und idealer Schulwirklichkeit“

Text 1) Vorbemerkungen

Vielen Dank für Dein Kommen und Deine Bereitschaft zum Führen eines Interviews. Im Interview wird es insbesondere um Dein persönliches Bild der Schulwirklichkeit, Deine Einschätzung der Bedeutung Deiner Studien für die spätere Berufspraxis und um Deine ganz konkreten Erwartungen an das Halbjahrespraktikum im kommenden Herbst und Winter gehen.
Ich wünsche mir ein offenes Gespräch mit "ich-Aussagen", dass zwar die wichtigen Punkte berühren soll, die ich mir notiert habe, doch ist deren Reihenfolge nicht bedeutsam und das Interview kann insgesamt von Dir mitgestaltet werden.

Das Interview sollte ohne Zeitdruck stattfinden; es dauert ungefähr 90min. Wenn mit der Tonaufnahme alles funktioniert, kannst Du eine Cassette vom Interview mitnehmen, wenn Du möchtest.
Sollten Beispiele aus dem Interview in Veröffentlichungen verwendet werden, so wird dies selbstverständlich nur mit veränderten Namen geschehen.
Zusammen mit den Nachinterviews und evtl. anderen von Dir zur Verfügung gestellten Informationen soll dieses Interview Erfahrungen und Veränderungen durch das Halbjahrespraktikum aufzeigen.

Deine Erfahrungen und Deine kritischen Hinweise können das Halbjahrespraktikum für kommende StudentInnen verbessern helfen. Für Dich persönlich kann dieses Interview vielleicht eine Möglichkeit bieten, etwas mehr Klarheit über Deine bisherigen Erfahrungen, persönlichen Standpunkte und Erwartungen zu erreichen, so dass Du das Halbjahrespraktikum und Deine berufliche Entwicklung selbst noch effektiver gestalten kannst.

Text 2) Als Intervieweinstieg

Zusammengestellt aus v. Hentig (was ist eine humane Schule - Drei Vorträge ...):

Die heutigen Kinder sind ganz offensichtlich die Kinder *ihrer* Zeit und *ihrer* Umwelt, sie sind ihr entlarvendster Spiegel. Sie sind nicht nur nervös, ungeordnet und vital, - „gestört“, sie terrorisieren einander, sie streiten sich ununterbrochen (um Gegenstände, als lebten sie in tiefer Armut; um Rangplätze; um die Zuwendung der Erwachsenen, als lebten sie in einer besonders lieblosen Welt), sie vandalisieren das Gemeingut, sie sind weitgehend unfähig, anderen und sich selbst Freude zu bereiten, sie scheinen unfähig tiefere und anhaltende Beziehungen zu Menschen und Sachen einzugehen, ihre Sprache ist arm und „barbarisch“ - sie müssen ununterbrochen schreien. Natürlich haben sie auch liebenswerte, ja bewundernswerte neue Eigenschaften, aber diese sind meist die unmittelbare Folge und Kehrseite einer ihrer Schwierigkeiten: aggressiv wie sie sind, können sie Erwachsenen frei, ungebeugt begegnen; indifferent, unkooperativ, unkritisch, wie sie sind, können sie diese Schwächen ehrlich eingestehen und sehr beredt anklagen; ...

Wie kommt der Text bei Dir an?
Und Dein Bild der heutigen SchülerInnen?

Bild der Schüler

- Kennzeichne Dein Bild der SchülerInnen heute?
- Wie würdest Du Dich selbst als Schüler(in) charakterisieren?

Bild der Lehrer

- Beschreibe einen durchschnittlichen Lehrer / Lehrerin!
- Nenne wichtige Aufgabenbereiche eines Lehrers!
- Beschreibe Dein Bild von Dir selbst als Lehrer (in)!
- Schildere spontan einen Lehrer, der Dir aus Deiner Schulzeit in Erinnerung ist!

Bild der Schulleitung

- Beschreibe wichtige Aufgaben der Schulleitung ?
- Für wie bedeutsam hälst Du den Einfluß des Schulleiters in Bezug auf die Lernbedingungen an einer Schule ?

Bild schulischer Bedingungen

- Überlege fürs Lernen und Lehren wichtige Bedingungen, die Schule günstig gestalten sollte!
- Schildere eine persönliche Erfahrung mit schulischen Rahmenbedingungen!

Verhältnis Studium-Beruf / Erprobungswunsch / Stärken-Schwächen-Analyse

Provokante Einleitung: Eine Lehramtsstudentin hat gerade ihr 1. Staatsexamen absolviert und fängt an einer Schule als Referendarin an. Da rät ihr eine ältere Lehrerin:

„Vergessen Sie erst mal alles, was Sie an der Universität gelernt haben, dann können Sie sich besser auf den Schulalltag einstellen !“

- Inwiefern fühlst Du dich durch Dein bisheriges Lehramtsstudium für den Lehrerberuf gut bzw. noch nicht gut genug vorbereitet ?

Vorbereitungsseminare/Begleitungsseminare (EW, Didaktiken)

Schildere bitte kurz für die einzelnen Vorbereitungsveranstaltungen, was Du inhaltlich für das Halbjahrespraktikum mitgenommen hast ?

- inwiefern konntest Du Dich in den Seminaren einbringen?
- inwiefern betrachtst Du Dich als durch das Seminar gut vorbereitet/begleitet ?
- konntest du gut oder nicht so gut mit anderen StudentInnen zusammenarbeiten ?
- Erscheinen Dir Methoden der Vermittlung und Anforderungen sinnvoll?
- Ist bei Dir in einem Vorbereitungsseminar oder bei anderer Gelegenheit der Wunsch entstanden, Dich im Praktikum in Bezug auf eine konkrete Fragestellung zu erproben ?
  (z.B. wie ich mit Schülern zurechtkomme, wie ich mich nach 5 Std. Schule fühle, ob ich ein Rollenspiel anleiten kann ?)

Provokante These: **Als Pädagoge muß man geboren sein!**

- Glaubst Du, dass man in Bezug auf den Lehrerberuf einzelne Fähigkeiten getrennt lernen und üben kann? (nicht auf den Rahmen einzelner Unterrichtsstunden beschränkt)

- Was kannst Du als Lehrer / Lehrerin schon ganz gut?
- Was möchtest/ solltest Du noch lernen?
- Inwiefern glaubst Du, dass Du das lernen kannst (Verständnis von Coteaching, enge persönliche Zusammenarbeit mit dem Mentor?)?

Konkrete Erwartungen

- Was möchtest Du im Halbjahrepraktikum lernen?
- Inwiefern erwartest Du, dass dies möglich sein wird?
- Welche Wünsche hast Du an die Schule?
- Mit Schülern welcher Altersgruppe möchtest Du arbeiten?
- Welche Fächer und Inhalte möchtest Du umsetzen / kennenlernen?
- Möchtest Du bestimmte Methoden ausprobieren?
- Was möchtest Du außerhalb des normalen Unterrichtes in der Schule mitgestalten? (AG, Pausenraumgestaltung, Cafe, Freizeitsport, Klassenfahrt ...)
- Wo wirst Du Dich in der Schule örtlich aufhalten?

Fiktiver Stundenplan Text 3) (nur Vorinterviews)

Angenommen, Du hast die ersten drei Wochen in der Schule erfolgreich genutzt, um die Rahmenbedingungen zu erkunden. Du hast schon gezielt hospitiert und gute persönliche Beziehungen zu Lehrerkollegen aufgebaut. Du hast einige SchülerInnen gezielt kennengelernt.

Insgesamt kannst Du die Situation so einschätzen, dass es für Deine Mitarbeit einen Freiraum gibt und Schüler und Lehrer kooperativ auf Deine Angebote reagieren werden. Du kannst also Deine Tätigkeit nach eigenen Interessen gestalten und Sitationen schaffen, in denen für Dich wichtige Erfahrungsmöglichkeiten entstehen können.

- Was möchtest Du dann in der 4. Woche konkret tun?
- Wie teilst Du Deine Zeit konkret ein (fiktiver Stundenplan)?
- Was machst du konkret? (H.A nachgucken, Unterricht übernehmen, im Lehrerzimmer sitzen, eigenes Angebot für Schüler durchführen, Material zusammenstellen ...)
- Was glaubst Du, was man von Dir erwartet? (konkrete Tätigkeiten, die Zeit wird fest verplant, Kopieren, Vertretung machen, ...)
- Was erwarten die SchülerInnen?
- Was werden wohl die Lehrer / Mentoren von Dir erwarten?
- Was wird die Schulleitung von Dir erwarten?

Raum für persönliche Statements und Fragen

Möchtest Du in diesem Interview im Zusammenhang mit dem Halbjahrespraktikum etwas äußern, was noch nicht angesprochen wurde?

Grundsätzliche Überlegungen zu den geplanten Interviews (T. Ziemer 27.6.00)

Gestaltung der Situation: (Das Interview soll in entspannter Atmosphäre stattfinden.)

Tee-, Keksangebot, Kerze, Begrüßung und Dank fürs Kommen, Information zum Sinn des Interviews. (Zur Sicherheit sollen zwei Sprachrekorder mitlaufen, - auf Wunsch kann der Interviewpartner eine Aufnahme mitnehmen. Cassetten kaufen !)

Am Ende Dank für die Zusammenarbeit. Dauer: 40-60 min.

Art der Fragestellung:

Der geplante Fragekatalog soll eine Orientierung bieten, aber nicht strenge Vorgabe sein.

Die Fragen sollen so offen gestellt werden, daß sich nicht Ja/Nein Antworten sondern ausführlichere Äußerungen ergeben. Zu Äußerungen anregen können nicht nur Fragen, sondern in den Zusammenhang passende, evtl. zugespitzte Bemerkungen, Texte und Protokollausschnitte.

Angeregt werden soll zu Äußerungen, die einen biographischen Hintergrund haben und/oder die persönlichen Erwartungen wiederspiegeln (Ich-Aussagen). Neben den persönlichen Aussagen und Einstellungen ist auch deren persönliche Begründung bedeutsam.

Der Interviewführende muß darauf achten, daß er das Interview bewußt steuert und seine eigene Per-

son und Einstellungen nicht oder wenn gekennzeichnet in das Interview einbringt. Eine Technik mehr zu einer Äußerung zu erfahren ist in diesem Zusammenhang personzentrierte Gesprächsführung.

Sinn der Bereiche die inhaltlich bearbeitet werden:

Bilder Schüler / Lehrer / Schulbedingungen: Kann nach dem Praktikum in ähnlicher Art abgefragt werden. Welche Veränderungen haben sich ergeben ? Für das Studium und die spätere Praxis realistischere Einschätzung, die zu Optimierung der weiteren Ausbildung führt ? Persönliche Motivation / Frustration erkennbar ?

Verhältnis Studium-Beruf / Erprobungswunsch / Stärken-Schwächen-Analyse:

Da das Halbjahrespraktikum eine Verbesserung des individuellen Studienweges bewirken soll, ist eine Einschätzung des Studiums im Vorfeld von Bedeutung und läßt den Erfolg später beurteilen. Nachinterview nach dem auf das Praktikum folgende Semster ?

Die Stärken-Schwächen-Selbstanalyse kann im Nachinterview erneut durchgeführt werden. Neben einer veränderung bei den Stärken-Schwächen kann auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion sichtbar werden. Es ist anzunehmen, dass nach dem Praktikum neue zu beachtende Dimensionen in Bezug auf den Lehrerberuf gefunden werden können.

Konkrete Erwartungen

Können später im Zusammenhang mit den Erfahrungen gesetzt werden. Die Erfüllung der eigenen Erwartungen kann in gewisser Weise Maß für Erfolg des Halbjahrespraktikums sein. Eine Konfrontation mit den eigenen Erwartungen kann später persönliche Zufriedenheit aufzeigen und eine Veränderung in der Einschätzung der Schulwirklichkeit abbilden (wie bei Schüler- / Lehrerbild).

Weiterhin kann Bewußtsein dafür geschaffen werden, daß die eigene Tätigkeit selbst gestaltet werden kann und sollte (Aufgabe des Interviews?)

Vorbereitungsveranstaltungen

Raum für Möglichkeit der Reflexion einer älteren eigenen Bemerkung und einer konkreten Situation im Seminar. Wird die Bedeutung der eigenen Einstellung, Persönlichkeit und Selbstreflexionsfähigkeit für die berufliche Entwicklung erkannt. Zeigen spätere Interviews und die Arbeit im Halbjahrespraktikum insgesamt eine Veränderung bei der Selbstreflexion / führt diese zu angemessen Korrekturen ?

In Bezug auf die Vorbereitungsveranstaltungen kann nur ein subjektives Stimmungsbild und ein kleiner Ausschnitt des Inhaltes erhoben werden. Zur genaueren ergänzenden Beurteilung könnte von den Veranstaltern selbst ein inhaltlicher Fragebogen entwickelt werden (auch Test, Klausur, schriftliche Beurteilung der Mitarbeit einzelner Studenten durch die Dozenten, Überlegungen zur Zusammenarbeit in der Gruppe ...)

Raum für persönliche Statements und Fragen

Es ist zu hoffen, daß oben schon persönliche Statements gegeben werden und nicht nur Allgemeinplätze auftauchen. Der Raum an dieser Stelle oder eben wenn es sich sonst im Interview schon ergibt, soll persönlich wichtige Themen ermöglichen. Im Nachinterview kann gefragt werden „Wie denkst Du über diese Themen jetzt oder erscheint etwas ganz anderes als wichtig?“ und Entwicklungen dadurch erkennbar. Die Mitgestaltung des Interviews soll die Zufriedenheit erhöhen und zur weiteren guten Zusammenarbeit beitragen.

8.2.2 Interviewtextbeispiel

Zum Bereich "Kontakt mit Schülern"
Beispiel Interviewmaterial und Gesprächsführung

Erläutererung Gesprächssituation
Dokument "P11" ab Zeile 600

Der Student "K" berichtet (kurz nach Einstieg ins Praktikum), dass die Lehrer an seiner Praktikumsschule "alte Hasen" seien, wohingegen Studierende fachlich und vom Selbstbewusstsein her eher unsicher auftreten würden:
"Da, das merken die, dass wir da noch 'n bisschen unsicher sind."
Der Interviewführende "T" fragt zum Hintergrund dieser Erfahrungen nach:"Und wie reagieren die da?".
T. fragt im weiteren Verlauf auch nach ersten Erfahrungen mit Vertretungsunterricht.

K. berichtet kaum von ersten Erfahrungen mit Vertretungsunterricht (nach Selbstaussagen vorhandenen). Er äußert sich weiter zu allgemeinen Reaktionen der Schüler auf Studierende und konkret zu Fragen, die ihm gestellt worden seien.

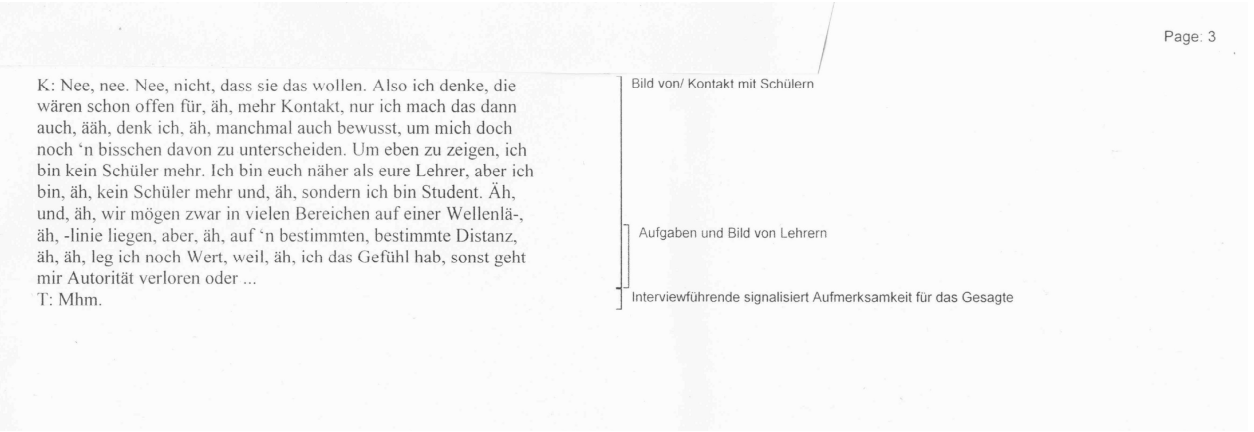
P11: Zeilen 646 -700

K: Äh, wie lange studierst du, und ist das Studieren? Und so weiter, und warst du bei Ma-, äh, beim, bei 'er Bundeswehr oder beim Zivildienst, kannst du irgendwas empfehlen? Also, (räuspert sich)
T: Mhm.
K: Das ist dann alles gleich auf 'ner eher, äh, freundschaftlicheren Ebene oder -
T: Mh, und ich hör so raus, ihr handhabt das da mit „du", und es, äh, funktioniert auch, oder?
K: Ja, das is' natürlich auch so 'ne Sache, ne? Wir sind manchmal 'n bisschen unsicher, äh, äh, wie das, äh, wie man den Schülern gegenüber treten soll, ne? Man ist ja nicht viel älter und denkt, was

- Transkriptionsfehler "wie ist..." (Sinn nicht gefährdet)
- Bild von/ Kontakt mit Schülern
- Interviewführende signalisiert Aufmerksamkeit für das Gesagte
- Bild von/ Kontakt mit Schülern
- Interviewführende fragt nach Deutung/ Bedeutung des Gesagten
- Bild von/ Kontakt mit Schülern

soll das jetzt hier, äh, krampfhaft zu versuchen, Autorität zu spielen, und nach dem Motto, sie müssen mich unbedingt mit „Sie" ansprechen oder so weiter. Und dann denkt man auch wieder, äh, mh, wenn man es, äh, zu locker sieht, äh, dann nehmen sie einen nicht großartig ernst, äh, und das, äh, ändert sich dann auch nicht, äh, wenn man dann auf einmal die Seite wechselt und nicht mehr zwischen ihnen sitzt, sondern auf einmal dann den Unterricht machen soll.
T: Mhm.
K: Äh, und, em, da hat, macht man, ... schadet man sich vielleicht selbst. Und deswegen ist das, äh -
T: Mh. Aber du machst das mit „du" bisher? Also das ist -
K: Ja, ich merk das an, bei, an mir selber, dass ich eigentlich mehr natürlich, äh, auf die zugehe, als wenn das jetzt, äh, Bekannte wären oder Leute, die ich woanders treffe, also doch mehr auf den, äh, auf der jugendlichen und freundschaftlichen Ebene. Ähm, aber in bes-, äh, bestimmten Bereichen, dass ich, äh, da noch selbst wahrnehme, dass ich mich dann 'n bisschen mehr distanziere, dass ich dann sagen würde, oh, jetzt würd ich mal gerne hingehen und fragen, wie sieht's denn aus bei dir, was läuft?
T: Mh.
K: Und sag's dann lieber nicht, und, und, und versuch dann einfach mal, äh, mich zurückzulehnen und die Schüler mehr so zu beobachten.
T: Meinetwegen auf'm Pausenhof oder was auch immer es ist?
K: Ja, und, äh, oder auch im Unterricht, äh, ja, ja, oder, na, da geht's natürlich nicht immer, aber ... in der Pause, genau.
T: Mhm.
K: Äh, dass ich dann eben nicht unbedingt dann, äh, mh, da bin, äh, wo sie sind, äh, sich unterhalten, sondern dann auch mehr im Lehrerzi-, -zimmer bin zum Beispiel. Äh -
T: Mh, machst du das von dir aus? Oder du denkst, die Schüler wollen auch die Distanz, die wollen ihre Ruhe haben?

- Aufgaben und Bild von Lehrern
- Interviewführende signalisiert Aufmerksamkeit für das Gesagte
- Bild von/ Kontakt mit Schülern
- Interviewführende fragt nach Beispielen /Konkretisierung
- Bild von/ Kontakt mit Schülern
- Interviewführende signalisiert Aufmerksamkeit für das Gesagte
- Bild von/ Kontakt mit Schülern
- Interviewführende fragt nach Beispielen /Konkretisierung
- Interviewführende signalisiert Aufmerksamkeit für das Gesagte
- Interviewführende fragt nach Deutung/ Bedeutung des Gesagten



8.2.3 Auswertungskategorien „mit rekonstruierbaren Handlungsbezug"

Zum Hintergrund der Auswertungskategorien/ Gebrauch als Auswertungsleitfaden

Die Aussagen der Studierenden in den Interviews zum Halbjahrespraktikum spiegeln individuelle Erlebnisse, Erfahrungen und Sichtweisen auf Phänomene im Arbeitsfeld Schule wider. Durch die Auswertung wird untersucht, zu welchen berufsbezogenen Anforderungen[1] an Praktikanten oder auch an (angehende) Lehrkräfte (so sich die Praktikanten als solche sehen) diese Erlebensweisen korrespondieren.

Der „Blick durch die Auswertungsbrille" rekonstruiert, auf welche Anforderung sich ein bestimmtes Zitat bezieht. Welche Anforderungen wurden mit einiger Wahrscheinlichkeit subjektiv erkannt oder erlebt?

Die Fragen in den Interviews dienten in erster Linie dazu, Studierende über ihre Erfahrungen sprechen zu lassen und so ihre Erlebnisse einzufangen. Relativ unabhängig davon, welche Fragen in den Interviews jeweils gestellt wurden, werden die Aussagen der Studierenden als Material zur Frage nach „wahrgenommenen Anforderungen" geprüft.

Ein mehrstufiger Fragenkatalog ermöglicht die Zuordnung von Zitaten in die Oberkategorien und hierarchisch darunter liegenden Kategorien „Landkarten der Anforderungen an (angehende) Lehrkräfte".

Unterscheidungsmerkmale (zwei Stufen) zur Kategorisierung von Interviewaussagen (ggf. auch Passagen in schriftlichen Praktikumsberichten):

Sind Bezüge zu Anforderungen an Lehrkräfte bzw. an Studierende in der Rolle als Lehrkräfte nicht herstellbar oder unklar?

- Ja – Es liegt also keine Deutung von Aussagen in Bezug auf wahrgenommene Anforderungen nahe - diese Aussagen werden nicht für die „Landkarten" kategorisiert. Sie können als relevante Zusatzinformationen erfasst werden, wenn sie sich auf organisatorische oder persönliche Rahmenbedingungen beziehen (siehe Liste z. I.: (Zusatzinformationen)).
- Nein – Aussagen spiegeln erlebte Anforderungen also wider. Kategorisieren nach der folgenden Unterscheidung:

Werden konkrete Anforderungen oder Anforderungsbereiche so angesprochen, dass auf mit ihnen verknüpfte Handlungen der Studierenden geschlossen werden kann?

---

[1] S. Fragestellung Kapitel 4. Unter Anforderungen werden hier gedankliche Konstrukte verstanden, die meist schlagwortartig formuliert werden und sich auf das Verhältnis zwischen Personen und Situationen beziehen. Die Konstrukte kennzeichnen den Rahmen konsensfähiger Ziele, Produkte, Erfolge oder Leistungen sowie die Form möglichst situationsadäquater Handlungen um diese effizient zu bewirken.

- Ja - A)Wenn Studierende in ihren Aussagen bestimmte Anforderungen verbunden mit eigenen Handlungen (im Rahmen des HP) berücksichtigen, sollen diese als Daten für eine erste Landkarte „Anforderungen mit eigenem Tun“ kategorisiert werden.
- Nein - B)Wenn in den Aussagen Studierender Anforderungen rekonstruierbar sind, aber kein individueller Handlungsbezug (im Rahmen des HP) erkennbar ist, sollen diese Aussagen als Daten für eine zweite Landkarte „nur wahrgenommener Anforderungen“ (Kap.8.2.4) kategorisiert werden.

Aussagen „Anforderungen mit eigenem Tun“ werden nach inhaltlichen Gesichtspunkten einer von 21 Kategorien zugeordnet.

Dabei ist es z. T. notwendig, eine begründete vorrangige Zuordnung vorzunehmen oder wichtige weitere Aspekte in neuen Zitatgrenzen zu erfassen und einer weiteren Kategorie zuzuordnen. Diesen Kategorien werden weitere Unterkategorien eindeutig zugeordnet. Falls Informationen lückenhaft enthalten, können Zitate nicht nur bei Unterkategorien zugeordnet, sondern den Kategorien direkt zugeordnet werden.

Die Kategorien sind über ihre Eigenschaft bestimmte Unterkategorien zu bündeln und ihre Benennung im Prinzip hinreichend bestimmt, so dass Oberkategorien z. B. keine Ankerzitate benötigen. Es kann vorkommen, dass wenig ausführliche Aussagen zwar grob zu Kategorien zugeordnet werden können, aber darunter keiner genaueren Unterkategorie zugeordnet werden können.

Unterkategorien können sich ggf. in weitere Unterebenen verzweigen.

In den Kennzeichnungen/ Definitionen der Merkmale sollen möglichst andere Begriffe als im Namen der Kategorie verwendet werden (tautologische Erklärung nicht sinnvoll), Formulierung in möglichst gut verständlichen Stichworten.

Gliederungspunkte der Kategoriendefinition mit ihrer abstrakten Charakterisierung, wie sie in der tabellarischen Darstellung verwendet werden:

Merkmale - Definition von Anforderungshauptkategorien: Inhaltliche Kennzeichnung der Merkmale, die für eine Zuordnung zum jeweiligen Anforderungsbereich führen. Begriffe, die im Bereichsnamen verwendet werden, sollen in der Definition nicht einfach wiederholt werden, sondern abstrakt beschrieben und/ oder mit Hilfe von Synonymen verdeutlicht werden.

Indikatoren: Hinweise, die eine Zuordnung stützen: Beispiele inhaltlicher Aspekte, aber auch z.B. typische Kontexte oder emotionale Prägungen der zuzuordnenden Interviewaussagen.

Bisher zugeordnete Unterkategorien sind Beispiele inhaltlicher Aspekte.

Abgrenzung: Evtl. bekannte Probleme eine Zuordnung in diesen Bereich inhaltlich und/oder gegen andere Hauptkategorien abzugrenzen. Kriterien und evtl. Beispiele für diesbezügliche Entscheidungen.

Anker- /Beispielzitat: Ein Zitat das für die erfassten Interviewzitate beispielhaft ist. Letztlich sind die Hauptkategorien vor allem über die Brücke der Unterkategorien mit den Aussagen der Interviewpartner verknüpft.

Inhaltliche Befunde:

Z.T. werden im Anschluss an die Definition ausgewählte inhaltliche Befunde (im Kern was, durch wen und wobei erlebt) genannt:

Sie enthalten ggf. eine bei der Kategorienentwicklung vorgenommene erste Beschreibung und Einschätzung der Wahrnehmungen und/oder Tätigkeiten in diesem Bereich, evtl. erkennbare Randbedingungen und zeitliche Veränderungen. Diese Aussagen waren vorläufiger Natur und können deswegen evtl. sogar im Widerspruch zu im Forschungsprozess späteren Analysen stehen!

Die folgenden Unterkapitel enthalten die tabellarischen Übersichten über die zur Interviewanalyse

entwickelten und genutzten Kategorien für den Fall, dass in den Aussagen der Studierenden ein ihnen zu Grunde liegender Handlungsbezug erkennbar war.

Ergänzendes: z.B.

Mögliche Pole: *Können Bandbreite der Erfahrungen prinzipiell in den drei folgenden „Dimensionen“betreffen*

Bedeutsamkeit: Häufigkeit kodierter Aussagen, persönliche Einschätzung der Interviewpartner zur Relevanz des erlebten Anforderungsbereiches fürs Handeln im Berufsfeld

Lernschwierigkeit: Probleme/ Lösungen beim Aufbau von Kompetenz zur Bewältigung der Anforderungen

Inhaltlich: Breite und evtl. Schwierigkeit der Anforderung unter Berücksichtigung der Interviews, von Literatur und abstrakten Überlegungen

Zählanmerkungen: Betreffen i.d.R. Aussagen, die aufgrund geringer Details zwar durch eine Oberkategorie, dort aber nicht mit einer zugehörigen Unterkategorie erfasst wurden. Ist dies der Fall, ist die Anzahl der unter der Oberkategorie erfassten Zitate größer als die Summe der bei ihren Unterkategorien erfassten Zitate. Die Anmerkungen sollen ggf. vorhandene Differenzen erklären.

8.2.3.1 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Belastungen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

t1. Oberkategorie (mit tun): Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)								
Merkmal/ Definition: Die individuelle Belastung in Bezug auf die Arbeit in der Schule aktiv steuern oder sich davon gezielt erholen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Schutz vor Überlastung. Bewußtssein, dass Unterrichten Aufmerksamkeit und Kraft erfordert lässt Erwerbsarbeit - in einem Fall Nachtbereitschaft - und eigenes Unterrichten aufeinander abstimmen. Nachtbereitschaft und dann Hospitieren wird noch für möglich gehalten, weil es als weniger anstrengend gegenüber Unterrichten erlebt wurde. Ergänzendes: Zuzuordnen: Handlungen, Maßnahmen, um sich vor zu hoher psychischer (und/oder körperlicher) Belastung zu schützen. Sich bewusst sein, dass Einteilung der Kräfte der schulischen Arbeit und der persönlichen Zufriedenheit nützt. Sich abgrenzen, Aufgaben genauer definieren und zeitlich entzerren, sich aktiv erholen. Einen Mittagsschlaf einplanen und halten kann dazugehören. Gespräche mit Familie und Freunden zur Problemverarbeitung gezielt zu suchen kann dazugehören.					1	15	(1|7) 8	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t1.1	Belastungen steuern: (unterschiedliche Aufg. koordinieren, gute Unterrichtsvorbereitung erleichtert das Unterrichten)	Psychisch und/ oder physisch anstrengenden Aufgaben aktiv begegnen, so dass Belastungsspitzen vermieden werden und die Leistungsfähigkeit gefördert wird.	Belastungen erleben und reduzieren z.B. durch: Rechtzeitige und gute Unterrichtsvorbereitung, Erwerbsarbeit und Einsatz im Praktikum zeitlich koordinieren	P 2: (1446:1450) „Ich war dann vielleicht manchmal'n bisschen k.o., das schon, aber wenn ich halt gewusst hab, gut, ich muss nur hospitieren, dann hab ich auch gearbeitet davor, wenn ich wusste, ich will am nächsten Tag unterrichten, dann hab ich versucht, das umzulegen.“	0	4	3	

t1.2	Belastungen: Müdigkeit, Krankheit, private Schwierigkeiten regulieren	Durch Praktikum/ Lehrerarbeit erfahrene Anstrengungen ausgleichen.	Belastungen erleben und sich regenerieren z.B. durch: Mittagsschlaf, Yoga, Wohnung aufräumen, …	P 3:(41:50) „Man ist zwar sehr gefordert, ich bin auch teilweise nach dem Unterricht so'n bisschen, ja so sehr belebt und sehr angeregt irgendwie, also dann hab ich wirklich Schwierigkeiten mich dann erst mal wieder zu Hause in meiner Wohnung irgendwie zu beruhigen und die Sachen zu machen, die ich sonst auch mache, also die ersten zwei Stunden nach der Schule bin ich also immer sehr sehr aufgewühlt.“	1	10	7	

8.2.3.2 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Beobachten …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

t2. Oberkategorie (mit tun): Beobachten/Hospitieren/analysieren /kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion				
Merkmal/ Definition: Den Aufgaben von nicht teilnehmender und teilnehmender Beobachtung begegen, einschließlich des Sichzurücklehnens und des gelegentlichen Assistierens und Reflektierens bezüglich fremden Unterricht. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Beobachten und Beobachtungen analysieren, einzuordnen und zu ggfls. zu nutzen ist eine Anforderung entsprechend derer Studierende im Praktikum agieren. Es geht dabei um eine ungeordnete oder um eine gezielte Beobachtung von Klassensituationen und Schülern, die wiederumVoraussetzung für adäquates Handeln sein kann. Es geht seltener (Sek.II schon) um eine reine Beobachterperspektive, sondern Studierende wollen Kontakt aufnehmen. Sie hospitieren als teilhabende Beobachter und Assistenten, indem sie herumgehen und einzelne Schüler oder Schülergruppen beraten. Sie wollen für den späteren eigenen Unterricht in den Lerngruppen ungünstige und günstige Bedingungen erkennen, um diese zu berücksichtigen. Eine gemeinsame Analyse des Mentorenunterrichts wird relativ selten umgesetzt. Eigene Beoachtungen zu Schülern werden mit Hintergrundinformationen durch Mentoren abgeglichen. Einschätzungen zum Stand der Schüler werden vorgenommen, doch erweisen sich diese z.T. als fehlerhaft bzw. es können keine passenden Handlungen geplant werden - insbesondere wenn wenig Hilfe durch den Mentor besteht.	32	68	(5|11) 11	

Ergänzendes: (ein weiteres Zitat zur Oberkatergorie in Zählung enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t2.1	Hospitieren: Ansätze/Anlässe der gemeinsamen Reflexion von fremden Unterricht (Mentor) nutzen	Von anderen erteilten Unterricht gemeinsam mit dem Unterrichtenden und/ oder Mitstudierenden besprechen bzw. reflektieren.	Vom Mentor Hintergrundinformationen bekommen, um Beobachtungen zu Schülern besser einordnen zu können. Nach dem Unterricht nach Meinungen oder Beobachtungen gefragt worden sein. Evtl auch nicht wirklich kritisieren und offen sprechen können. Rechtfertigungen der Lehrer anhören (müssen).	(P2: 1139:1146) „ … der Lehrer später gesagt hat nach so'n paar Unterrichtsstunden, dass die zum Beispiel für die Sonderschule eigentlich eingestuft ist oder so und bei manchen Kindern hat sich dadurch auch manches erklärt, dass zum Beispiel der eine eben, dass der... der war immer sehr langsam im Reden und immer so'n bisschen genuschelt ne, na, ne und dann hat er meinte er noch, ja er kriegt halt Retalin, also dieses ADS abschwächende Tablettenzeugs und dass er dadurch eben sehr träge wird einfach und sehr langsam.“	2	5	6	
t2.2	Hospitieren: bestimmte Ziele verfolgen (eigene Fächer, mit/ ohne Beobachtungskriterien, Namen lernen, Klasse für Unterrichtseinheit auswählen)	Unterrichtsbeobachtung mit besonderen Absichten und Schwerpunkten hat statt gefunden.	Hospitationsziele werden im Interview benannt. Häufig schriftliche Notizen, Listen werden geführt z.B. Schülerbeteiligung, Position des Lehrers im Raum. Unterrichtsphasen werden gezielt unterschieden etc. Z.B. sich aneignen / wissen, wie	(P8: 0476:0478) „ … und was ganz wichtig ist, dass man die Namen kennt, das gibt auch ganz viel Sicherheit, ich hab beim Hospitieren immer schon, ach ja, die hieß Anne, Katharina, hab ich immer schon so still gelernt.“	8	27	7	Studierende versuchen, sich im Klassengeschehen die Namen der Schüler zu merken, machen sich einen Sitzplan. Betrachten es als roße Orientierungshilfe, Namen zu kennen. Es fällt individuell unterschiedlich leicht, sich Namen zu merken.

			die SchülerInnen heißen und/ oder durch eigene Beobachtungen von Lerngruppen (Hospitation) Entscheidungen Unterrichtseinheit treffen. Evtl. wird eigener Vorteil, eigenes Empfinden zum Thema Namenlernen benannt. Zusammenhänge zwischen Hospitationen und entsprechenden Entscheidungen werden benannt, evtl. problematisiert. Abgrenzung: fachfremd hospitieren dort (t2.4) zuordnen					Einschätzung zum Lern- und Sozialverhalten können ungenau sein, wenn Schüler zeitweise fehlen. Kriterien der Auswahl für Klassen für Unterrichtsvorhaben erscheinen vage. Beratung von Lehrkräften dazu erscheint in einem konkreten Fall problematisch. Woher stammen Kriterien bzw. konkrete Ziele der Beobachtung? Wenig Hinweise zu Einflüssen aus der Universität. Verhalten der Schüler einer eigenen Lerngruppe kann durch Perspektivenwechsel betrachtet werden. Z.B. beim Unterricht des Mitstudenten: man sieht, was man von vorne nicht bemerkt: z.B. Zettelchen schreiben, heimliches Essen.
t2.3	Hospitieren: Beziehung aufnehmen (dürfen) (Gefühl; Pole: wertgeschätzt	Studierende begleiten einen Lehrer/eine Lehrerin in eine Klasse und müssen dort eine Bezie-	Insbesondere Schilderungen zum erstmaligen Mitgehen mit der Lehrkraft in eine neue	(P1:1213:1218) „Und die durften auch fragen, genau und hat das alles erklärt und da war ich völlig baff und dachte wau, ein Lehrer, der uns	4	5	4	Dabei erscheint als wichtige Randbedingung, wie sie durch die Lehrkraft vorges-

	oder ohne Beachtung)	hung zu SchülerInnen bzw. zur LehrerIn herstellen (primär nichtteilnehmende Beobachtung).	Klasse - dadurch wird die Beziehungsaufnahme in den weiteren Hospitationen geprägt. Namentliches Vorstellen, Gründe für Hospitation erläutern, auf Fragen der Schüler antworten oder Gefühl der Passivität des Nichterwünschtseins haben.	mit Namen vorstellt, wir sind tatsächlich noch, also sowas musst ich dann auch aufschreiben, weil wir davor immer nur so... das sind zwei Gäste, setzt euch dahin und das war's. Ja, da haben wir uns doch wieder menschlich gefühlt (lacht).“				tellt werden, ob sie willkommen sind und ob sie auch einen aktiven Part spielen können - evtl. Nachfragen der SchülerInnen beantworten düfen. Eine Kategorisierung mit Handlungsbezug ist in diesem Inhaltsbereich auch bei einer gewissen Passivität der Studierenden möglich (Beobachten), wenn im Interview hierzu das konkrete Erleben deutlich wird. Die Studierenden sind in der Beziehungs- bzw. Kommunikationssituation vordergründig passiv bzw. werden zur Passivität gezwungen. Teilhabe z.T. eigentlich nicht erwünscht: Beobachtung im Hintergrund weitgehend ohne vom Lehrer erwünschte Beziehungsaufnahme zu Lehrer und Schülern. Indikator: Sitzen und zugucken. Manchmal

								etwas notieren. Keine große Beachtung oder Wertschätzung bekommen (evtl. flüchten/ abrutschen in Schülerperspektive).
t2.4	Hospitieren: fachfremd (andere Unterrichtsstile, Fächer, Verhalten der SchülerInnen kennen lernen)	Hospitationen in nicht selbst studierten Fächern finden statt und dabei werden besondere Erkenntnisse/ Vergleiche angestrebt.		(P11:1081:1088) „ … am Anfang hab ich zum Beispiel in vielen Stunden gesessen, in Dinge, Fächer, die ich gar nicht studiere. In Deutsch, äh, mal in Philosophie, in Spanisch, was mich interessiert. T: Hm. K: Da hab ich mich mal reingesetzt. Und einfach auch mal, um andere Lehrer, andere Unterrichtsstile, andere Klassen kennen zu lernen.“	6	7	6	Bandbreite subjektiver Motivation und Ergebnisse? Eher passive Hospitation. Evtl. wird durch die Hospitation in einem weniger bekannten Fach der Blick auf die Lehrtätigkeit allgemein, Lehrerpersönlichkeit, Mitarbeit der SchülerInnen, Methodik etc. geschärft, weil inhaltliche und Fachdidaktische Ebene für die Studierenden unscharf bleiben müssen. Oder fallen Studierende dort gerade in die Schülerrolle, weil sie sich wegen geringer Vorkkenntnisse überwiegend wie Schüler auf Inhalte konzentrieren.
t2.5	Hospitieren: herum gehen mit Interaktion (z.B. Lernschwierigkeiten beobachten,	Es gibt Phasen der Beobachtung, bei denen es erwünscht ist, wenn Studierende die Arbeit	Phasen der Beobachtung (in Frontalphasen) aus dem Hintergrund wechseln sich	(P1:1618:1622) „ … wenn die dann frei arbeiten, dass wir dann einfach rumgehen und dann fragen, kann ich mal gucken und dann sagen sie ja	3	3	4	(Pole: Grade der teilnehmenden Beobachtung ohne Coteaching (Lit.: Flick 1995

	helfen)	der SchülerInnen aus der Nähe betrachten, ihre Arbeitsfortschritte und Schwierigkeiten in den Blick nehmen und sie dazu evtl. etwas fragen. Es kann vorkommen, dass Schüler mit ihren Fragen die Studierenden ansprechen und Hilfen wünschen (teilnehmende Beobachtung).	mit Phasen des Herumgehens (z.B. bei Einzelarbeit, Gruppenarbeit) ab. Abgrenzung: Formen des Teamteaching (s.T3) - gemeinsam geplante Verfahren bzw. Routinen bei der Unterstützung und Beratung der Schüler.	klar und dann guckt man halt, gibt man halt paar Kommentare oder frägt halt rum, willst du irgendwas oder kommst du gut voran und sich mit denen halt dann unterhält und dann vielleicht sagt achte doch mal darauf.“				S.158f)) Interaktion ergibt sich häufig fließend aus reiner Hospitation. Wenn Offenheit der LehrerInnen auch vor den SchülerInnen signalisiert wird (z.B als AssistentInnen vorgestellt werden). Gibt es forschendes Beobachten überhaupt in größerem Umfang? Beim Herumgehen mit Interaktion geht es weniger um Nachforschen und mehr um den Wunsch Schülern bzw. Lehren zu helfen. Belege? Habitus des Lehrers und nicht des Forschers wird entwickelt.
t2.6	Hospitieren: ohne besondere Ziele (Tendenz: Pflicht erfüllen)	Zeit für eine nicht näher gekennzeichnete Beobachtung im Unterricht aufwenden.	Zitat enthält kaum genauere Beschreibung, relative Beliebigkeit, zentral ist das Zeitbudget.	(P8:644:647) „Also denn... also am Anfang 12 Stunden hospitiert und dann? H: Hm... und dann, ich glaub wir haben das nachher auf 8 oder 10, also das hat auch immer so'n bisschen gewechselt, was uns grad interessiert hat.“	9	20	10	Bei der (rein) beobachtenden Teilnahme am Unterricht ist eine eher geringe physische und/ oder psychische Beteiligung die Regel.

8.2.3.3 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Co-und/oder Teamteaching …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T3. Oberkategorie (mit tun): Co-und/oder Teamteaching machen (gemeinsam unterrichten, planen, reflektieren)				
Merkmal/ Definition: In Form von Coteaching oder Teamteaching oder einer Kombination aus beidem gemeinsam unterrichten. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: s. besondere Bemerkungen Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Besondere Bemerkungen zu dieser Oberkategorie: Wenn die Betonung im Interview darauf liegt, dass gemeinsame Abstimmung notwenig ist, dass die gemeinsame Durchführung des Unterrichts eine wichtige Randbedingung ist - dann werden Aktivitäten ausschließlich hier kategorisiert. Es wird angestrebt Unterschiede, Vor- und Nachteile der verschiedenen Formen von Teamteaching zu erfassen. Daher sollen die Aussagen unter drei großen Unterkategorien erfasst werden, die widerum feiner unterteilt werden können. Anforderungen mit Handlungen sollen mit neuen Zitatgrenzen auch in anderen Bereichen (insbesondere Unterrichten) kategorisiert werden, wenn Studierende in längeren Passagen berichten und nicht nur Aspekte des Co-/Teamteaching betonen.	5	51	(2|9) 9	
T3.1. Kategorie (mit tun): Kombi Co-/Teamteaching				
Merkmal/ Definition: Teams bestehend aus (ein oder zwei) Studierenden und einem Mentor/einer Mentorin gestalten Unterricht gemeinsam. Indikatoren: Die Kombination aus Co- und Teamteaching meint, dass zwei Studierende und ein (gemeinsamer) Mentor im Unterricht sind. Inhaltliche Befunde: Studierende bilden ein gleichberechtigtes Team. Sie sind gemeinsam in einer Colehrerfunktion zum Mentor in dessen Lerngruppe. Die Beteiligungsarten sind unterschiedlich. Studierende können ihre eigenen Ideen oder die des Mentors nutzen bzw. sie geben die Regie ab, wenn sie nicht weiterwissen. (gespürt / umgesetzt bei: Studententeam, dass bereits im Universitätskontext ertfogreich zusammengearbeitet hat, bei Mentoren, die selbstorganisationsoffene Lehr-/Lernformen bevorzugen) Ergänzendes: Vermutlich treten Besonderheiten gegenüber reinem Co- bzw. Teamteaching. Zur Klärung sind evtl. nicht ausreichend viele Fälle vorhanden. Dreieckskonstellationen sind auszuloten(Kompetenz und Macht). Studierende sind dem Mentor untergeordnet, haben aber einen im Prinzip gleichberechtigten Cooperations- und Reflexionspartner. Studierende können im Team gegenüber erfahreneren Lehrern evtl. besser ihre Anliegen vertreten. Gemeinsame Reflexionen sind vom Mentor evtl. besonders effektiv gestaltbar. Im gleichen Zeitrahmen reflektieren nicht nur ein, sondern zwei Studierende. Diese diskutieren auch mit einander und in bezug auf die Unterrichtsaktivitäten des Mentors evtl. differenzierter.	0	25	(0|6) 6	

Nr.	Kategorienname	Merkmal/ Definition	Beispiele/ Regel	Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)	Zitate Vorher / Einstieg	Zitate Nachher	Personen	Bemerkungen/ Befunde / Pole
t3.1.1	Kombi Co-/ Teamteaching: Gruppenarbeit betreuen, Versuche prüfen, Ansprechpartner sein, Lernprozesse in Gruppen lenken (Fragen beantworten, stellen)	Ein Studierendenteam betreut (im Unterricht des Mentors) Schülergruppen z.B. um bei Fragen zu helfen, Lernwege zu lenken oder eine sachgemäße Handhabung naturwiss. Experiermaterials zu gewährleisten.		(P24:1165:1167) „ … jeder von uns bekam'ne Gruppe und wir mussten das beobachten, gucken, mach doch mal, schreib doch mal, was habt ihr falsch gemacht, was habt ihr richtig gemacht, also wir waren da für die Gruppe, es war'ne Entlastung für ihn gewesen denk ich mal.“	0	7	4	Bemerkungen: 24:91 auch Perspektivenwechsel von Schüler zu Lehrer Thema
t3.1.2	Kombi Co-/ Teamteaching: Reflexion: nach der Stunde zu dritt oder zu zweit machen (Sch. einschätzen, diskutieren warum auf Inhalte u. Methoden anspringen)	sich gemeinsam nach dem Unterricht austauschen: z.B. zur Einschätzung der Situation in der Klasse, zum Verhalten einzelner SchülerInnen und/oder der Wirkung der Lernangebote.		(P6:342:347) „Auch dann anschließend nach der Stunde so'ne Reflexion zu dritt oder zu zweit äh... nee, so'ne gemeinsame Einschätzung der Schüler oder'n Austausch der Einschätzung, warum die nun auf'n ein Thema besser anspringen als auf das andere und welche Methode gerade warum, sozusagen äh..Rückmeldung zum Menschenbild, zur Sicht, zur Einschätzung der Situation.“	0	4	4	in der Interpretation qualitativ zu vergleichen mit "Reflektieren: eigenen Unterricht / eigenes Lehrverhalten"
t3.1.3	Kombi Co-/ Teamteaching: Regie abgeben und übernehmen (Frontalphasen, Praktikantenausbildung, Assistieren, Schülerlernen), gemeinsam/ arbeitsteilig vorbereiten	Im Dreierteam gemeinsam unterrichten, so dass eine gute Schülermitarbeit erreicht wird und Hilfe da ist, wenn der in der Situation gerade im Vordergrund agierende nach Gestaltungsalternativen sucht. Regie abge-		(P6:329:335) „Jetzt merkte man, dass aus irgendwelchen Gründen die Schüler vielleicht gar nicht darauf eingestellt sind oder nichts damit anfangen konnten. Und dann hat man vielleicht noch'n bisschen variiert und äh... aber die Schüler waren... das hat sie immer noch nicht angesprochen (lacht) und das war dann total angenehm, wenn dann	0	12	4	abwechselnd , gleichzeitig, Herausforderung hervor- und zurückzutreten, sich ohne viel Worte zu verständigen, sich in unterschiedlichen Unterrichtsphasen / bei unterschiedlichen Sozialformen im Unterricht zu

		ben und wieder übernehmen können.		einfach'n Anderer an dem Punkt weitergemacht hat … „				ergänzen sich überrumpelt fühlen, wenn Mentor ohne genauere Absprachen Studierende einzieht (und Tagesform des Studneten dem nicht entspricht)
t3.1.4	Kombi Co-/ Teamteaching: Schüler zeitnah, differenziert unterstützen (fordern/ fördern im Lehrendenteam umsetzen)	Beobachten, welche Anstöße und Unterstützung (z.B. beim Verständnis der Aufgabenstellung) Schülergruppen bzw. individuelle Schüler im Lern- und Arbeitsprozess im Moment benötigen und diese zeitnah leisten. (hier bei Kombi Co-/ Teamteaching umgesetzt)	Abgrenzung: Binnendifferenzierung (systematisches Vorgehen)	(P6:232:234) „ … auch Eigeninitiative entwickelt haben und wir geguckt haben, wer kann wann welche Hilfe gebrauchen, eine sehr differenziert Herangehensweise.“	0	2	2	Umsetzung hier insbesondere auch im Rahmen von Co-/Teamteaching möglich - Schülerfirma, Lb - Schüler: Studententeam mit Mentor: Beim Unterrichten gemeinsam auf Schüler achten, die Aufgabenstellungen i.d.R. weniger gut verstehen und ihnen durch
T3.2. Kategorie (mit tun): Teamteaching								
Merkmal/ Definition: Zwei Studierende (gleicher Stand) agieren in engerer Kooperation gemeinsam im Unterricht, stimmen sich zuvor ab, werten evtl. Unterricht, Lehrverhalten gemeinsam aus. Indikatoren: gemeinsame Gesprächsführung im Unterricht, gemeinsame Planungen und Reflexionen, Zurücktreten und Vortreten in der Leitung des Unterrichts, gemeinsame Ziele etc.. Evtl. auch im Rahmen von kombinierten Co-/Teamteaching, hier zuordnen wenn die Rolle der Mentorin in den Aussagen nicht oder wenig zum Tragen kommt. Inhaltliche Befunde: Bandbreite reicht vom Unterrichten im Wochenwechsel (Grenzfall – für nährer Auswertung trotzdem hier kategorisiert) mit gegenseitiger praktischer Unterstützung/ Assistenz (Schülern beim Aufgabenlösen unterstützen) oder Abwechseln in Einzel- oder zusammenhängenden Doppelstunden bis hin zu gemeinsamer Gesprächsführung. Teams können auch große Klassen leichter unterrichten. Teams reflektieren ihr Lehrverhalten gegenseitig. Verschafft gerade am Anfang Sicherheit und Entlastung. Ergänzendes: (ein Ankerzitat in Zählung für Anzahl enthalten)					4	19	(1|6) 6	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vor-**	**Zitate Nach-**	**Perso-**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**

					her / Ein-stieg	**her**	**nen**	
t3.2.1	Teamteaching: gemeinsam Vorbereiten (auch arbeitsteilig), Regie wechselseitig übernehmen, Unstimmigkeiten hinterher klären (mit Mitstudentin)	Gemeinsam mit einer anderen Praktikantin unterrichten, sich ergänzen z.B. sich gegenseitig und den SchülerInnen im Klassengespräch "die Bälle zuspielen".		(P1:1107:1113) „ … im Moment ist das ganz angenehm, wenn man sich die Bälle so zuspielen kann und den Schülern zuspielen kann und deswegen... ja, ist es auch lockerer und es ist nicht so dieses verkrampfte Rede-Antwort-Spiel, weil es mehr so'n gemeinsames Reden ist, allein auch dadurch, dass man schon zu zweit jetzt da und deswegen ist es auch für uns angenehmer im Moment.“	1	5	4	(besonders zu Beginn des Praktikums gewünscht!?)
t3.2.2	Teamteaching: Mentorin als Notbremse nutzen	Mit einem weiteren Praktikanten gemeinsam Unterrichten und das Angebot der Mentorin so gestalten, dass diese im Notfalle eingreift und auch anwesend ist, um später Reflexionsanregungen zu geben.		(P1:1119:1127) „ … sie hat uns völlig frei gestellt, ob sie uns unterstützen soll und ob sie sich komplett raushalten soll und wir wollten, dass sie sich... also wir wollten's alleine ausprobieren. Und ich denk klar, wenn's völlig untergegangen wär und wenn's völlig schief gegangen wär, hätte sie sich irgendwann eingeschaltet, wahrscheinlich wie der Fahrlehrer, der auf die Notbremse drückt.“	1	0	1	Gerade zu Anfang wurde Teamteaching als entlastend wahrgenommen. Obwohl das Verhältnis zu dieser Mentorin (s.Zitat) als sehr gut beschrieben wird, wollen Studierende evtl. die Erfahrung von hoher Verantwortung für die Abläufe machen. Evtl. ist die Situation im Dreierteam als Anfänger s unübersichtlich. Beim zweiten Mentor dieses Studententeams wurden später evtl. leichter und offener von Seiten der Studierenden Hilfe akzeptiert - zum Vorteil auch der SchülerInnen.

								Analogie Fahrschule – Mentor als Fahrlehrer (kann bremsen) wird von Studentin eingebracht.
t3.2.3	Teamteaching: Reflexion von gemeins. Unterricht: mit Mitpraktikantin machen (evtl. durch Mentorenkritik intensivieren)	Hinweise des anderen Praktikanten, der am Unterricht beteiligt ist abfragen bzw. die Wahrnehmung von Schwächen und Stärken des Unterrichts (insbesondere Lehrverhalten) in der Reflexion gemeinsam abgleichen. Unterschiedliche Perspektiven auf die Lerngruppe nutzen.		(P8:0400:0402) „ … ist am Anfang aufgefallen, dass ich sehr leise geredet hab und ich hatte das Gefühl, ich red zu schnell und er meinte so, nee, es wär eher zu langsam.“	2	7	4	
t3.2.4	Teamteaching: UE im Wochenwechsel gemeinsam unterrichtet (also eher nicht TT, aber Hilfe bei Gruppenarbeitsphasen, nur z.T. Nahplanungsabsprachen)	Mit einem anderen Studenten gemeinsam eine Unterrichtseinheit durchführen. Es gibt gewisse gemeinsame Planungen und Absprachen, doch Unterricht wird im Einzelnen eher aufgeteilt als gemeinsam verantwortet.	(Eine Person ist jeweils über mehrere Stunden in der Planungs- und Durchführungsverantwortung, während die andere Person z.B. in Gruppenarbeitsphasen assistiert. – Eine Vorstufe von Teamteaching um gegenseitig Unterstützung zu erfahren - bleibt aber vor den Schülern im gewohnten Rahmen ungeteilter Verantwortung mit recht geringer Flexibilität)	(P8:381:385) „Also während der Frontalphasen zugeguckt und bei diesen Gruppenarbeitsphasen gegen... sind wir gegenseitig mit rumgegangen und haben geholfen.“	0	6	2	Hilfreich um beim Unterrichten mit großen Klassen umzugehen - zwei Personen können einzelne Schüler bei Fragen besser beraten

T3.3. Kategorie (mit tun): Coteaching								
Merkmal/ Definition: Gemeinsames Unterrichten mit dem Mentor oder einem anderen Lehrer, Wechselseitige Übernahme von Teilen des Unterrichts, Assistenz bei Gruppenarbeiten, möglicherweise Absprachen im Vorfeld und gemeinsame Auswertungen von Unterricht. Indikatoren: "Der Praktikant als Copilot eines erfahrenen Lehrers". Wenn Betonung in Aussagen darauf liegt, dass gemeinsame Planung und/oder gemeinsame Durchführung einen wichtigen Rahmen Abgrenzung: gegenüber Teamteaching (ohne Kompetenzvorsprung, unter Studierenden), gegenüber kombiniertem Co- und Teamteaching (Team aus einem Mentor und z.B. zwei Studierenden) (Welche Mindestmerkmale gibt es / Unterscheidung gegenüber Hospitation mit kleinen Aufgaben?) Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: "Unterrichten Coteaching" sammelt Tätigkeiten im Unterricht gemeinsam mit Mentor oder anderen Lehrern. Tätigkeiten von Assistenz - helfen indem sie Gruppenarbeiten, Schülerversuche (z.B. auch in einem zweiten Raum) betreuen. Studentin unterrichtet einzelne Unterrichtsstunde selbst und fragt Mentor bei einer Stillarbeitsphase nach Rat, den sie zeitnah berücksichtigt. Studentin bespricht mit Lehrer Unterrichtsidee (Einsatz von Spielen), die dieser dann federführend einsetzt während die Studentin hilft. (gespürt / umgesetzt bei: unterschiedlich nur beim Mentor oder variabel bei mehreren Lehrern, wo hospitiert, explizite Wünsche sich zu beteiligen etwa bei der Beratung von Schülergruppen, auch Unterrichtsteile zu übernehmen. SchülerInnen äußern auch den Wunsch nach Hilfe durch Studierende - wahrscheinlich wird dies auch durch das persönliche Vorstellen der Studierenden in den Lerngruppe, die Methodik des Unterrichts und das Alter der Schüler beeinflusst.) Ergänzendes: Coteaching könnte insofern ergänzt werden, dass Colehrer sein insgesamt, also nicht nur Unterrichtsbeteiligungen - sondern z.B. auch Elterngespräche an der Seite eines Mentors mitberücksichtigt werden. Zu kennzeichnen wäre die legitimierte Teilhabe und mögliche Wirkungen aber in allen Bereichen - kann sich also als zusätzliche Dimension einer Fallgeschichte anbieten (Vorteile bei der Interpretation erwartet. Interpretation kann so stattfinden, dass hier erfahrene/gelernte Dimensionen von Unterrichten, Beobachten etc. verglichen werden können mit den Aussagen, die sich auf Handlungen im Alleingang beziehen.)					1	7	(1|4) 4	

Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t3.3.1	Coteaching: am Unterrichten beteiligt sein, z.B. Assistenz, Versuchsmaterial bringen	Im Unterricht von erfahrenen Lehrkräften Teile und Assistenz übernehmen.	Indikator: geplante und inbesondere auch spontan erfragte Beteiligung (Übernahme	(P4:0460:0465) „ … ist dann eigentlich von ganz alleine so gekommen, wir haben das nie besprochen, dass wir das machen wollen, aber zum	1	4	3	in einem Fall in großem Umfang (100 Stunden) Coteaching bereits etwa ab der dritten Woche

	(mit verschiedenen Lehrern als Praktikant)		von Stundenteilen)	Ende des Praktikums hab ich halt immer mehr Aufgaben übernommen oder wurde auch viel... immer öfter von den Schülern angesprochen oder so, nicht? Dass sich das dann wirklich gut aufgeteilt hat eigentlich.“				damit begonnen – wird als sehr sinnvoll angesehen - sonst "stirbt man vor Langeweile"
t3.3.2	Coteaching: Gruppenarbeit, Versuche mitbetreuen (auch im zweiten Raum)	Bei Gruppenarbeit (z.B. naturwissenschaftliche Schülerversuche) im Unterricht der Lehrerin / des Mentors relativ regelmäßig und intensiv mitwirken.	Grenzfall wenn unregelmäßige Mithilfe, dann unter Hospitation: Herumgehen mit Interaktion	(P8:0652:0656) „ … die hat sehr viel so Gruppenarbeit gemacht und da hab ich natürlich schon sie unterstützt und bei den einzelnen Gruppen mitgeholfen und mit aufgebaut, also mit beaufsichtigt, weil sie das dann das dann über zwei Räume verteilt hat…“	0	3	2	Fachliche Unterstützung der Schülergruppen, Aufsicht auch in einem zweiten Raum übernehmen. Von der teilnehmenden Hospitation zur Beteiligung Richtung Coteaching: manchmal ist es nicht leicht zu rekonstruieren, ob es auch eine Beteiligung an der Auswertung und Planung von Unterricht gegeben hat

8.2.3.4 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Elternkontakt …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

t4. Oberkategorie (mit tun): Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren				
Merkmal/ Definition: (Kleine) Beiträge zur Zusammenarbeit und Kommunikation mit Schülereltern leisten. (s. hierzu auch Merkmal/ Definition der Unterkategorie) Indikatoren: Hinweise, dass Studierende z.B. von den Mentoren gezielt in Elternkontakte einbezogen wurden. Abgrenzung: Nicht: reines Hospitieren oder anwesend sein bei Elternabenden oder Sprechtagen, Eltern können sich auch am Schul-	0	2	(0|2) 2	

leben (z.B. Cafeteria) beteiligen oder als Partner im Unterricht agieren. (Zusammenarbeit - Kontakt würde aber je nach Formulierung des Schwerpunktes dann in diesen Bereichen eingeordnet.) Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorie Inhaltliche Befunde: Insbesondere können Studierende bei Elternsprechtagen von ihren Mentoren im Elterngespräch einen Beitrag leisten. Sie geben ihre Eindrücke über Schüler bekannter Lerngruppen als dritte Perspektive auf den Schüler in die Gesprächsrunde. Eltern sind gegennüber der Beteiligung der Studenten z.T. offener als erwartet. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: nur wenige, wenn - aber recht lange Zitate; Lernschwierigkeit: ohne deutlichen Einbezug durch Mentoren kaum Handlungsfelder denkbar?								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t4.1	Elternkontakt: an Sprechtagen kennen lernen, an Seite des Mentors Einschätzungen zu Schülern einbringen/ austauschen	Eltern an Sprechtagen kennen lernen, sich mit ihnen über ihre Kinder austauschen, Hintergrundinfomationen erhalten, gemeinsam mit Mentor und Eltern Entwicklungsmöglichkeiten beraten.	Elternsprechtage (Klassen, Jahrgangsstufen, Bitten des Mentors etwas über Schüler zu sagen, Offenheit Eltern gegenüber Praktikanten) Abgrenzung: Passives Beiwohnen bei Elternkontakten.	(P2:1097:1104) „… war halt erstaunt, dass die Mutter durchaus gesagt hat, nee, dass ich halt da bleiben kann und zuhören kann und teilweise hat der Lehrer dann halt auch irgendwie mich dann eingebunden so'n bisschen, hat er gemeint, ja oder ist dein Eindruck anders oder so oder nochmal nach meinem Eindruck gefragt, das war sehr interessant und also war auch gut, das mal zu sehen, wie'n Lehrer eben... wie man mit Eltern spricht einfach …“	0	2	2	

8.2.3.5 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Feed-back geben …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

t5. Oberkategorie (mit tun): Feed-Back geben (Einzelschülern und Gruppen)				
Merkmal/ Definition: Rückmeldungen insbesondere an einzelne Schüler oder auch Schülergruppen richten. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Charakter und/ oder Nutzen einer (meist kürzeren) Rückmeldung werden in der Aussage deutlich: Spiegeln, Loben,	1	4	(1|3) 4	

Tadeln. (Aussagen zu Wirkungen eigenen Rückmeldungen an Schüler.) Abgrenzung: Wenn sich Studierende auf Rückmeldungen entsprechend einer Analyse von Unterricht unter Praktikanten beziehen, wird dies unter t Beobachten/anlysieren ... (T2) oder Teamteaching (T3) eingeordnet. Feed-back kann Anlass zu längeren Gesprächen und Beratungen sein - dann evt.Unterrichten: " Lernen / Inhalte konkret steuern" als Oberkategorie wählen (T17). Nicht zugeordnet werden hier: im engeren Sinne Handlungen in Verbindung mit Benotung und Leistungsbewertung (T9). Ausgenommen sind reine Disziplinierungsmaßnahmen - die Grenzen setzen im Unterschied zum Spiegeln des Verhaltens - dann T20. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Schüler loben und kritisieren eher fachlich als verhaltensspezifisch (verbal, nonverbal), wenn die Rückmeldung und weniger ihr Zweck betont wird, wird zur Kategorie feed-back zugeordnet. Aussagen, die Feed-back zur Klassenführung oder zur inhaltlichen Beratung von Lernprozessen beinhalten, sollten mit dieser Blickrichtung ein zweites mal kategorisiert werden und in die entsprechende andere Kategorie auch zugeordnet werden. Ergänzendes: Den Praktikanten ist diese Anforderung wohl nicht sehr bewußt - feed-back erfolgt wohl größtenteils unbewußt, "normal zwischenmenschlich, persönlich", aber auch bewußt viel loben, zurechtweisen, wenn nötig körperlich eingreifend Möglichkeiten werden nicht immer genutzt, sich und andere zu diesem Aspekt zu hinterfragen und alternative Handlungen, Feinabstimmungen zu überlegen und einzuüben. Evtl. bewährt sich diese Oberkategorie in Zukunft nicht und der inhaltliche Aspekt kann eher als Teilaspekt anderer Kategorien eingeordnet werden (wenig Zitate, weil viele Überlegungen zur Abgrenzung? Stautus Oberkategotie fraglich) (Ankerzitat in Zählung der Gesamtzitate enthalten)							
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t5.1	Feed-Back: Schüler fachlich und/oder methodisch beraten (konstruktiv)	Schülern Rückmeldung geben, die inhaltlich und/ oder gestalterische Aspekte ihrer Arbeit betrifft (um diesen kritisch und fördend zu begleiten).	Evtl. Bewußtheit der Beziehung zwischen Beratung und eigener Kompetenz. Der neuen Rolle gegenüber dem Studentsein. Klare sachliche Urteile	(P1:1040:1047) „… schon Sachen gibt äh... wo ich denen dann doch helfen kann oder sagen kann, achte doch mal darauf oder was ist denn mit dem und dem, also das sind einfach Sachen, die man sich bis jetzt nicht zugetraut hat vielleicht auch oder nicht damit konfrontiert war, sondern weil man einfach gewohnt ist, dass seine... dass die eigenen Sachen von anderen begutachtet werden und darüber irgendwie kritisiert wird, aber nicht dass man selber kritisiert, also in der	1	1	2	

				Form wie jetzt bei Schülern.“				
t5.2	Feed-Back: Schüler loben, Leistungen anerkennen (ggf. versucht und es gelang nicht)	Schülern positive Rückmeldungen geben (um Lermotivation zu erhöhen, Kommunikation und Klima in der Klasse zu fördern).	loben, motivieren Abgrenzung: evtl. gegenüber leistungsfreundliches Klima schaffen abgrenzen	(P4:1443:1449) „… denn loben, kann ich die Schüler sehr gut, also da bin ich ziemlich Weltmeister drin sozusagen, ej das hast du klasse gemacht und vielen Dank äh... sowas kann ich sehr gut äh... wie gesagt dieses Rügen oder irgendwie jemandem sagen, dass er nicht so toll ist, das... nee, das darf man auch nicht, man kann ja höchstens sagen, dass er nicht so toll gelernt hat für dieses Thema, dass er nicht so toll ist, das hat da nichts zu suchen.“	0	2	2	[t Schüler (führen u. fördern durch) loben] Erkenntnis, das als Person zu tadeln nicht förderlich wirkt. Kann aber angesprochen werden, dass nicht genug gelernt wurde. (Evtl. ist Thema Rückmeldungen mit Mentor oder in Seminaren thematisiert worden. Zitat spiegelt gut konkrete Erfahrungen wider.)

8.2.3.6 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Führung / Verantwortung …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

t6. Oberkategorie (mit tun): Führung / Verantwortung übernehmen				
Merkmal/ Definition: Leitungsaufgaben, Führung und/oder Verantwortung als Lehrkraft muss von den Praktikanten mit entsprechendem Handeln gegenüber ihren Schülern bzw. Lerngruppen übernommen werden. Dies kann innerhalb und außerhalb des Unter-	1	12	(1|5) 6	

richts eine Rolle spielen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Aufsicht übernehmen. Verantwortung für die Sicherheit im naturwissenschaftlichen Fachraum. Leitung im Unterricht. Berichte der Unsicherheit / persönlichen Betroffenheit, inwiefern es gelingt, Schülerinnen zu führen, ob es als Student erlaubt ist, jemanden zurecht zu weisen, ob es gelingt, übliche Klassenregeln aufrecht zu erhalten ... Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: zögern, hinsehen, jemanden verwarnen, sachliche Notwendigkeiten begründen, Erfahrungen als Begründung berichten bis vorausschauend Regeln deutlich machen; im Auftrag von Lehrerinnen, aus der Notwendigkeit heraus selbst handeln … (Studierende können sich auf ihren Status als Praktikant zurückziehen. Sie fragen aber auch explizit nach, inwieweit sie Maßnahmen ergreifen sollen.) Bedeutsamkeit: Mehrere Aussagen zur emotionalen und grundsätzlichen Betroffenheit vorhanden Lernschwierigkeit: sich Notwendigkeiten der Leitung klar werden, ins Verhältnis setzen zu andern Idealen (sich schwer tun, anderen Vorschriften zu machen) Ergänzendes: (Ankerzitat der Oberkategorie in Zählung der Gesamtzitate enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t6.1	Führung: Leitungsanspruch formulieren, Regeln setzen und durchsetzen (Respekt/Autorität)	Aktive Positionierung als Lehrer/in gegenüber den Schülern, so dass Akzeptanz z.B. für Leitung des Klassengeschehens erreicht wird.	Interaktionsbeschreibung, Begriffe wie Autorität, zu viel Freundschaft Abgrenzung: hier und nicht Classroommanagement, wenn Aussage auf Autorität, Leitungsanspruch in Beziehung zu Schülern formuliert wird und sich nicht natürlich einstellt.	(P8:0138:0142) „Und sag so ja wir verstehen uns zwar gut, aber im Moment geb ich den Unterricht und es bleibt dabei, dass wir jetzt nicht im Unterricht essen und auch keine Hausaufgaben machen, auch wenn wir uns gut verstehen, so.“	1	5	4	
t6.2	Verantwortung: Pau-	In der Pause Aufsicht	Evtl. emotional ge-	(P8:0722:0729)	0	2	2	

	senaufsicht übernehmen (ggf. Aufsicht im Schulgebäude - nicht weggucken)	führen und wenn nötig Probleme lösen: Darauf achten, dass Regeln eingehalten werden, Schüler sich sicher bewegen/ erholen können wowie Gebäude und Ausstattung erhalten bleiben.	färbt, da für Studierende noch keine Normalität	„… gehen Sie doch mal mit den Schülern auf'en Pausenhof als Aufsicht äh... Sie können dann ja noch 10 Minuten länger Pause machen. Ja und denn bin ich mit der Gruppe da runter und war die einzige Erwachsene auf'en Pausenhof von, ich weiß nicht, ich hätt jetzt gesagt Hunderten von Schülern, das fand ich ganz scheußlich, weil ich kannte das Gebäude nicht, ich kannte die Regeln in dem Gebäude nicht und wusste überhaupt nicht, wie soll ich mich jetzt verhalten …“				
t6.3	Verantwortung: Sicherheit in Fachräumen gewährleisten	Im Rahmen der Verantwortung für die Sicherheit in Fach-, Labor- und Werkstatträumen angemessen aktiv werden (um SchülerInnen und Sachen vor Schaden zu bewahren, entsprechende Kompetenzen und Sensibilität bei den SchülerInnen zu fördern).	Gefahren kennen und erkennen, Schülern Hinweise geben, Gefahren beseitigen, Profilaxe betreiben (mit Unfällen umgehen: akut weitere verhindern, erste Hilfe, Kommunizieren ...) Abgrenzung: hat inhaltlich auch mit classroommangement zu tun, soll aber hier als vorrangiges Beispiel für Verantwortung und Führung eingeordnet werden.	(P4:0264:0271) „… hab versucht, ihm zu erklären, warum man das nicht macht, weil'n Bekannter von mir, der hat... das war beim Ausflug draußen, da hat ihm jemand mit'ner Pipette so'n bisschen Wasser hier hinten an'n Hals gespritzt und der hat sich so umgedreht, so lass das und hat sehr schön hier die Pipettenspitze in der Hand und natürlich auch noch die Mikroorganismen aus'em Teich und sowas, also hat da heute noch so'ne Lei... äh so'ne Narbe auf der Hand, …“	0	4	3	Evtl. wenig agieren (Schüler, die Gefährliches tun bewußt angucken) bis deutliche Ermahnung oder wegnehmen eines gefährlichen Gegenstandes oder Transparent machen von Gefahren.

8.2.3.7 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „LehrerInnen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

t7. Oberkategorie (mit tun): LehrerInnen: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)								
Merkmal/ Definition: Zusammenarbeit und Gespräche mit Lehrern des Kollegiums suchen und Kommunikation kennen lernen (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Allgemeine Zusammenarbeit und Austausch mit LehrerInnen (an der eigenen Schule); Studierende finden ihre Position im Lehrerzimmer, sie nutzen Möglichkeiten der (gegenseitigen) Unterstützung, um im Interesse der Lehrer und Schüler und des eigenen Lernens teilhaben zu können. Sie nehmen z.B. auch an Konferenzen teil. In der ersten Zeit z.B.: Namen, Fächer, sonstige Aufgaben von Lehrern im Kollegium kennen lernen. Abgrenzung: Enge Zusammenarbeit/ Absprachen mit dem Mentor mit konkretem Unterrichtsbezug fallen unter Coteaching bzw. Unterricht vorbereiten. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Die Anforderung besteht darin zu Lehrerinnen eine relativ offene Beziehung aufzubauen, die aber neben Kooperationsbereitschaft zugleich individuelle Grenzen und feste Positionen erfordert. Z.B. Lehrer geeignet um Hospitationsmöglichkeiten bitten. Ein pädogischer und sozialer Austausch findet in Pausen statt und kann Bereicherung sein und Alltagsprobleme bewältigen helfen. Man sucht die Orte auf (verschiedene Lehrerzimmer, Lernwerkstatt) und unterhält sich oft eher ohne feste Ziele und Inhalte. Fragt aber auch evtl. fachliche Hilfe nach (z.B. ohne Erfolg). Studierende müssen (auch räumlich) eine Position im Lehrerzimmer finden (feste Sitzordnung) und sich u.a. auch gegenüber Zynismus ihrer "Berufskollegen" abgrenzen, die manche Schüler z.B. als Psychopaten bezeichen. Anfangs ist es für Praktikanten schwierig, überhaupt einige Namen und Arbeitsbereiche der Lehrer zu kennen und sie für Hospitationsmöglichkeiten anzusprechen. Ergänzendes: (Pole) Bedeutsamkeit: hoch, emotionale Aussagen, Beziehungs- und Abgrenzungswünsche, Verhältnis zur eigenen Berufsgruppe, Zugehörigkeitsprüfung? Lernschwierigkeit: selbstbewusstes Auftreten, Strukturen erkennen, unsymetrische Beziehungen gestalten; sich, abgrenzen und öffnen, partnerschaftlicher Umgang oder Weisungen erhalten z.B. Pausenaufsicht mit unbekannten Regelungen zu führen Inhaltlich: Bandbreite: belangloser, konkurierender, familiärer oder professioneller Austausch (ein weiteres Zitat zur Oberkatergorie in Zählung enthalten)					21	42	(6|11) 11	(Wege in die Community suchen (alternativer Name der Oberkategorie (?) aber ggf. gut zur Interpretation nach Lave u. Wenger Welchen Platz möchte ich dort haben- jetzt und später?))
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t7.1	LehrerInnen: ihrer Bitte um Unterstüt-	LehrerInnen auf deren Wunsch hin bei über		(P8:0719:0723) „Ach so ja, in der Projektwoche. Da war	0	3	2	In der Zusammenarbeit offerierte Anfor-

	zung nachkommen (evtl. außerhalb regulären Unterrichts, ggf. Hilfsarbeiten eigentlich ablehnen wollen)	normalen Unterricht hinaus gehenden Aufgaben unterstützen bzw. ihnen diese abnehmen (um die Aufgabe zu erledigen und ihnen einen Gefallen zu tun).		ich im Orientierungsstufengebäude, das ist'n paar Straßen weiter und hab da eine Lehrerin mit unterstützt und die sagte denn so ach Mensch, gehen Sie doch mal mit den Schülern auf'en Pausenhof als Aufsicht.“				derungen unterschiedlicher Schwierigkeit mit dem Problem diese spontan einzuschätzen und ggf. anzunehmen Mögliche Ambivalenz der Studierenden bezüglich Wünschen: jemanden gerne einen Gefallen tun wollen, stolz sein, bereits sinnvolle Aufgaben übernehmen zu können, sich nicht trauen, nein zu sagen und mangels Orientierung oder entwickelter Kompenzen überfordet zu werden
t7.2	LehrerInnen: Konferenzen: dabei sein, beobachten, analysieren	An Konfernzen (zunehmend) verstehend teilnehmen /ggf. auch Redebeitäge leisten (um sich über Entwicklungen an der eigenen Schule zu informieren und/oder die Kommunikation der LehrerInnen untereinander kennzulernen (ggf. inkl. Schulleitung und Elternvertreter).		(P20:0877:0884) „… also wir hatten am Anfang eine (Lehrerkonferenz, T.Z.), da wär ich fast eingeschlafen, weil das war irgendwie, da waren wir grad'ne Woche in der Schule und äh... da haben wir also überhaupt nicht verstanden, worum es überhaupt geht, weil man... wenn man nicht drin ist, versteht man überhaupt nicht, worüber die jetzt reden, also die hab'n Problem und da denkst du, he-he, was ist denn jetzt los hier, aber so nach... also am Ende des... des Halbjahrespraktikums waren wir nochmal auf einer und da... da ging's dann schon wieder, also denn... man hat ja dieses... worum's denn	0	9	7	Abgrenzung: Auch reguläre Lehrkräfte leisten nicht unbedingt immer Redebeiträge bei Konferenzen bzw. übernehmen nicht unbedingt bestimmte Aufgaben - allerdings kann man i.d.R. von aktiver Teilnahme ausgehen (z.B. denken mit, notieren sich Termine etc.). Die Unterscheidung zwischen "nur" wahrneh-

				geht, dieses Problem hat man denn auch mitgekriegt und dann hat man gesagt ach so, ja...“				men und tätiges Teilnahme soll bei der Kategorisierung nicht allzu streng erfolgen. Alle Aussagen, die auf Nachdenken und Analysieren hinweisen, sollen als tätige Teilnahme eingeordnet werden. Aussagen "ich bin mal dabei gewesen und/ oder habe von Konferenzen gehört" jedoch nicht.
t7.3	LehrerInnen: Position im Lehrerkollegium finden (vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, organisatorisch absprechen, ggf. am Rande stehen)	Sich in das Kollegium integrieren, am kollegialen Austausch z.B. im Lehrerzimmer teilnehmen und eine soziale Position finden um dazu zu gehören und nach eigenen Möglichkeiten mitzuarbeiten.	Indikator: sich vorstellen, im Lehrerzimmer eine örtliche und soziale Heimat zu finden.	(P3:0848:0853) „Also im, im Lehrerzimmer jetzt einfach von der Position her, dass die Lehrer vielleicht jetzt hier so in der Mitte sitzen, und die Studenten dann doch mehr so dahinten, ja so ‚Was hast du denn eben gemacht?', und, aber das hat sich inzwischen auch sehr stark gegeben würd ich sagen. Inzwischen fühlt sich schon so'n bisschen dazugehörig, und das ist sehr schön.“	7	9	8	vgl. Fragebogen : sich in das Lehrerkollegium integriert fühlen / am Rande stehen, ausgeschlossen werden Auf Lehrer zugehen. Am kollegialen Gespräch im Lehrerzimmer teilnehmen, das offen für persönliche und pädagogische Themen ist. Als Neuling in der Schule die Namen, Gesichter und Fächer der LehrerInnen zur Orientierung zuordnen können. Bei näherem Kontakt z.B. klären, ob man sich gegensei-

								tig Duzen oder Siezen möchte.
t7.4	LehrerInnen: sich gegenüber destruktiven Ansichten/ Haltungen abgrenzen (z.B. Zynismus) (ggf. kritische Ansichten teilen)	Unqualifizierte oder abfällige Bemerkungen (nicht konstruktive Beiträge) zu Schülern und schulischen Entwicklungen von KollegInnen erkennen und sie nicht annehmen. Sie nicht verstärken, sondern versuchen, in konstruktiver Weise miteinander zu sprechen.	Zynismus, unausgewogene Mischung in der kollgialen Kommunikation erkennen und dieser aktiv begegnen.	(P2:0466:0471) „Ja, man kann sich ganz anders austauschen auch über die Schüler, ohne dass es gleich'n dummes Rumgelästere ist, wie ich's im Lehrerzimmer mitgekriegt hab, also immer nur, ja dein Schüler, der nämlich, den kenn ich auch und so, der macht immer das und das oder... und einfach neue Impulse zu kriegen, andere Sichtweisen, …“	0	5	4	Sich etwas bewusst passiv anhören, nicht verstärken, über konstruktive Gespräche anregen bis Zynismus zurückdrängen, ihn evtl. explizit ablehnen
t7.5	LehrerInnen: von ihnen lernen, Entwicklungsmöglichkeiten nutzen (bitten um Hospitationsmöglichkeit, verlässliche Absprachen, fachliche, methodische Hilfe, Rahmen evtl. auch Lernwerkstatt)	In Kontakt mit LehrerInnen gehen, sie nach Gelegenheiten der Hospitation und Beteiligung in ihrem Arbeitsbereich fragen und von (oder mit) ihnen in der Zusammenarbeit lernen (berufsbezogene Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten nutzen).		(14:987:991) „Ich hatte mir Beratung überall geholt, also bei erschiedenen Lehrer, die mir dann eben die Tipps gegeben haben, Mensch versuch’s doch mal so und so,“	14	15	11	LehrerInnen um Gelegenheit in ihren Unterricht kommen zu können bitten. LehrerInnen an der Praktikumsschule finden, mit denen eine gute Zusammenarbeit im Rahmen der verpflichtend durchzuführenden Unterrichtseinheiten möglich ist. An Werkstattarbeit zur gemeinsamen Unterrichtsentwicklung am Schulstandort teilnehmen. Fachliche Fragen mit Hilfe von (Lehrer-) Kollegen zu klären

								versuchen. Feed-Back zu berufs-eignung erhalten, Kontakt ggf. auch nach Ende HP pflegen

8.2.3.8 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Lehrerrolle (-eigenschaften)…“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T8. Oberkategorie (mit tun): Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten / handeln (bewusst umschalten?)								
Merkmal/ Definition: Vor dem Hintergrund der Zugehörigkeit zur Lehrerseite und "gängigen" Lehrereigenschaften entsprechend handeln, um gegenüber Schülern (z.B. durch Klarheit und bekkannte Interakktionsmuster) erwünschte pädagogische Wirkungen zu erzielen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Gängige zugeschriebene Eigenschaften und Einstellungen von Lehrern werden in bezug auf die eigene Person problematisiert. Z.B. Überlegtes Handeln zur Unterstützung anderer Lehrkräfte statt spontaner Solidarität mit Schülern. Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Die Anforderung die Lehrerrolle anzunehmen, Lehrereigenschaften zu entwickeln ergibt sich im Praktikum durch die Rahmenbedingungen (feste Zeiten - (Pünktlichkeit, Vorbildfunktion) Kollegen- Berufsgemeinschaft) und wohl auch durch den Schwerpunkt der Tätigkeit im Unterrichten und evtl. durch gesellschaftliche Entwicklungen. Viele Studierende wollen eine eindeutige Position einnehmen und möglichst authentisch agieren. Z.T. merken sie, dass sie keine eindeutige Position haben und die Aufgabe darin besteht, eine solche zu finden. Das Unterrichten als wesentliche Tätigkeit fällt leichter, wenn sie über Unterrichtsstörungen z.B. nicht wie Schüler schmunzeln und sie beim Vornestehen ein "freies Gefühl" erleben. Es bleiben z.T. Irritationen - warum fühlt man sich z.B. im Lehrerzimmer noch unsicher? Ergänzendes: (zwei weitere Zitate zur Oberkatergorie in Zählung enthalten)					3	22	(1|11) 11	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vor-her / Ein-stieg**	**Zitate Nach-her**	**Perso-nen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**

T8.1	Lehrerrolle (-eigenschaften): auf eigenes Äußeres achten (z.B. seriöse Kleidung wählen)	Kleidungs- und körperpflegerische Gesichtspunkte beachten, um Irritationen bei den SchülerInnen zu vermeiden und Akzeptanz für die eigene Person als Lehrer zu erreichen.	besondere Kleidung anziehen, Schuhe beachten, Schwitzen vermeiden	(P16,0618:0620) „Also mit rotem Gesicht bin ich da noch nicht erschienen, also ich hab mich auch anders angezogen, also schlichter. Ich hatte keine Batikhose an …“	0	1	1	
T8.2	Lehrerrolle (-eigenschaften): Geduld für Schüler haben (auch gut auf sie eingehen können)	Eine ruhige und die Schüler berücksichtigende Form des Umgangs umsetzen (um Interessen und Ausgangsbasis von Schülern gerecht zu werden und als Lehrer/in pädagogische Aufgaben mit "Gelassenheit und Energie" zuverlässig nachkommen zu können).	Geduld, gut auf Schüler eingehen können, (Gewissheiten und/ oder Beispiele resultierend aus dem Schulalltag)	(P14,1058:1059) „Also ich denk, ich hab auf jeden Fall Geduld für Schüler und äh... ich kann auch auf die Schüler ganz gut eingehen"	0	1	1	
T8.3	Lehrerrolle (-eigenschaften): gut erklären können (bezogen auf schulische Fachinhalte sicher)	Sachverhalte gut erläutern und Aufgabenstellungen gut erklären können im Sinne einer eingenen Eigenschaft berichten. (Zweck: Lernen und Zufriedenheit der SchülerInnen.)	Schüler haben das im HP zurückgemeldet, ein Händchen fürs "Erklären" haben	(P3,1290:1291) „Ich glaub, ich kann auch ganz gut erklären. … Könnt ich mir so vorstellen, also wird mir auch oft gesagt.“	2	2	3	Erklären bezieht sich auf für Schule relevante Fachinhalte
T8.4	Lehrerrolle (-eigenschaften): kulturelle, soziale Unterschiede gegenüber eigenem Hintergrund verstehen und nicht als Grenze empfinden	Unterschiedliche Alltags- und Lebenswelten der SchülerInnen im Vergleich zum eigenen Hintergrund festellen und möglichst nicht als Barriere gemeinsamer	Abgrenzung: Aussagen sollen sich auf konkrete Beispiele und mehr oder weniger geglückte Handlungen beziehen.	(P16,0079:0087) „aber was die für’n Elternhaus hatten, das hab ich auch nicht so ganz klar gekriegt, also ich glaube nicht, dass äh... also dass es irgendwie so primitiv war, das kam mir überhaupt nicht so vor, aber es war auch nicht so... äh (2 sec), ja, wie soll ich das	0	3	2	

		Verständigung ansehen (Unterschiede (z.B. "Soziale Schicht" oder Alter) erkennen: Notwendigkeiten und Chancen für die Interaktion sehen).		beschreiben? Also von denen war eigentlich niemand bis, bis zu unserem Besuch, wo wir da auf dem Hof waren, war niemand in dem Bioladen gewesen oder so. Also, äh... ja, so'n, ja so'ne recht eingeschränkte Lebenswelt würd ich sagen."				
T8.5	Lehrerrolle (-eigenschaften): ruhige Art, Ausstrahlung haben	Beim Umgang mit Schülern einen entspannten, ruhigen Stil bevorzugen.		P20:(161:164) „Ja, und sonst also beim Umgang mit den Schülern und wie man als Lehrer sein muss, das äh... hab ja jetzt bei Herrn (Name des Mentors) erlebt und ich glaub, meine Art ist auch so, dass also äh... dass er schreit also die Schüler selten an oder regt sich selten auf. Und ich glaub, das könnte ich auch nicht (lacht)"	0	1	1	
T8.6	Lehrerrolle: Mißerfolge (selbstkritisch und konstruktiv) verarbeiten	Mit dem ungünstigen Verlauf z.B. einer selbst durchgeführten Unterrichtseinheit klar kommen und Gründe reflektieren - daraus lernen (kritikfähig, selbstreflexiv, mißerfolgstollerant sein).		(P22:562:569) „ich hab immer gedacht, die sind so kotzig, du musst irgendwie'n Weg finden, wie du damit zurecht kommst und wie du die da vielleicht doch rausholen kannst, also ohne dabei kaputtzugehen, also ich bin bestimmt da nicht der Samariter, aber ich hab schon Lust, was mit Kindern und Jugendlichen zu machen und halt mit denen Unterricht zu machen."	0	3	3	
T8.7	Lehrerrolle: pünktlich und zuverlässig sein	Schlüsselqualifikationen in Bezug auf pünktliche und verlässliche Anwesenheit (im Unterricht) im Schulalltag zeigen (auch zuverlässig im Sinne nichts Wichtiges vergessen).	evtl. emotional geprägt, z.B. Stolz, dass man pünktlich war - Verhältnis zu eigenen Stärken und Schwächen, Beschreiben unterschiedlicher Erwartungen zwischen Universität und Be-	(P3,1295:1299) „Na, sonst bin ich auch, also während des Halbjahrespraktikums bin ich bisher ziemlich pünktlich und ziemlich zuverlässig (Interviewer lacht), ich hab noch nicht einen Tag gefehlt, war noch nicht einmal eine Minute zu spät im Unterricht."	1	1	2	z.B.

			rufswelt Schule					
T8.8	Lehrerrolle: Rollen-identifikation - sich beim Handeln (vor der Klasse) authentisch fühlen (auch konzentriert sein)	Mit Lehrerrolle zunehmend identifiziert fühlen und handeln (damit die Arbeit natürlicher/ leichter ausgeübt werden kann). Z.B. mit einem sicheren, selbstähnlichem Gefühl "vor der Klasse stehen". Als mögl. Gegenpol eigene Unsicherheiten in der Lehrerrolle im Handeln bewusst erfahren. xxx was ist selbstähnliches Gefühl??		(P4,1254:1261) „Also ich hab auch zum Schluss bei mir immer festgestellt, dass ich, wenn ich jetzt im Unterricht hospitiert habe und die Schüler irgendwie die Lehrerin geärgert haben oder den Lehrer, dass mir das irgendwie auch schon so nicht gepasst hat irgendwie, also ich fühlte mich dann irgendwie unwohl in der Situation, das war am Anfang überhaupt nicht so, da hab ich dann immer so (hähä) so mitgelacht, wenn die'n Witz gemacht haben …“	0	6	5	Bemerkungen: zu ähnlich der Oberkategorie? vgl. w Kategorien Pole: von sich wohl fühlen, authentich handeln bis sich nicht zu hause fühlen und unsicher verhalten xxx12:111 vor der Klasse stehen, Lehrerrolle wie von den Schülern wahrgenommen
T8.9	Lehrerrolle: sich solidarisch gegenüber Kollegen verhalten (z.B. im Sch.gespräch)	Sich in Gesprächen mit Schülern zu Problemen mit anderen Lehrkräften vertändnisvoll, aber insbesondere auch im Einklang (solidarisch) mit der Lehrerseite zeigen.		(P8,0187:0191) „… ich kann zu den Schülern ja nicht sagen, ja seh ich genauso, den Lehrer find ich genauso blöd, also in dem Moment gehör ich ja zum Lehrerkollegium dazu und da kann ich höchstens sagen, ja ich verstehe euch, aber geht doch noch mal zu ihm, frag doch mal …“	0	1	1	

8.2.3.9 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Leistungen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T9. Oberkategorie (mit tun): Leistungen bewerten / erfassen / mitteilen				
Merkmal/ Definition: Hinsichtlich der Qualität der Arbeitsergebnisse und ggf. -prozesse der Schüler am Beurteilungsprozess beteiligt sein. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien)	2	23	(2|7) 8	

Indikatoren: schriftliche Tests, Klausuren, mündliche Schülerbeiträge bewerten, Produkte benoten, einschließlich Mitteilen und vertreten der Noten gegenüber Schülern. Mentor bietet Beteiligung an, Leistung bewerten erfolgt im Praktikum natürlich grundsätzlich in Abstimmung mit Lehrern bzw. Mentoren. Es wird vorrangig hier gesondert erfasst - nicht z.B. unter Coteaching. Abgrenzung: inhaltlich zu unterscheiden: Benotung und Diagnose von Lernständen (wird auch im Alltag wohl wenig trennscharf bzw. bewußt gehandhabt). Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Mit Leistung bewerten als Tätigkeit ist eine Beteiligung an der Bewertung von schriftlichen Tests und Klausuren und auch von mündlichen Beiträgen gemeint. Mentoren sprechen mit Studierenden über die Gestaltung der Aufgaben der schriftlichen Arbeiten und lassen sie diese in Teilen oder ganz entwerfen. Schüler sollen nicht unter- oder überfordert werden. Obwohl hierbei die eigentliche Bewertung ja noch nicht erfolgt, wurde dies hier zusammen eingeordnet, weil Studierende offenbar unterschiedliche Erfahrungen machen - je nachdem, ob sie die Produkte nur bewerten oder die Aufgabenstellungen mit gestalten durften. Ähnliches gilt bei der mündlichen Leistungsbewertung. Wenn Studierende ohne vorheriges Einbeziehen und einen Austausch über Kriterien mitwirken sollen, fällt es ihnen schwerer. Studierende übernehmen z.T. die Aufsicht bei den Tests, die die Schüler schreiben müssen. Sie sind dabei bei Rückfragen der Schüler und entstehender Unruhe gefordert. Die Bewertung bezieht sich häufig auch auf die Prüfung der Vollständigkeit und Ordnung von Schülerarbeitsmappen. Für die Beurteilung schriftlicher Leistungen entwickeln die Studierenden inhaltliche Kriterien, die Punktangaben und prozentuale Überlegungen für Endnote beinhalten. Bei der Rückgabe von schriftlichen Arbeiten, also dem Mitteilen der Noten, sind Studierende ebenfalls beteiligt und erklären Schülern die Bewertung oder korrigieren Noten, z.B. wenn Punkte falsch addiert worden sind.							
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T9.1	Leistungen bewerten: Kriterien verwenden / entwickeln (mehr oder weniger durchdachte)	Leistungsbeurteilung nach bestimmten Kriterien.		(P20:698:711) „ich glaub es ist ganz gut, wenn man den Schülern erklärt, wonach man bewertet, also denn wissen sie, also denn ist es von-vornherein transparent, sag ich mal so. Sie wissen, dass es die... dass ich jetzt nicht einfach willkürlich sag, okay das ist'ne drei, sondern sie wissen, dass es nach diesen Kriterien geht und das ist ganz okay.“	0	2	2	z.B. Prüfen von Mappen und Arbeitsheften der SchülerInnen um Eindruck der Vollständigkeit, der Gestaltung und inhaltlichen Qualität für eine Bewertung zu erhalten.
T9.2	Leistungen bewerten:	Mündliche und/ oder	Pole: unspezifische	(P20:665:693)	0	2	2	

	Noten auf mündlicher Basis ermitteln (Beteiligung bei MentorIn)	praktische Beteiligung der SchülerInnen im Unterricht bewerten, sich an der Notenfindung der Mentoren beteiligen, verschiedene Gesichtspunkte abwägen.	Beteiligung an Halbjahresnoten bis Kriterien kennen bzw. entwicklen und im Konsens mit dem Mentor in überschaubarem Rahmen erproben	"bei Vorträgen haben wir das so gemacht, also was ich auch sehr gut fand äh... oder was heißt wir, hat Herr (Name des Mentors) das so gemacht, er hat'n Bogen vorgegeben, wonach wir zensieren, also es gab mehrere Gesichtspunkte und diese Gesichtspunkte wurden von 1 bis 6 zensiert."				
T9.3	Leistungen bewerten: Noten auf schriftlicher Basis ermitteln (Beteiligung bei Mentorin)	Sich handelnd am Bewertungsverfahren zu schriftlichen Schülerleistungen des Mentors / der Mentorin beteiligen.	Klausuren/ Tests entwerfen und bewerten, evtl. persönliche Betroffenheit, Akzeptanz, Kritik am Vorgehen des Mentors	(P2,1249:1251) „… ja, bei der Mentorin dann, um die Arbeiten abzugeben und'n Tee zu trinken, die haben ja noch Klausuren geschrieben, die wir dann bewertet haben …“	1	16	8	Klassenarbeiten/ Test konzipieren und gestalten sowie Verfahren planen wie sie in der Lerngruppe eingesetzt werden. (Bewertung mitplanen) Übungstest gestalten und korrigieren (Strahlensatz)
T9.4	Leistungen bewerten: Noten mitteilen, gegenüber Schülern vertreten (sich Relativität/ größerem Kontext von Noten bewusst sein)	Einwände von SchülerInnen zur Benotung ihrer Leistungen (z.B. schriftliche Arbeiten) angemessen berücksichtigen.	auch Handlungen, die mögliche Probleme vorwegnehmen und die Akzeptanz der Benotung sichern helfen. Sich der Relativität (dem größeren Zusammenhang, Selektionsfunktion etc. bewusst sein)	(P8,0252:0258) „… passieren da natürlich irgendwie Fehler, also beim Zusammenaddieren der Punkte oder so. Äh... das hat auch der Lehrer gesagt und wir noch mal, guckt das nochmal durch, das kann passieren, dass wir was übersehen, ja.“ (…) „Ja, die kamen dann und dann haben wir das noch mal angeguckt und wenn die Kritik berechtigt war, haben wir das korrigiert.“	1	3	3	

8.2.3.10 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Leistungsfreundliches Klima …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T10. Oberkategorie (mit tun): Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen								
Merkmal/ Definition: SchülerInnen zum Bearbeiten für sie anspruchsvoller Aufgaben anregen und/oder für ein soziales Miteinander sorgen, in dem besondere Leistungen positiv besetzt sind. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: Hier zuordnen, wenn Aspekt Leistungsförderung vorrangig bzw. relativ unabhängig von konkreten Anforderungen des Unterrichtens thematisiert wird. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde (im Kern was, durch wen und wobei erlebt): Ein leistungsfreundliches Klima zu schaffen wird sowohl selten als Anforderung wahrgenommen als auch sehr selten in Handlung umgesetzt. Als Beispiel gab eine Studentin (im Team) Schülern, die mit den regulären Aufgaben fertig waren Zusatzaufgaben. Da offenbar nicht üblich, muss sie den Schülern erklären, dass es sich nicht um eine Strafarbeit handelt, sondern um schwerere Aufgaben, eine Herausforderung zum Knobeln - diese wurde offenbar dann auch gut angenommen. (Eine Studentin berichtet, dass besondere, individuelle Aufgabenstellungen in fachdididaktischen Veranstaltungen unabhängig vom HP thematisiert wurden.) Bedeutsamkeit: Im Schulalltag eher gering, evtl. weil in Schulen eine Orientierung am Mittelfeld erfolgt. Studierende müssen besondere Vorbereitungen treffen und Schüler für individuell herausfordernde Arbeiten gewinnen. Es ist eine Anforderung, die Studierende nicht anfangs, sondern, wenn überhaupt und i.d.R. angeregt durch andere, im weiteren Verlauf des Praktikums aufgreifen.					0	3	(0|3) 3	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T10.1	Leistungen anregen: anspruchsvolle Klausur stellen (es ihnen nicht so leicht machen)	Bei der Gestaltung von Klausuren berücksichtigen, dass SchülerInnen anspruchsvolle Aufgaben bewältigen können und sollen.	Betonung eher auf dem anregenden Aspekt als auf der Möglichkeit die Bewertung durch anspruchsvolle Aufgaben leichter differenzieren zu können.	(P2,1340:1347) „… wir hatten halt auch einmal diese Art Reflexion über die eigene Arbeit und dann hatten wir noch theoretische Fragen halt äh... die Lehrerin hat gemeint, wir sollen es denen nicht so leicht machen und dann hat man halt Bildbeispiele von zeitgenössischen Künstlern und dann konnten sie sich eine Arbeit raussuchen und sich mit der halt nochmal auseinander setzen schrift-	0	1	1	

				lich, auch im Rückbezug auf das, was wir mit denen gemacht hatten in Theorie, …“				
T10.2	Leistungen anregen: neue Aufgaben/ Übungen auf individuell erhobenen Lernstand abstimmen	Aufgaben auf Kompetenzen und Lernschwierigkeiten einzelner SchülerInnen abstimmen, damit sie z.B. Schwächen durch mehr Übung ausgleichen können oder sie Aufgaben höherer Schwierigkeit erhalten, so dass sie sich weder langweilen noch überfordert werden.	Kombination von gezielten Formen der Lernstandserhebung (Kriterien) mit gestuften Aufgabensammlungen	(P14,1430:1438) D: „… ja welche Aufgaben sie konnten und wenn... also welche nicht. Das wurde dann am Schluss nochmal so eingestuft in diesem Lernentwicklungsbericht. T: „Und hatte das dann so Empfehlungen zur Folge da und da müssen sie nochmal’n bisschen...“ D: „Ja, genau.“ T: „... Übungsaufgaben machen oder sowas?“ D: „Ja.“	0	1	1	
T10.3	Leistungen anregen: Zusatzaufgaben einsetzen (z.B. etwas zum Knobeln, Langeweile vermeiden (eher fachlich als am Lernenden orientiert)	Stärkeren und/ oder schnelleren SchülerInnen Aufgaben geben, die sie herausfordern (und ihnen Spaß machen).	Abgrenzung: Aufgaben, die Schüler in erster Linie davon abhalten sollen andere zu stören, müssten unter Unterrichten (Classroommangment) eingeordnet werden. Durchdachte Binnendifferenzierung soll ggf. eigene Unterkategorie bei Unterrichten werden.	(P8,0321:0329) H:„… Zusatzzettel vorbereitet für die, die schon fertig sind und haben nicht...“ T: „Aha.“ H: „Ja, für die, die schon fertig waren, erst ganz verduzt angeguckt, ist das'ne Strafarbeit und da hab ich gesagt, nee Strafarbeiten gibt's nicht für schnelle Schüler und hab denn halt erklärt, dass das nicht ist, damit die sich langweilen, sondern halt'ne Zusatzaufgabe und halt Aufgaben, die auch so'n bisschen schwerer schon waren. Und das ist eigentlich ganz gut angekommen.“	0	1	1	

8.2.3.11 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Lern- und Fähigkeitsstände …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T11. Oberkategorie (mit tun): Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen / erheben								
Merkmal/ Definition: Sich ein genaues Bild vom Lern- und Fähigkeitsstand der Schüler machen, das möglichst auf geeigneten Kriterien, Beobachtungs- und Testverfahren beruht. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Diagnose von Lernständen z.B. für Binnendifferenzierung, Einzelförderung, Mentor bietet Beteiligung an erfolgt im Praktikum grundsätzlich in Abstimmung mit Lehrern bzw. Mentoren. Es wird vorrangig hier gesondert erfasst - nicht z.B. unter Coteaching oder Unterrichten. Abgrenzung: gegenüber Leistungen bewerten (T9) – dort Vorrang Vergleich mit anderen Schülern und Beurteilungsergebnis, hier Vorrang Individualität und zukünftiges Lernen. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Bedeutsamkeit: Sich mit Vorwissen von Schülern differnenziert auseinandersetzen kann außerdem Teil von Unterrichtsplanung sein, Lernstandserhebungen zur eigenen UE (vorher/nachher) kommen wahrscheinlich selten bis nie vor. Diagnose von Lern- und Fähigkeitsständen (Entwicklungsständen) nimmt in den Vorstellungen der Praktikanteneine Randstellung ein. Nach Diskussionstand „Förderung jedes einzelnen Schülers, Lernen in heterogenen Klassen, kein Sitzenbleiben, …“ ist es aber eigentlich unverzichtbar. Ergänzendes: (in Zählung ein Zitat der Oberkategorie enthalten)					0	6	(0|3) 3	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T11.1	Lernstände einschätzen: Beobachten beim Unterrichten: welche Aufgaben bewältigen welche Schüler / wo fehlen Grundkenntnisse, Arbeitsendergebnisse prüfen	In Handlungszusammenhängen im Unterricht einzelne Schüler oder Schülerarbeitsgruppen in Bezug auf ihre Fähigkeiten einschätzen und/ oder ihre Arbeitsergebnisse dazu prüfen.		(P14:1514:1539) „ich fand’s total spannend in Bezug auf Mathematik, dass zum Beispiel Kinder äh... die Probleme in Mathe haben, also hab ich jetzt auch so Nachhinein bei den Schülern da in der 7. Klasse gemerkt, dass die Probleme meistens auf die Grundschule zurückfallen, also dass die einfach kein räumliches Vorstellungsvermögen haben oder dass denen Bilder fehlt und das wurde in diesen Stunden immer aufgearbeitet mit den Schülern, dass die also ganz konkret	0	3	3	Inhaltliche Befunde: auch mangelnde Eigenaktivität beim Rechnen aufgefallen bei Hospi und später in eigener UE besonders viele Aufgaben für hohe Eigenaktivität gestellt

				Bilder von... von Mengen bekommen, wie zum Beispiel 100 aussieht, also wie man sich das vorstellen kann, wie man teilt, wie man plus minus, …“				
T11.2	Lernstände einschätzen: Lernentwiclungsberichte einsetzen (Tests und Beobachtungen)	Schriftliche Berichte zu Schülerleistugen/ Lernfähigkeiten auf Basis von Beobachtungen und/oder Tests erstellen (ggf. mehrere Dimensionen umfassen: Mitarbeit, Lernfortschritte, Empfehlungen) (um den Stand von Schülern ganzheitlich und in der Entwicklung zu erfassen, Empfehlungen für Lernaktivitäten zu entwickeln und mitzuteilen).		(P14,1413:1419) „…hab ich da immer nachgefragt und hab dann auch am Schluss selbst äh...e’n Entwicklungsbericht über jeden Schüler geschrieben, also wie sie sich während der Einheit... Unterrichtseinheit verhalten haben, wie die Mitarbeit war, ob’s Fortschritte gab und jetzt so nach dem Test, ob’s irgendwelche Mängel gibt.“	0	2	1	Inhaltliche Befunde: Zitate nur bei einer Studentin (Gesamtschule) Bemerkungen: Tendenz zu Leistung fördern - doppelt kategorisiert, wenn Aufgaben individuell abgestimmt werden und Lernnotwendigkeiten transparent werden.

8.2.3.12 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Lernortverbindungen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T12. Oberkategorie (mit tun): Lernortverbindungen schaffen / nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)				
Merkmal/ Definition: Kontakte zu außerschulischen Orten und Partnern herstellen und / oder SchülerInnen an andere Lernorte begleiten (dabei mit ihnen im Kontakt sein) und/oder entsprechende Bezüge im Unterricht herstellen (u.a. um schulische Inhalte und Lebenswelt miteinander in Beziehung zu setzen, in diesem Kontext Inhalte und Lernanreize zu nutzen). (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Exkursionen, Betriebspraktika, Museen, andere Bildungseinrichtungen, Klassenfahrten ... Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien	5	15	(2|5) 6	

Inhaltliche Befunde: Dieser Anforderungsbereich sammelt Handlungen und Teilhabe beim Nutzen und Kontaktieren außerschulischer Lernorte. Studierende begleiten Schüler an Tagungsstätten z.B. zu Veranstaltungen schulübergreifender Programme (Streitschlichtung), sie nehmen an Prozessen der Gruppenbildung und des sozielaen Kontaktes aktiv teil und unterstützen dadurch (in Vorbildfunktion) Teilziele der Progamme bzw. gestalten einen geeigneten Lernrahmen mit. Studierende fahren mit auf Klassenfahrten und beaufsichtigen Schüler. Persönlich verfolgen sie mitunter Ziele des Kennenlernens der Schüler und des Perspektivenwechsels von eigenen Erfahrungen als Schüler und in der pädagogischen Funktion von Begleit- bzw. Aufsichtspersonal. Eine Anforderung kann das Kontaktaufnehmen zu Betrieben sein, die in Unterrichtsprojekten eine Rolle spielen. Studierende loten dabei Möglichkeiten der Zusammenarbeit aus und vereinbaren z.B. Besichtigungstermine. (Gespürt umgesetzt bei: Streitschlichterausbildung für Schüler, Projektentwicklung Schülerfirma, im Unterricht der Mentorin – auch gemeinsame Lehrerfortbildung. In einem Fall evtl. Überforderung u.a. aufgrund schlechter Unterstützung durch Mentor: war mit Halbgruppe alleine auf Hofbesichtigung (nur wenige Schüler wollten dorthin – sie wurden ausgelost).) Ergänzendes: Bedeutsamkeit: relativ viele Zitate und Aktivitäten in der Untersuchungsgruppe (diese evtl. aber nicht repräsentativ, da einige Teilnehmer aus der Pilotphase hier spezifisch von Seiten der Universität angeleitet wurden (Bertriebspraktika, Berufskunde); in folgenden HP Durchgängen wurde allerdings dann die Beteiligung an Klassenfahrten dringend empfohlen)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T12.1	Lernortverbindung: Exkursion, Klassenfahrt mitfahren: Schüler kennen lernen / beaufsichtigen (mit organisieren, Schülerinteressen berücksichtigen)	Sich an Exkursionen ect. beteiligen um SchülerInnen zu beaufsichtigen, in einem anderen Umfeld Beziehungen zu ihnen aufzubauen und/ oder um selbst Spaß dabei zu haben.	alle denkbaren Unternehmungen Abgrenzung: nicht für von Lerngruppen regelmäßig genutzte Orte	(P3,1561:1563) T:„… im Universum ward ihr auch! Pe: Mm, ich hab schon echt viele Sachen so gemacht, außerhalb der Schule. Das macht echt super viel Spaß.“	4	9	4	Pole: nur selbst Abwechslung und Spaß haben, gemeinsam Spaß haben und sich bewußt besser kennen lernen, Aufsichtsfunktionen übernehmen bis hin die Ziele der Exkursion gezielt unterstützen
T12.2	Lernortverbindung: Kontakt zu Betrieben herstellen/ pflegen, Betriebspraktika betreuen	Ansprechpartner in einem Betrieb/ einer Firma finden und für ein Projekt als Bindeglied zwischen einer Klasse/	(um Lebensweltbezüge zu schaffen, Entscheidungsgrundlage der Schüler für Berufsfindung zu erwei-	(P6,0360:0362) „… für die Schülerfirma eben diese Buchführung zu organisieren und eben der Kontakt zu der Firma, den herzustellen und zu pflegen und dergleichen.“	0	5	3	

		einer Schule und dem Betrieb fungieren (Ziele s. Hauptkategorie).	tern)					
T12.3	Lernortverbindung: Nachmittagsangebote anderenorts begleiten (z.B. Laborpraktikum an HochSch.)	(Regelmäßige) Kooperationen für Unterricht/ Lernangebote an außerschulischen Lernorte begleiten, Schüler dort mit betreuen (damit Schüler z.B. besonders gute Ausstattungen nutzen können, Experten kennen lernen, ihre Perspektive erweitern).	Laborpraktika, Sportvereine	(P4,0547:0549) „… Chemiepraktikum. Das ist halt die Hochschule Bremerhaven, hat ja den Schulen in Bremerhaven'n Laboratorium angeboten, weil da halt so wenige Studentenzahlen sind, …“	0	1	1	Verdeckte Ziele und echte Vorteile werden den Studierenden beim Mitlaufen / Unterstützen der Lehrer evtl. nicht ausreichend deutlich. (Chancen von Verbindungen werden evtl. durch Routine bzw. Regelmäßigkeit verringert?)
T12.4	Lernortverbindung: schulübergreifende Programme: mitfahren (z.B. Streitschlichterausbildung)	Schüler an andere Orte zu einem schulübergreifenden Programm begleiten.	Streitschlichterprogramm, (Lernangebot wird extern verantwortet)	(P3,0316:0323) „ Oder auch, ich war schon mal auf'm Streitschlichtertreffen mit. Da werden Streitschlichter ausgebildet. Wir waren dann in (Ortsname) für zwei Nächte, äh für eine Nacht, zwei Tage. Und da waren halt auch oft so Pausen dazwischen, zwischen den Programmen jetzt, wir hatten zwar auch viel Programm, aber auch viele Pausen zwischendurch, und sie haben sich eigentlich immer sofort die Tischtennisschläger oder den Fußball gegriffen.“	1	0	1	Rollen eines teilnehmenden Schülers oder unterstützenden Lehrers oder evtl. unbeteiligten Beobachters (intensive Kontakte zu Schülern durch Spiel und Sport möglich)

8.2.3.13 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Reflektieren …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T13. Oberkategorie (mit tun): Reflektieren: eigenen Unterricht / eigenes Lehrverhalten

Merkmal/ Definition: Über den zurückliegenden eigenen Unterricht zielgerichtet nachdenken und kommunizieren (Ausbildungsanforderung, als Orientierung für neue Planungen und erfolgreiche Interaktion in der Klasse). (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Beschreibung von Situationen des Austauschs über Unterriocht oft direkt im Anschluss daran. Abgrenzung: hier nicht sondern dort: Reflexion im engen Zusammenhang mit Team- oder Coteaching Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: - Ergänzendes: (Reflektieren kommt auch in schriftlichen Praktikumsberichten vor)					2	28	(2|10) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T13.1	Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Kritik vom Mentor (oder Lehrern oder HL) zum eigenen Unterricht annehmen (einholen)	In einer Situation aufnahmefähig sein, in der der eigene Unterricht gemeinsam mit dem Mentor oder evtl. einem HL besprochen bzw. analysiert wird. Den Mentor etwas Fragen, um seine Wahrnehmung mit der eigenen zu vergleichen.	Evtl. häufiger emotionale Äußerungen bzw. Aussagen zu diesen Situationen. Abgrenzung: Nicht bei spezifischer Analyse, z.B. Tafelbild, Lehrverhalten. Nicht bei Austausch zum eigenen Unterricht mit Mitpraktikanten, und außerdem im Zusammenhang mit Coteaching.	(P2,0655:0658) „… diese Beratung oder Reflexion? S: Ja, die war auch immer sehr gut, die war aber auch sehr kritisch, von daher war es nicht immer leicht, sich das anzuhören eigentlich (lacht), aber …“	1	17	8	Pole: findet häufiger (ertragreich) statt - findet fast nie statt Inhaltliche Befunde: wenn UE z.B. bei Abwesenheit des Mentors (Vertretungen) natürlich keine gemeinsamen Reflexionen möglich Mängel der Reflexion und Beratung vor dem Unterricht werden angesprochen 26:93
T13.2	Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Lehrverhalten analysieren (z.B Körperhaltung, Sprache)	Eigenes Lehrverhalten beobachten, beschreiben und einschätzen (um es in Richtung auf Verbesserungen zu prüfen).	Möglichst mit Unterstützung durch Rückmeldungen oder Bildmaterial etc.	(P1,1128:1132) „hat dann danach mit uns darüber gesprochen, zum Beispiel das waren aber weniger inhaltliche Sachen, sondern mehr, dass wir dadurch, wie wir da standen äh... Schüler,	1	10	5	Abgrenzung: Analyse fremden Lehrverhaltens noch extra kategorisieren - auch darunter "stille" Ana-

				die ganz vorne rechts außen saßen, kaum beachtet haben, weil die völlig aus unserem Blickwinkel draußen waren und also auch so Körperstellungssachen... Körpersprache mehr eigentlich.“				lyse des Mentorenunterrichtes fassen. (s. Hospitieren) xxx 26:147 z.B. durch videoreflexion angeregt
T13.3	Reflektieren (eigenes Lehrverhalten): Rückmeldungen von SchülerInnen einholen/ beachten und verarbeiten	Rückmeldungen von SchülerInnen zum eigenen Lehrverhalten aufgreifen, evtl. diese gezielt abfragen um relevante Anhaltspunkte für Erprobungen / für Verbesserungen zu durchdenken.	Pole: zufällig wenig differenzierte Rückmeldungen aufgreifen, wenig gezielte Abfragen, gezielt reflektieren	(P8,0416:0418) „… ja Anne, eine Schülerin, die sagte (…), och schade, dass wir nicht mehr bei Ihnen haben, Sie können so gut erklären.“	0	1	1	Ergänzung: Im Praktikumsbericht von Stud. Nr. 19 ist eine selbst durchgeführte Schülerfragebogenbefrgung enthalten (Fragestellungen und persönliche Auswertung der Antworten nicht optimal)

8.2.3.14 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Schulpersonal …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T14. Oberkategorie (mit tun): Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)				
Merkmal/ Definition: Interaktion mit Schulleitung und Personen anderer Berufsgruppen (Hausmeister, Sekretärin, Sozialpädagogen etc.) muss gestaltet werden, um sich zu informieren und um Unterstützung für eigene Pläne zu erhalten. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikator: Zum Einordenen in Tun Kategorien muss der Kontakt mehr beinhalten, als sich nur gegenseitig vorzustellen (z.B. einen Schlüssel erfragen und erhalten, Unterstützung erfahren, jemanden begleiten und ihm helfen). Abgrenzung: Kooperation mit "normalen" LehrerInnen wird hier nicht erfasst - sondern unter "LehrerInnen: mit ihnen interagieren" kategorisiert. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Bei Treffen mit Schulleitungen werden Beteiligungsmöglichkeiten ausgelotet. Einzelbesuche mit Schulleiterkontakt finden auch im Vorfeld des Praktikums statt. In einem Fall wollte eine Sekretärin Studierende am Telefon abblocken. Die	12	23	(5|9) 10	Mit Schulpersonal gemeint sind: Dienstleistende in Verwaltung, Gebäude, sozialpäd. Assistenz sowie Schulleitung - ausgenommen also normale Lehrkkräfte. (müssen sich Studierende

Kooperation mit Leitung, Verwaltung, Hausmeister umfasst in erster Linie Kommunikation, um etwas zu erreichen und evtl. den Austausch von Material, z.B. mit dem Hausmeister reden, wenn ein Schlüssel benötigt wird. Ein zweckfreies Kennenlernen wird oft ausdrücklich abgelehnt. Dies wird unter Verweis auf frühere Erfahrungen als Schüler (z.B. Ferienjob beim Hausmeister, Theatergruppe mit Unterstützung durch den Hausmeister) als nicht mehr nötig oder als für beide Seiten unpassend abgelehnt. In einem Fall bekamen Studierende Kontakt mit einem zugewandten Schulleiter (in dessen Fachunterricht auch hospitiert und unterrichtet wurde). Sie begleiteten ihn auf Elternabende, stellen sich vor und haben Besprechungen mit Mitpraktikanten im Dienstzimmer, so dass sie einen Teil der üblichen Anfragen und des Tagesgeschäftes mitbekommen. Eine Abgrenzung gegen das Anliegen bald nach Beginn des Praktikums Vertretungen zu übernehmen gelang ("nein sagen" können). Später wurde in bekannten Lerngruppen dann Vertretung übernommen. Die pädagogische Unterstützung durch den Schulleiter wurde in Anspruch genommen. (gespürt/ umgesetzt bei: Regelmäßige wöchentliche Gespräche Schulleiter mit Praktikantengruppe (das Problem mit einem Schüler wurde allgemein angesprochen - aber dann konkret einer Lösung zugeführt - ohne den regelmäßigen Austausch wäre die Unterstützung eher nicht eingeholt worden).								gegenüber Hausmeister und Sekretärin abgrenzen um ihre Berufsperspektive "Lehrer" zu schärfen? Zukünftig kann Kooperation und Wertschätzung noch bedeutsamer werden (Ganztagsschulen))
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T14.1	Schulpersonal: Einblicke bekommen (oder ggf. nur flüchtige Kontakte haben)	Kontakt- oder Hospitationsgelegenheiten zum Kennenlernen und besseren Verstehen der Tätigkeiten des Schulpersonals nutzen (oder diesen aus dem Wege gehen).		(P8,0764:0770) „… wir haben... er hat die Besprechung immer in seinem Zimmer gehabt und da klingelt natürlich in einer Tour das Telefon und alle 5 Minuten stehen die Sekretärinnen im Raum und wollen was wissen und ... T: Was hat der so für Aufgaben so? H: Also die sind jetzt Partnerschule von Siemens geworden, so was hat der angeleiert …“	4	9	7	Kontakt mit Hausmeister nutzen um sächliche oder räumliche Voraussetzungen im Zusammenhang mit Unterricht/ Zusatzangeboten zu schaffen oder auch Zugang, Beteiligungsmöglichkeiten durch Beschaffen von Schlüsseln sichern.
T14.2	Schulpersonal: Erwartungen klären, Unterstützung erwirken, Aufträge (ggf. nicht) annehmen (Mißachtung aushalten)	Im Kontakt mit Schulpersonal diesen fruchtbar gestalten, Unterstützung für eigene Interessen einholen. Die Anliegen der Schulleitung bzw.		(P1,0972:0979) „Ja, wir haben schon, reden schon mit dem... s Hausmeister und sie gucken mal bei dem vorbei, wobei es da auch um konkrete Anlässe geht. Dass wir irgendwelche Schlüssel brauchen oder sonst was.“	7	11	8	Auch mit der Schulleitung kommunizieren, sie begleiten und anderen vorgestellt werden, Informationen erhalten, beidseitige Interessen

		der anderen Berufsgruppen erkennen, sich klar dazu verhalten und angemessene Aufgaben in der Regel übernehmen.						und Erwartungen abstimmen bzw. aushandeln.
T14.3	Schulpersonal: mit Hierarchien zurecht kommen	Als PraktikantIn (in der Rolle einer angehenden Lehrerin) die unterschiedlichen Befugnisse und (formalen bzw. gewachsenen) Stellungen des Schulpersonals im Blick haben, sich einordnen und sich im Sinne eigener Interessen an die richtigen Personen wenden und diese geeignet ansprechen (notfalls sehr deutlich die eigenen Interessen vertreten).		(P1,0147:0152) „… bis dann irgendwann die Sekretärin sie angeschrien hat äh... Sie wollen doch was von uns und da hat (Name der Mitpraktikantin) gesagt, ja, aber sie wollen uns ausbilden und dann irgendwann hat sie sich dann, hat es tatsächlich mal geschafft, unsere Namen aufzuschreiben und die Telefonnummern und dann hat uns der Schulleiter zurückgerufen.“	1	3	4	

8.2.3.15 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Schülerkontakt …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T15. Oberkategorie (mit tun): Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell/ außerunterrichtlich)				
Merkmal/ Definition: Individuellen Kontakt zu SchülerInnen insbesondere außerhalb des Unterrichts herstellen bzw. erwiedern, um Beziehungen und Hintergrundwissen für gelingenden Unterricht und pädagogische Prozesse zu nutzen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Begegnungen mit Schülern in Pausen. Gespräche über Freizeitaktivitäten. Studierende agieren und reagieren auf Kontaktwünsche, Angebote, Provokationen, Studierende gehen auf einzelne Schüler zu. Schüler gehen auf Studierende zu (z.T. sehr	14	52	(5|10) 12	

neugierig in Pausen). Abgrenzung: Nicht: Reguläre Interaktionen im Unterricht (dann Unterrichten evtl. Struktur erzeugen oder Coteaching). Nicht: Pausenaufsicht - die wird vorrangig unter Führung übernehmen (T6) eingeordnet. Inhaltliche Befunde (im Kern was, durch wen und wobei erlebt): Studierende benennen Schülerkontakt auch außerhalb des Unterrichtes als entscheidende Anforderung im Praktikum. Schüler und Praktikant agieren "von Mensch zu Mensch" miteinander. Sie tauschen sich über Freizeitbeschäftigungen aus, stellen Fragen, lernen Namen und sich gegenseitig kennen. Das persönliche Verhältnis wird geklärt: kann man sich vertrauen, sagt man Du oder Sie - können Beschimpfungen geduldet werden? Implizit und seltener explizit bekommen die Studierenden eine Rückmeldung über ihr eigenes (Lehr-) Verhalten. Studierende und Schüler müssen Distanz und Nähe ausloten. Schüler nehmen Kontakt auf. Es kommt darauf an den Kontakt zu gestalten, die Kommunikation angemessen aufrecht und im Fluss zu halten. Nicht nur Fragen zu beantworten, sondern auch selbst interessiert zu sein. Vermiutlich können weder harte Abgrenzung noch Distanzlosigkeit eine geeignete Beziehungsbasis fürs Unterrichten bieten. (Kompetenzen oder persönliche Eigenschaften z.B. Kontaktfreude gefragt?) Ergänzendes: Bedeutsamkeit: lange und zahlreiche Zitate, gerade zu Beginn des Praktikums wohl von hoher Bedeutung (auch für Überprüfung Berufswunsch/ Schulstufe) (drei Zitate aus Oberkategorie in Zählung enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T15.1	Schülerkontakt (-inter-aktion): Aufgaben außerhalb des regulären Unterrichts mit Schülerkontakt übernehmen (z.B. AGs, Zusatzförderstunde)	Aufgaben jenseits normalen Unterrichts übernehmen, bei denen mit Schülern bzw. Schülergruppen interagiert wird (um sinnvolle Angebote für die Schüler zu schaffen/ gleichzeitig Ausbildungszwecke: u.a. Gruppenleitung, Beziehungen zu Schülern gestalten).	AGs, Förderunterricht	(P14,0976:0982) „… aber da haben sie ja nur gekichert und äh... letztendlich... also das hat sich so weit hochgesteigert, dass ich dann sogar irgendwie mal gesagt hab, wenn das jetzt so weitergeht, muss ich halt meine Lehrkraft zu dieser Spiele-AG hierzu einladen, die das dann beobachtet und dann einfach auch mit den Klassenlehrern mal sprechen. Und das hat aber alles nichts gebracht. Und also diese Spiele-AG war wirklich nicht schön.“	1	6	(1|3) 3	Spiele AG ... missglückte Bedingungen, Planung durch Konrektor, Beschränkung auf Brettspiele: Zusammenhang zu Beziehung klären im Rahmen solcher Angebote aber feststellbar Bemerkungen: könnte auch eigene Hauptkategorie sein: unter Lehraufgaben außerhalb regulären Unter-

								richtes wahrnehmen (AG-Angebote leiten) stehen - wenn diese Kategortie ausreichend mit Zitaten belegt wäre (Studierenden können einige Lehreraufgaben (z.B. Klassenlehreraufgaben) natürlich nicht übernehmen)
T15.2	Schülerkontakt: Beziehung klären (z.B. Du/Sie, Konflikte, Nähe/ Distanz) (Beobachtungen einordnen, evtl. notwendige Klärungen vermeiden)	Sich in der persönlichen Beziehung zu Schülern klärend verhalten.	Du/Sie, Umgang mit Regelverstößen	(P4,0988:0991) „… auch so mit einigen darüber gesprochen, so dass wie ich das halt sehe mit Du und Sie nicht und äh... aber... also ich... ja, weiß ich auch nicht, das gehört... gehört wohl irgendwie dazu, dass man sich als Lehrer irgendwie siezen lässt, …“	7	23	(5|9) 11	von Schülern als Frau bzw. Mann (Geschlechtszugehörigkeit) angesehen werden Pole evtl.: Unsicherheit und Schwanken, starre Konsequenz, bis natürliche Konsequenz und selbstverständlicher Umgang Evtl. zu im Kontakt mit SchülerInnen erlebten Situationen etwas richtig stellen um auch unangemessenen, hinderlichen Interaktionen in der Zukunft vorzubeugen. Evtl. noch keine Aufgaben z.B. im Bereich Einhalten von Regeln, emotionale Notlagen übernehmen wollen.

t15.2.1	Schülerkontakt (-interaktion): in der Freizeit bei zufälligen Kontakten angemessen begegnen	Schüler in der Stadt/ auf der Strasse/ in der Disko treffen, sich grüßen und sich ggf. unterhalten (Beziehungsfähigkeit und Rollen ausdrücken - Sicherheit, Unsicherheit)		(P26,1477:1482) „… mal einem Schüler auf dem Freimarkt begegnet und äh... da war ich gerade ganz frisch mit meinem Partner zusammen und groß verliebt und ööhöö, da war ich wirklich sehr privat und da hat mich mein Schüler bei gesehen und da hab ich auch erst so'n bisschen geschluckt und hab ich auch gedacht, ej, das ist eigentlich, ja da ist auch nur'n Mensch, …"	0	2	(0|2) 2	
T15.3	Schülerkontakt: sich für die Person eines Schülers interessieren, von sich erzählen (Gespräche führen, Spontanität, Vertrauensverhältnis entwickeln)	Mit einzelnen SchülerInnen reden, persönliche Erfahrungen oder Interessen austauschen (Wertschätzung ausdrücken), um ein zwischenmenschliches Miteinander situativ zu leben und mittelfristig ein gutes Vertrauensverhältnis zu entwickeln.		(P3,0265:0270) „… dann halt auch mal so'n bisschen Zeit sich außerhalb des Unterrichts zu unterhalten, und er so ist auch ein ziemlich guter Schlittschulläufer muss man sagen, und das hab ich ihm dann auch erzählt, dass er das ja ziemlich gut drauf hat. Und ich denk mal, so durch solche Sachen wird das eigentlich immer besser das Verhältnis."	4	16	(3|9) 11	Pole evtl.: ausgefragt werden, angemessene Fragen stellen, in Sprache und Thema angemessen Erfahrungen austauschen, aufmerksam zuhören, bewußt erste Beziehungen gestalten
T15.4	Schülerkontakt: sich in Schülergruppen einbringen (gemeinsame Erlebnisse, Sport, Spiel, kennen lernen fördern)	Mit Schülergruppen oder einzelnen Schülern gemeinsam aktiv sein, dabei z.B. Freude in Spiel und Sport gemeinsam erleben, um eine Basis für Kennenlernen und Begegnungen auch in anderem Rahmen zu entwickeln.	Sportliche Pausenaktivitäten, emotionale Bewertungen, Spaß und Gemeinsamkeiten Abgrenzung: wenn eng auf Unterricht bezogen zu Unterrichten ...	(P3,0322:0325) „… Tischtennisschläger oder den Fußball gegriffen. Und da war ich eigentlich auch immer sofort dabei, weil mir das einfach tierisch Spaß macht, mich so'n bisschen zu bewegen, und auch grad mit den Schülern macht das denn viel Spaß."	2	2	(1|1) 1	(nur in einem Fall kategorisiert, von diesem aber als bedeutsam wahrgenommen)

8.2.3.16 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterricht vorbereiten …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T16. Oberkategorie (mit tun): Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten)								
Merkmal/ Definition: Funktionierende Planungen für eigenen Unterricht vornehmen. Den zuletzt gehaltenen Unterrichts in bezug auf Konsequenzen für die Nahplanung der folgendender Stunde auswerten. Material erstellen und geordnet ablegen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Arbeitsblätter erstellen, Recherchieren, Mentoren fragen, Bücher hinzuziehen. Ggf. zur späteren Aufklärung Aussagen, dass Unterricht nicht oder wenig vorbereitet wurde. Abgrenzung: Enge Kooperation/ Planung im Rahmen von Coteaching - dann dort einordnen. Die Bewertung und genauere Analyse des Unterrichts und Lehrverhaltens im Allgemeinen soll unter Reflektieren eingeordnet werden. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Unterricht vorbereiten kann für Studierende viele Facetten haben. Dieser Anforderung nachzukommen kann als notwendige Voraussetzung für erfolreiches Unterrichten gelten. Allerdings wurde im Einzelfall auch fast ohne Vorbereitung unterrichtet, wobei manche Studierende dieses zu können insbesondere auch erfahrenen Lehrkräften zuschreiben. Für Studierende besteht offenbar ein Unterschied zwischen der Planung von Unterrichtseinheiten (als Ausbildungsanforderung auch zu dokumentieren) und Planungstätigkeiten für einzelne Stunden. Im ersten Fall erfolgt entweder eine enge Orientierung an den Vorgaben der Lehrkräfte (oder an Schulbüchern) und dem inhaltlichen Stand in den Lerngruppen oder aber die Planung mehrerer aufeinfolgender Stunden erfolgt nach eigenen Ideen und Konzepten, die oft universitär beeinflusst sind - oft mit großem Engagement und Organisationsgeschick. Unterrichtsmaterial muss insgesamt praktisch erstellt werden, was häufiger zu Hause und seltener in der Schule erfolgt. Vorbereitung von Versuchen - besondere Detailprobleme erkennen und möglichst vermeiden. Konkrete Auswirkungen auf das Gelingen von Unterricht konnten erfahren werden. Planungstätigkeiten erstreckten sich in einem Fall auch auf besondere Zusatz-/ Knobelaufgaben für zügige/ lernstarke Schüler. Binnendifferenzierung wurde aber sonst eher nicht eingeplant (lernschwache Schüler bekamen im Unterricht die Aufagbenstellungen gesondert erklärt (t3.1.4)). Unterrichtsnachbreitung: sehr wenige Zitatstellen (16.2). Nachbereitung z.B. Material abheften, erscheint entweder weniger erwähnenswert oder wird nicht systematisch betrieben. (Test korrigieren usw. wäre eine Form der Nachbereitung, wurde aber unter Leistung bewerten gefasst (t9.3)) Ergänzendes: Bedeutsamkeit: zahlreiche Zitate, alle Fälle betroffen. Unterricht nachbereiten im eigentlichen Sinne - kann, wenn es vorkommt auch vorerst hier gesammelt werden. Unter Nachbereitung wäre z.B. Archivieren von Material zu verstehen. (zwei Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)					0	96	(0|12) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:**	**Zitate**	**Zitate**	**Perso-nen**	**Bemerkungen/**

		Definition		**(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Vorher / Einstieg**	**Nachher**		**Befunde / Pole**
T16.1	Unterricht vorbereiten / nachbereiten: Material/ Planungen aufgrund Unterrichtserfahrungen optimieren/ auswählen	Inhaltliche und/ oder methodische Gestaltung des Unterrichts an konkreten Erfahrungen in der betreffenden Lerngruppe orientieren.	Verknüpfung zwischen Reflexion von Unterricht, planen und nachbereiten	(P24,0775:0779) „… weil schlechte Schüler dann mit guten Schülern zusammen arbeiten konnten und so weiter, das war schon'ne hilfreiche Sache. Weil auch die Lehrerin war davon begeistert, in den Gruppen zu arbeiten. T: Die hat das nachher gehört oder wie, die Schüler haben ihr das erzählt? S: Ja, erzählt ja, danach haben wir natürlich auch in Gruppen gearbeitet, …"	0	3	(0|3) 3	(um Passung zwischen Planung und Unterricht zu erhalten - Unterricht kann auf der Drehbuchebene oder Lernebene funktionieren?)
T16.2	Unterricht vorbereiten / nachbereiten: Unterrichtsmaterialien (insb. Experimente) aufräumen (Tafel wischen etc.)	Nach dem Unterricht einen geordneten Zustand im Klassenraum, Fachraum, einer Sammlung oder im Arbeitszimmer (auch Arbeitstasche) herstellen (um eigene Materialien zu ordnen, den Unterricht von Kollegen in den Räumen etc. zu ermöglichen.)	Tafel wischen, Versuchsmaterial aufräumen, archivieren Abgrenzung: Falls Schüler in das Ordnen von Materialien eingebunden werden, fällt dies unter Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Arbeitsaufträge mit den SchülerInnen klären oder Regeln etablieren, umsetzen ...	(P24,0333:0342) „… ja aufräumen ist kein Aufgabenbereich, doch ist auf jeden Fall'n Aufgabenbereich, muss auf jeden Fall schon aufgeräumt werden, was man irgendwie da gemacht hat, Tafel geputzt werden und Unterlagen geräumt werden und Chemikalien, also die ganzen... im Chemiebereich erstmal die ganzen Geräte wegbringen und so weiter, das muss auf jeden Fall mindestens zehn Minuten"	0	2	(0|1) 1	Aufräumen ist nur eine von von vielen Formen der Nachbereitung.
T16.3	Unterricht vorbereiten / nachbereiten: Unterstützung einholen: fachliche Hilfe, Pla-	Zur fachinhaltlichen und methodischen Basis der Unterrichtsplanung bei anderen Personen (z.B.		(P2,1230:1232) „… die Vorbereitung für die Unterrichtsstunden braucht verdammt viel Zeit, dann dieses mit dem Lehrer treffen und danach	0	19	(0|9) 9	Abgrenzung: gegenüber Interaktion mit LehrerInnen (t7) geht es hier konkreter um

	nungserfahrungen von Mentoren/ HL einholen und/ oder im Studententeam arbeitsteilig kooperieren	Mentor, HL) Rat einholen und Zusammenarbeit suchen (um Erfolgschancen des eigenen Unterrichts zu erhöhen und um Zeit für eigene Recherchen zu sparen).		mit dem Lehrer treffen, …“				UnterrichtMaterial vom Mentor abändern, optimieren Auch fachlichen Rat bei Hochschullehrern einholen. Anfordeung kann ggf. beinhalten, sich damit zu arrangieren, nicht alle fachlichen Fragen in angemessener Zeit klären zu können.
T16.4	Unterricht vorbereiten: (inhaltliche) Anforderungen an kognitives Niveau (auch Vorkenntnisse, Interessen) der SchülerInnen anpassen	Niveau geeignet für die inhaltlichen und methodischen Vorkenntnisse der Lerngruppe gestalten.	Aussagen, ob es passend war, es Probleme gab	(P8,0527:0530) „… dann hab ich mich in der... ab der 3. Stunde absolut verschätzt in den Anforderungen an die Schüler und das, was man so in einer Stunde zur Elektrodynamik machen kann und das ist absolut nach hinten losgegangen, …“	0	11	7	
T16.5	Unterricht vorbereiten: dies an verschiedenen Orten mit unterschiedlichem Zeiteinsatz machen (z.B. nachmittags zu hause, in Schule)	Unterrichtvorbereitung machen - dabei die zeitlichen oder räumlichen Umstände (eigene Wohnung wählen oder Arbeiten auch in der Schule erledigen) sowie generell den Sinn von Unterrichtsvorbereitungen aus eigener Erfahrung kennzeichnen.		(P2,1243:1247) „Ja, also äh... prinzipiell eher zu Hause oder halt außerhalb der Schule und die letzten Vorbereitungen oder das Besprechen mit dem Lehrer dann eben in der Schule, also Hälfte Hälfte würd ich sagen, nee... nee, eher 70 - 30, 70 % selber und 30 in der Schule vorbereitet, nachbereitet. oder (P4,0444:0446) „Aber irgendwie ist das dann doch immer'n bisschen unbefriedigend, wenn man so unvorbereitet denn irgendwie doch was machen soll, nich? Weil ja, man kommt... wird dann seinem eigenen Anspruch nicht	0	14	(0|7) 7	

				so gerecht, nich?“				
T16.6	Unterricht vorbereiten: Fachkenntnisse in Bezug auf schulische Anwendungen durchdenken und vertiefen	Sich fachliche Inhalte erarbeiten bzw. bestehende Kenntnisse für die Verwendung in der Lerngruppe prüfen und Details/ Zusammenhänge klären, so dass in den Planungen fachliche Stimmigkeit und mögliche Fragen der SchülerInnen berücksichtigt werden.		(P20,0352:0355) „Deswegen es ist also auch immer so äh... also, als wir uns in Mathe vorbereitet haben, auch immer warum das jetzt so ist, da hab ich auch schon mal geguckt, dass ich jetzt auch weiß, falls mich mal jemand fragt, warum das so ist, dass ich sagen kann, ja das ist so und so …“	0	3	(0|3) 3	Geprüft wurde, wie oft der der Begriff „Sachanalyse“ in den Interviews ingesamt vorkommt: nur zwei Mal bei derselben Studentin.
T16.7	Unterricht vorbereiten: konzeptionelles Muster (im Blick: inhaltliche, methodische Leitlinien, Entwicklung, Projekt, Recherchieren, Inhaltstexte schreiben)	Bei der Unterrichtsplanung (und Durchführung) größere Leitideen berücksichtigen.	Projekte, Problem- oder Handlungsorientierung Konzeptionelle Ziele bei Unterrichtsplanungen umsetzen	(P2,0307:0311) „… also es ging halt darum, dass... dass wir alle so zum Thema Kommunikation sich'ne Aufgabe selber stellen sollten, wir haben versucht, ja viel Input zu geben an möglichen Themen und an möglichen Arbeitsformen, also sei es ob mit Fotografien, Bildern, Plastik, Gips.“	0	3	(0|3) 3	Abgrenzung: nicht alles, was Studierende als Projekte bezeichnen verdient diesen Begriff – einige wenige Merkmale von projektorientiertem Unterricht sollten für Kodierung aber schon erkennbar sein
T16.8	Unterricht vorbereiten: Richtung Binnendifferenzierung: Besondere Aufgaben und Unterstützung vorsehen	Für einzelne Schüler und Teilgruppen ihr besonderes Lern- und Arbeitsverhalten in den Planungen berücksichtigen, indem z.B. zusätzliche Aufgaben oder evtl. Erklärungen bewußt eingeplant werden.		(P8,0320:0321) „Äh... was wir auch gemacht haben, allerdings erst zum Ende (lacht), so Zusatzzettel vorbereitet für die, die schon fertig sind …“	0	3	(0|3) 3	
T16.9. Kategorie (mit tun):								

Unterricht vorbereiten: traditionelles Muster: "engmaschig", Schulbücher, Lehrplan, Arbeitsblätter vorbereiten, detaillierte Zeitplanung								
Bemerkungen / Befunde zur Kategorie: Unterrichtsplanung mit Orientierung hauptsächlich an Fachinhalten oder Lehrplänen vornehmen (um SchülerInnen dann im Unterricht die mehr oder weniger genau definierten Wissensbestände beizubringen, ggf. stehen meth-did. Überlegungen etwas im Hintergrund). Eine funktionierende Unterrichtsplanung (für eine Stunde) erstellen können, etwas schwierige Unterscheidung zu konzeptionell, dort sind auch Detailplanungen nötig. Merkmal/Definition: Unterricht so planen, dass die Besprechungs- und Arbeitszeit zur für Aufgaben und mit ihnen verknüpften Materialbearbeitungen durch die SchülerInnen richtig kalkuliert ist. (zwei Ankerzitate in dieser Kategorie in Zählung enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t16.9.1	Unterricht vorbereiten: trad.: geeignete Materialien (und Methoden) auswählen, anfertigen, bereit stellen (Einsatz planen, detailliert aufschreiben, auch H.A. planen)	Arbeitsblätter mit praktikabler Aufgabenstellung und übersichtlichem Design praktisch gestalten, Materialien zur Weiterbearbeitung durch Schüler auswählen bzw. besorgen/ kaufen, vorbereiten und mitnehmen.	z.B. Internetrecherche, Folien erstellen	(P2,0812:0814) „… so und du schneidest die Blätter zurecht und ich mach die Karten und ich bring die Gipsbinden mit und also eher solche Sachen.“	0	23	(0|7) 7	
t16.9.2	Unterricht vorbereiten: trad.: Stunde gliedern, verschiedene Phasen einplanen	In der Unterrichtsplanung verschiedene Unterrichtsphasen einplanen	evtl. Bezug zu Uniseminaren, z.B. Eröffnung/ Problem, Erarbeitung, Vertiefung, Abschluss, Dramaturgie von Stunden, Erkenntnis, dass es für Schüler lernförderlich sein kann Themen inhaltlich und zeitlich	(P4,1521:1524) „… also da komm ich mir eigentlich schon ganz fit vor, so in Unterrichtsplanen, was man da so zu bedenken hat und denn auch so die Unterrichtsphasen irgendwie so, nich. Also da weiß ich schon einiges.“	0	1	(0|1) 1	

			strukturiert zu bearbeiten					
t16.9.3	Unterricht vorbereiten: trad.: Zeitplanung: eine funktionierende machen			(P18,0761:0763) „… da hab ich dann auch gemerkt, dass meine Planung irgendwie äh... zu eng war, teilweise, so dass die Schüler da viel mehr Zeit benötigt haben, …“	0	5	(0|4) 4	Hat Nähe zu Stunde gliedern und kann damit i.d.R. sinnvoll verknüpft werden. Aber anderer Schwerpunkt. Stundenplanung kann (als Extremfall) als Abfolge einzelner Aufgaben gesehen werden für die Zeit kalkuliert wird.
T16.10	Unterricht vorbereiten: Versuche, Material vorbereiten, Schwierigkeiten vorbeugen	Versuchsmaterial (naturwissenschaftlichen Unterricht) vorbereiten und es dabei möglichst im Hinblick auf typische Schwierigkeiten prüfen und so Probleme vorausschauend vermeiden.		(P14:399:408) „ich hatte da eben diesen Heißluftballon, also den zu gestalten oder zu basteln, das übernommen, was’n bisschen schade war, also ich war da erstmal alleine in der Klasse drin und ich hatte... oder es hieß ich mach das alleine und im Nachbarraum ist dann die andere Lehrerin, die ich dann immer fragen kann, wie es geht und das hab ich eigentlich eigenständig durchgeführt und das halt zu Hause alles selbst vorbereitet, hab das auch mal selbst ausprobiert, wie das geht, um auf Schwierigkeiten zu stoßen und das hab ich dann mit den Schülern einfach so gemacht. Hat aber auch ziemlich gut geklappt,“	0	5	(0|4) 4	Schwierigkeiten werden nicht antizipiert bis gezielt Mentor hinzugezogen und systematisch überlegt (Befunde hier z.B. auch über Auswertung von Praktikumsberichten möglich: Gebrauch gleicher Geräte durch andere Lehrer und Klassen ein Problem, weil für den eigenen Einsatz defekt – Schulalltag – Wunsch geäußert, aus Fehlern zu lernen, zukünftig einkalkulieren)

8.2.3.17 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: (inhaltliches) Lernen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T17. Oberkategorie (mit tun): Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen								
Merkmal/ Definition: Erkenntnisse und Eigenaktivitäten der SchülerInnen anregen z.B. durch Fachinhalte einbringen, verständlich darstellen, Aufgaben stellen, Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen, Fragen herausarbeiten, Ergebnisse verdeutlichen und festigen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Steuerung von Lernen wird im inhaltsspezifischen und individualisierten Sinne verstanden. Gerade auch Lernprozesse im Blick haben, Mißverständnisse aufdecken, Blockaden verhindern, Schülervorverständnis berücksichtigen, sich vergewissern, dass Schüler etwas verstanden haben, evtl. Inhalte alternativ darstellen. Im Vordergrund sollen Berücksichtigung der Lernprozesse durch die Lehrkraft und weniger feste Zielvorgaben stehen. PCK wünschenswert: Typische Probleme, sinnvolle Maßnahmen, Alternativen kennen und anwenden. Auch Schlüsselkompetenzen können als Lerninhalte angesteuert werden. Abgrenzung: Zuordnung hier nachrangig wenn im engen Kontext mit Co-/Teamteaching (T3). Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Die hier gesammelten Anforderungen mit eigenen Tätigkeiten von Studierenden beziehen sich auf den Bereich Unterricht und dort genauer auf das Steuern von Inhalten und SchülerInnenlernen. Fachinhalte werden eingebracht oder mit den schülern wiederholt. Es gilt inhaltliche Fragen in der Lerngruppe zu diskutieren und z.B. in Form von Projekten und Experimenten tiefer zu bearbeiten. Möglichst werden schülernahe Beispiele gegeben und Alltagsbezüge aufgezeigt, was den Studierenden gerade anfangs schwer fällt. Der Umgang mit Planungsfehlern und die Überforderung/Unterforderung großer Teile der Lerngruppe können gerade auch zu Handlungen im classroom management führen, die dann dort eingeordnet werden (T20). Ergänzendes: Bedeutsamkeit: zahlreiche Zitate, alle Fälle betroffen. Dennoch können die berichteten Tätigkeiten, die sich zu „Inhalte/ Lernen konkret steuern“ zuordnen lassen bezüglich ihres Stellenwertes als verhältnismäßig selten gelten. Wenn man es als Geschäft von LehrerInnen ansieht, dass sie sich in erster Linie um Lernprozesse und die Einbringung von spezifischen Fachinhalten kümmern sollten, kann dies verwundern. In der Gesamtperspektive und wohl auch im Rahmen der Realitätserfahrung von Studierenden erscheint das Fördern von inhaltlichen Lernen eben nur als ein bereich unter vielen: Die Organisation von Unterricht insgesamt und die Teilhabe am schulischen Leben und am kollegialen Austausch bedeuten sehr vielfältige und zahlreiche Anforderungen, die nur scheinbar im Bereich Lernen und Inhalte ihren Schwerpunkt haben. Die Anforderunsecharakteristiken "Fachlehrer, Pädagoge, Verwaltungskraft, Organisator, Wissenschaftler usw.“ können eigentlich nicht getrennt betrachtet oder aufaddiert werden, sondern müssen zur Abbildung der Lehrerprofession vernetzt betrachtet werden. (zwei Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten) (Zitate aus Praktikumsberichten genutzt, aber in Zählung nicht enthalten)					1	57	(1|11) 12	(Prinzipiell können zu diesem Anforderungsbereich auch in den schriftlichen Praktikumsberichten viele der dortigen Aussagen zugeordent werden.)
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher /**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**

					Ein-stieg			
T17.1	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Alltagsbezüge herstellen	Beim Unterrichten (z.B. Auswerten naturwissenschaftlicher Versuche) mit den Schülern Bezüge zur Lebensumwelt herstellen (z.B. technische Anwendungen im Haushalt).		((Praktikumsbericht 10:31) „Wer hat nicht schon einmal im Dunkeln gestanden, weil ihm die Sicherung „rausgesprungen" ist. Das ein Draht durchbrennen kann und das dadurch der Stromfluss unterbrochen wird, hatten die Schüler im Kurzschlussexperiment gesehen.“)	0	0	(0|0) 0	Subkategorie beruht nur auf schriftl. Praktikumsbericht – dient besserer Vollständigkeit des Systems.
T17.2	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Arbeitsergebnisse der SchülerInnen wertschätzen (z.B. gegenseitiges Vorstellen organisieren)	Die Ausstellung, Präsentation von Schülerarbeiten (Produkte z.B. aus Projektarbeit) unter besonderen Bedingungen (Zeit, Ort, Gelegenheit) organsisieren, um den SchülerInnen Wertschätzung und soziale Bezüge zu ihren Ergebnisse zu ermöglichen.		(P2,0993:0997) „… Produkte, die ihr da erstellt hattet oder die Schüler, die habt ihr euch dann gegenseitig da denn gegegenseitig S: Ja, innerhalb des Klassenzimmers, genau, einen Nachmittag eben aufgebaut für'ne Ausstellung, das waren tolle Sachen, wir hätten die auch gerne länger ausgestellt, …“	0	3	(0|2) 2	
T17.3 Kategorie (mit tun): Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit der SchülerInnen fördern								
Bemerkungen / Befunde zur Kategorie: Eigenaktivität der SchülerInnen erreichen, so dass sie sich z.B. gegenseitig Inhalte erklären und sich insgesamt (auch im Frontalunterricht) aktiv beteiligen. (zwei Zitate in Zählung der Oberkategorie enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t17.3.1	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen	Projektorientiert unterrichten: z.B. Ideenfin-	Projekt, hohe Eigenaktivität und Mitve-	(P2,0341:0346)	0	5	(0|2) 2	

	unterstützen: Eigentätigkeit fördern: projektorientierten Unterricht aufziehen, Schüleraktivitäten mit z.T. selbstbestimmten Aufgaben fördern	dungsphase gestalten, Aufgabenstellungen präzisieren und begründen, Hilfe zum Arbeitsprozess und theoretischen Input liefern, Präsentieren von Produkten strukturieren etc.	rantwortung, Schwierigkeiten der Schüler mit für sie ungewohntem Ansatz	„… so am Ende von der UE, das Feedback von denen auch zu kriegen, sozusagen, dass sie erstaunt sind, wie viel unterschiedliche Ergebnisse rauskommen, so was hätten sie noch nie erlebt. Der eine hat halt'n Film gedreht, der andere hatte Dias und Ton... die Installation gemacht und die Nächste hat mit Gips gearbeitet …“				
t17.3.2	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit fördern: Schüler altersgruppengemäß (schulartengemäß) aktivieren/ansprechen	Arbeitsatmosphäre in der Klasse regulieren, so dass auch anhand von Erfahrungswerten mit Besonderheiten, Bedürfnissen und Ansprache der jeweiligen Altersstufe Aktivitäten gelenkt - z.B. reduziert oder angeregt werden.		(P2,0092:0098) „… in die 6. Klasse und da war halt high life, also da ging's halt gut laut zu und man muss dann öfter mal'n Ruheschrei oder irgendwie'ne Methode ausdenken, wie krieg ich die überhaupt dazu, dass sie mal ruhig sind und das ist dann schon'n Unterschied, also zu den 13-ern, die ja dann eher eher ruhig sind und vielleicht mal'n bisschen Scherze machen zwischendrin …“	0	6	(0|3) 3	
t17.3.3	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit fördern: Spiele, Rätsel zu Fachinhalten einsetzen	Spiele, Rätselaufgaben oder quizähnliche Ansätze im Unterricht einsetzen, die fachinhaltliches Lernen über einen spielorientierten Umgang mit Materialien und Fragestellungen fördern.		(P8,0928:0931) „Ja also ich... dies Häuptling Energetie, das haben wir einmal gemacht, das lief auch sehr gut und ich hab einmal noch'n Rätsel gemacht in einer Klasse so'n Physikrätsel. Aber sonst bot sich das irgendwie nicht so an.“	0	3	(0|2) 2	
t17.3.4	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Schüler differenziert unterstützen (nach Lern- und Arbeitsstand)	Auf SchülerInnen individuell eingehen, wenn Schwierigkeiten auftreten oder nun inhaltlich neue Aspekte angegangen werden können.		(P6,0232:0234) „… und wir geguckt haben, wer kann wann welche Hilfe gebrauchen, eine sehr differenzierte Herangehensweise.“	0	1	(0|1) 1	
T17.4	Unterrichten: (in-	Inhaltlich relevante		(P2,0284:0290)	0	4	(0|3) 3	Betrifft philosophi-

	haltliches) Lernen unterstützen: Gespräche führen, zuhören, Fragen oder Impulse der Sch. (gleich/später) aufgreifen (spiegeln, exp. Klärung, philosophieren)	Fragen von SchülerInnen aufgreifen und mit Hilfe anderer SchülerInnen oder experimenteller Klärung etc. gemeinsam beantworten.		„… haben wir halt da'n bisschen rumphilosophiert und rumüberlegt und es war eigentlich immer in meinen Augen ein sehr produktives Gespräch, weil er sich echt riesen Gedanken gemacht hat, so warum bitte behauptet irgendjemand oder wer überhaupt sagt, dass das gut ist und wer sagt, dass es schlecht ist und warum und was darf in den Katalog und was darf in ein Museum …“				sche Fragen, die insbesondere innerhalb des Faches oder des Themas von Bedeutung sind und von den Schülern angesprochen werden (im Unterrichtsgespräch produktiv aufgreifen, um Interesse und Einordnung zu stärken). Pole: enge Führung, nicht erkennen oder ernst nehmen solcher Schüleräußerungen bis hohe Wertschätzung und neue Horizonte eröffnen können.
T17.5	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Gruppen anleiten	Inhaltliche, praktische Arbeit in den Schülergruppen unterstützen.		(P26,0957:0959) „… dass wir zum Beispiel sowieso, wenn jetzt die Schüler experimentiert haben, sind wir mit durch die Klasse gegangen und haben mit betreut zum Beispiel, …“	0	3	(0|3) 3	kann unter verschiedene Oberkategorien fallen: Strukturen, Medien, Inhalte, Coteaching ... je nach Schwerpunkt der berichteten Unterstützung.
T17.6	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Handlungen vormachen, richtigen Gebrauch von etwas zeigen	Als ursprüngliche Variante des Lehrens und Lernens kann es erforderlich sein, den SchülerInnen etwas beispielhaft vorzumachen, so dass sie durch Abgucken und		((Praktikumsbericht 10:35) „Es zeigte sich, dass die Schüler keine Idee hatten, wie man die Spannung mit einem Multimeter in einer Schaltung messen kann. Ich zeigte ihnen, wie sie in einer Schaltung, die aus Lampe und Spannungsquelle besteht, die Spannung messen kön-	0	0	0	Subkategorie beruht nur auf schriftl. Praktikumsbericht – dient besserer Vollständigkeit des Systems.

		Nachmachen Fähigkeiten erwerben können.		nen.“)				
T17.7 Kategorie (mit tun): Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen / Planung (flexibel) umsetzen (vgl. Frabo)								
Bemerkungen / Befunde zur Kategorie: Themen im Unterricht behandeln (einbringen, mit Schülern besprechen), so dass diese etwas über bestimmte Inhalte erfahren. Indikator: Bennennen von Themen, Titeln von Unterrichtseinheiten, berichtete Lernschwierigkeiten und Eingehen darauf (zwei Zitate aus Praktikumsberichten, in Zählung nicht enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t17.7.1	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Fachbegriffe, Alltagsbegriffe, Inhalte, Versuchsergebnisse (er-)klären	Auf das Verständnis von Fachbegriffen beim Unterrichten wert legen, den SchülerInnen ihre Bedeutung im Unterschied zur Alltagssprache nahe bringen.		(P26:1832:1843) „dass ich als Lehrer anders gesprochen hab. Erstmal äh... aus dem Impuls aus der Vorbildfunktion, weil ich festgestellt hab grad im Physikunterricht äh... war es mir selbst wichtig, dass die Schüler wirklich ganze Sätze bilden, Gewichtskraft beträgt 10 Newton und nicht, wenn ich sag okay, wenn ich jetzt hier gucke, was sieht man denn, ja das ist zehn, das wollt ich nicht und dann hab ich natürlich selber auch drauf geachtet, dass ich da korrekt bleibe und auch fachlich auch korrekt bleibe, das war auch’ne ziemliche Anstrengung, grad bei diesen Sachen mit Gewichtskraft und Masse und so, da ist man ja im... im Alltagssprachgebrauch schon’n bisschen ungenauer äh... ja ich hab das so’n bisschen so gehandhabt, ich hab versucht, so zu sprechen, wie ich es von den Schülern erwartet hätte“	0	3	(0|2) 2	

t17.7.2	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: fachliche Thematik mit Schülern erarbeiten	Ein fachliches Teilgebiet intensiv mit SchülerInnen bearbeiten (praktisches Beispiel, theoretische Aspekte, realistische Übung).		(P6,0358:0361) „… mein Schwerpunkt war ja so diese Buchführungsthematik mit den Schülern zu erabeiten und für die Schülerfirma eben diese Buchführung zu organisieren …“	1	3	(1|3) 4	
t17.7.3	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Frontalphasen, Theoriephasen durchführen	Als Lehrerin / Lehrer ein neues Thema, Theoretische Hintergründe, Aufgabenstellungen der Klasse gegenüberstehend vorstellen (vermitteln, erklären).	Frontalunterricht, eher referierierend als fragend-entwickelnd	(P8,0303:0305) „… die wichtigsten Aufgaben an der Tafel besprochen und ja halt die neuen Sachen an der Tafel eingeführt und dann dazu Übungsaufgaben für die Schüler gegeben.“	0	3	(0|3) 3	
t17.7.4	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Lernertrag abschätzen (entsprechend reagieren)	Zur Sicherung des Lernstandes und evtl. zum Anknüpfen an bereits Behandeltes den Stand der SchülerInnen erfragen. Bei Bedarf (soweit in kurzer Zeit/ spontan möglich) ältere Inhalte wiederholen und kleinere Unsicherheiten ausräumen.		(P 8:309:314) „Und dann haben die ungefähr 20 Minuten, also je nachdem, wie viel Aufgaben das waren, bekommen und beim Rumgehen merkt man ja schon, bei welchen Aufgaben die Schwierigkeiten haben, so der Großteil der Klasse, da haben wir die Aufgaben nochmal ganz besonders an der Tafel besprochen, haben nochmal Schüler die an der Tafel vorrechnen lassen...“	0	3	(0|3) 3	
t17.7.5	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Unterrichtseinheit durchführen - evtl. enge thematische Vorgaben berücksichtigen	Die Unterrichtseinheit in einem vom Fachleher mehr oder weniger eng vorgegebenen Themenfeld durchführen. (damit auch Halbjahrspläne der Lehrer, Lehrpläne etc. erfüllt werden)		(P8,0276:0283) „… und dann haben wir besprochen halt, was in den nächsten beiden Wochen dran wäre, das halt binomische Formeln noch dran kommen müssen, Multiplikation von zwei Klammen, 'ne negativ Zahl multipliziert mit'ner Klammer, solche Sachen. Und das haben wir dann auch in den zwei Wochen gemacht.“	0	10	(0|5) 5	Pole: reiche Auswahlmöglichkeiten, enge Grenzen durch Lehrer /Lehrpläne
t17.7.6	Unterrichten: (in-	Inhalte (sowie Materia-		(P26,1517:1521)	0	3	(0|1) 1	

	haltliches) Lernen unterstützen: Inhalte: Planung (flexibel) umsetzen (Themen dennoch konsequent im Blick haben)	lien und Phasen der Unterrichtsplanung) im Großen und Ganzen wie geplant im Unterricht umsetzen. (Darüber hinaus gehende interessante Fragen falls angemessen kurz aufgreifen, aber insgesamt konsequent am Thema bleiben.)		„… kleinen Schlenker geh ich gerne von meinem Weg ab, aber ich geh auch wieder zurück, weil ich wollte schon, also dieser... dieser Begriff Konsequenz und so, das war irgendwie was, was mir sehr präsent war, was ich gerne wollte und das hab ich irgendwie auch... irgendwie auch arrangieren können, dass das geklappt hat.“				
T17.8	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Medienkompetenz/ Informationskompetenz vermitteln (Koppelung von Methoden, Medien und Lernzielen)	Zu lernende Inhalte und Kompetenzen (Lernziele) können auch im gekonnten Umgang der SchülerInnen mit Medien und Informationen liegen, diese werden z.T. bewußt verbunden mit beispielhaften Medien und korrespondierenden Methoden im Unterricht angestrebt (im Unterrichtsgespräch thematisiert?).		(P6,1137:1143) „… Medienkompetenz, dass wir mit unterschiedlichem Medieneinsatz die Schüler für Inhalte auch wieder interessieren können und auch für ihre Medienkompetenz interessieren können und auch für... wie heißt das denn? Ihre Informationskompetenz oder sich zu informieren oder sich selber auch darzustellen, die eigene Meinung zu präsentieren, solche Sachen.“	0	2	(0|2) 2	
T17.9	Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Vorwissen bereit stellen, etwas wiederholen lassen (prüfen, inwiefern Vorwissen vorhanden ist)	Für das Erlernen betimmter neuer Inhalte erforderliches Vorwissen (in kurzer Zeit) bereitstellen bzw. wiederholen. (um das Lernen neuer/ verwandter Inhalte zu erleichtern)		(P6,1079:1084) „… da bin ich davon ausgehen, das, was man eigentlich so in der Sekundarstufe I im Mathematikunterricht hat, so äh... und auch in der Physik, dass ich das einfach nochmal so wiederhole, ich hatte das als Wiederholung angesehen, das wussten die Schüler nicht, das war für die keine Wiederholung (lacht), das war fremd (lacht) …“	0	1	(0|1) 1	

8.2.3.18 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: eigene Person …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T18. Oberkategorie (mit tun): Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen								
Merkmal/ Definition: Körpersprache, Stimme, Position im Raum, Überzeugungen etc. gezielt verwenden, um das Erreichen der Unterrichtsziele zu befördern. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: Zuordnungen sollen zu "Beobachten/analysieren" erfolgen, wenn dieser Aspekt Vorrang ha, also Beobachtungen zu fremden Handlungen berichtet werden bzw. die Verbesserung des Einsatzes der eigenen Person kaum thematisiert wird. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Im Unterricht wurden besondere Eigenschaften der eigene Person, Stimme, Körpersprache, Blickkontakt etc. eingesetzt und/ oder das eigene Auftreten optimiert, um gewünschte Wirkungen zu unterstützen. Z.B. eigene Sprache anzupassen und gute Beispiele einzubringen gelingt zunehmend, wenn Praktikanten die Schüler länger kennen. (ein Zitat der Oberkategorie in Zählung enthalten)					2	30	(2|10) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vor-her / Ein-stieg**	**Zitate Nach-her**	**Perso-nen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T18.1	Unterrichten: eigene Person (bewusst) einsetzen: Humor zeigen	Lachen oder Schmunzeln und insgesamt Humor bei geeigneten Anlässen als Lehrkraft in der Klasse zeigen, um zu einer menschlich-freundlichen Atmosphäre beizutragen. (, bringt Abwechlung, unterstützt insgesamt die Ausdruckskraft der		(P26,1465:1469) „Also ich hab mich schon, ja mal... häufiger mal verhaspelt und hab dann irgendwie auch lachen müssen und so, ich hab mal einmal, das ist mir gar nicht aufgefallen, da hat sich dann plötzlich mein Studienkollege halb weggeschmissen vor Lachen und das kam bei den Schülern richtig gut an, …“	0	2	(0|1) 1	Bemerkung zum Zitat: wahrscheinlich hat die Person selbst mitlachen können (sonst wäre es ein Gegenbeispiel bzw. eine Art von Humor zum Schaden der Lehrkraft ... verhaspelt sich und wird ausgelacht) „Humor zeigen“ s.

		Person sowohl bei lustigen als auch bei anderen ernsten Angelegenheiten (in ernsten Situationen Humor auch etwas zu zeigen kann Lösungen eröffnen), Humor macht Schüler wach, lernen aus Sympathie für die Lehrkraft?)						Bauer 2002 bzw. Kap.2.2.8
T18.2	Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Position im Raum geschickt wählen (so dass man alle Schüler sehen kann und diese sich beachtet fühlen)	Die Position als Lehrperson im Raum im Verhältnis zur Lerngruppe so wählen, dass man alle Schüler sieht, um alle wahrzunehmen, mit allen kommunizieren zu können und die Mitarbeit der SchülerInnen zu fördern.		(P1,1129:1132) „… wie wir da standen äh... Schüler, die ganz vorne rechts außen saßen, kaum beachtet haben, weil die völlig aus unserem Blickwinkel draußen waren“	1	0	(1|0) 1	
T18.3	Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Schülergemäße Sprache verwenden (vorbildliche Sprache)	Den Sprachgebrauch und Beispiele zur Veranschaulichung im Unterricht auf die Alltagswelt und Vorerfahrungen der SchülerInnen der jeweiligen Klasse abzustimmen. (um verstanden zu werden - außerunterrichtliche persönliche Erfahrungen im Kontakt mit den SchülerInnen können wahrscheinlich Hintergrund liefern)	z.B. wenig Fremdwörter benutzen bzw. dieseausführlich erklären	(P2,0594:0597) „… in dem Fall lag's dann wirklich daran, dass wir's halt nicht auf den Punkt kriegen konnten, so dass sie's einfach verstehen, also irgendwie... wir haben zu kompliziert geredet für die 6-Klässler am Anfang.“	0	10	(0|5) 5	Inhaltliche Befunde: gelang zunehmend besser, Hilfe durch den Mentor und zunehmende Vertrautheit mit den Schülern bzw. diese auch selbst Beispiele finden lassen
T18.4	Unterrichten: eigene Person bewusst ein-	Mit einem Gefühl der Sicherheit als Lehrkraft	Sicherheit, keine Angst vor der Klasse	(P20,0297:0301) „… also das Problem am Anfang war halt	0	10	(0|6) 6	vgl. auch Formulierung erstes Fragebo-

	setzen: Sicher (und ohne Angst) vor der Klasse stehen (selbstbewusst und dadurch wirksam auftreten)	vor einer Lerngruppe stehen und selbstbewusst handeln. (um eine gute Wirkung zu erzielen, nicht in die Defensive zu geraten, sich - insbesondere bei vertrauten Lerngruppen - schon etwas routiniert fühlen)	stehend haben, zeigt sich auch in der Körpersprache, z.B. Zugewandtheit, offene Körperhaltung, sich nicht hinter einem Pult verstecken	immer, dass man halt noch so'n bisschen Angst hatte, vor die Klasse zu treten, also das ist jetzt überhaupt kein Problem mehr, also auch wenn jetzt mir jemand 5 Minuten vor Unterricht sagt, unterrichte mal, hab ich da eigentlich auch kein Problem mehr, mich da vor die Klasse zu stellen, auch wenn ich die Klasse nicht kenne, weil irgendwie, weiß ich nicht, da ist irgendwie die Angst verschwunden.“				genitem „Fähigkeitszunahme - Schlüsselkompetenzen“
T18.5	t Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Sprechtempo und Lautstärke geeignet wählen	Sprachtempo, Lautstärke und evtl. Betonung werden beim Unterrichten möglichst so gewählt, dass SchülerInnen den Aufgabenstellungen oder Erklärungen akustisch, intellektuell und emotional folgen können.		(P8,0400:0407) „… aufgefallen, dass ich sehr leise geredet hab und ich hatte das Gefühl, ich red zu schnell und er meinte so, nee, es wär eher zu langsam. T: Und hast du darauf reagieren können... H: Ja. T: ... hast du so versucht... H: Ja, hab ich versucht und die hatten dann auch gefragt, ich sag war das so besser, sagt er: ja …“	0	8	(0|5) 5	

8.2.3.19 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: Medien …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T19. Oberkategorie (mit tun): Unterrichten: Medien adäquat einsetzen				
Merkmal/ Definition: Arbeitsblätter, Overheadfolien etc. im Unterricht einsetzen, Anschauungsmaterial und evtl. Versuche vorführen - möglichst mit bewußten Strategien, d.h. auch mit besonderer Achtsamkeit, so dass alle Schüler das Gezeigte erfassen können. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Z.B. Kritik und Aussagen zur Verbesserung der Struktur des eigenen Tafelbildes, Einsatz von Folien und Arbeitsblättern ohne dass Inhaltliches im Vordergrund steht. Lehrkräfte stimmen ihre Sprache auf die Schüler ab. Etwas gut erklären und etwas vormachen oder zeigen, wird gleichfalls hier mit erfasst. Es geht dabei um sinnvolle, typische, weniger mit bestimmten Inhalten verknüpfte Handlungserfordernisse im Alltag, wobei die Lehrperson (Körper, Stimme) als eine Art Medium der Vermittlung er-	4	25	(3|9) 9	

scheint. Abgrenzung: Wenn in den Aussagen Inhaltliches im Vordergrund steht - dann dort (T17) einordnen. Wenn z.B. ein Verfahren Arbeitsblätter regemäßig effektiv zu verteilen benannt wird, sollen diese Aussagen zu classroommanagement gehören. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: LehrerInnen setzen Medien (z.B. Tafel, Folie) ein, sie verwenden Arbeitszettel und naturwissenschaftliche Versuche usw. im Unterricht. Studierende erkennen z.T.gewisse Qualitätsanforderungen, die für guten Medieneinsatz stehen (geordnetes Tafelbild, gute Sicht der Schüler auf Demoversuche, Beobachtungshinweise geben) und berücksichtigen diese in ihrem Handeln.								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T19.1	Unterrichten: Medien adäquat einsetzen: Gruppen bei Arbeit mit Unterrichtsmaterial anleiten	Gruppen anleiten, Aufgabenstellungen auf Arbeitsblättern oder Materialien richtig zu verstehen und in der Gruppe zu bearbeiten.	Umgang mit Unterrichtsmedien in Gruppen Abgrenzung: Gruppen anleiten, kann auch bei anderen Kategorien eine Rolle spielen (Gruppeneinteilung: soziale Strukturen, evtl. Coteaching oder Hospi)	(P24,0761:0765) „… das hörte sich dann an, als hättet ihr dann beide das Thema vorgegeben und seid beide rumgegangen zu den Gruppen oder? „Ja, das war so'ne Kopie gewesen, na... irgendeine Klasse, also Klasse 5d möchte ihren Klassenraum gestalten, sei es streichen und äh... na Klasse streichen so die Wände und da waren vier... sind jetzt raus gegeben, wo groß die oder wie breit, wie hoch die Wände waren …"	0	1	(0|1) 1	Zitat kann evtl. unter verschiedene Oberkategorien fallen: Strukturen, Medien, inhaltliches Lernen ... je nach Schwerpunkt.
T19.2	Unterrichten: Medien zur Selbstkontrolle von Ergebnissen einsetzen	Materialien bereit stellen (bzw. Schülern sich mit Materialien systematisch gegenseitig austauschen lassen), um die Selbstkontrolle von Aufgabenlösungen zu ermöglichen (z.B. um über Selbständigkeit Beschäftigung mit richtigen Lösungen		(P14,1378:1381) „… hatt ich dann die ganzen Lösungen von dem Buch hatt ich auch... also auf Zettel geschrieben und'ne Mappe gemacht für jede Tischgruppe und dann konnten die am Schluss nochmal alle Aufgaben, die sie jetzt irgendwie rechnen wollten, nochmal kontrollieren, …"	0	1	(0|1) 1	

		zu fördern, intrinsische Motivation zu fördern)						
T19.3	Unterrichten: Medien: Arbeitsblätter (/Tests) einsetzen, auf Fragen reagieren (ggf. problematisch: fremde Arbeitsblätter)	Aufgabenblätter mit einer angemessenen Vorstellung für den Zeitbedarf und nachfragen bei der Bearbeitung durch die Schüler einsetzen.		(P8,0457:0563) H:„… und'ne Einschätzung, wie lange dauert das, wenn ich so'n Arbeitsblatt reingebe. T: „Also du hast... war da auch so'ne Art äh... also gut, du hast ja vielleicht nachher auch nochmal'ne Stunde gemacht oder so. War da so'ne Entwicklung, wo du gesehen hast, ach, jetzt klappt die Zeitplanung schon etwas besser oder...“ H: „Hmhm.“	3	7	(2|4) 6	Nicht selbst gestaltete Arbeitsblätter einsetzen und auf Fragen der SchülerInnen reagiern. (Anforderungen der Lehrerin vertreten)
T19.4	Unterrichten: Medien: Demonstrationen: Schüler um Lehrerpult versammeln (Interesse, gute Sicht, alle Sinne ansprechen)	Bei Demonstrationsversuchen diese so einsetzen, dass die SchülerInnern gut und aufmerksam beobachten, sie z.B. ausdrücklich bitten, sich um den Versauchsaufbau herum zu versammeln.		(P18,891:910) C: "...hat sie uns halt noch’n paar Tipps gegeben, wie wir äh... ‘ne Klasse am besten um einen Versuchstisch stellen könnten, wir haben das... das haben wir halt versucht, aber sie haben sich halt immer wieder vorgedrängelt, wir haben’s irgendwie leider..." T: "Muss man sehr konsequent..." C: Ja. Leider nicht geschafft, denen zu sagen oder zu vermitteln, dass die doch’n halben Meter zurückgehen sollen und alle die Lunge immer anfassen und dran ziehen sollen, ja. Ich fand’s am Anfang äh... auch nicht so schlimm, …"	0	1	(0|1) 1	
T19.5	Unterrichten: Medien: Folien: auflegen, Wirkung (Lesbarkeit) und Einbindung optimieren	Overheadfolien in geeigneter Weise verwenden; Größe und Schärfe des Bildes sowie insbesondere die Aufmerksamkeit der SchülerInnen sicher		(P14,1374:1376) "Ich hatte dann mal mit dem Overheadprojektor äh... wo die dann mit’en Marker drauf schreiben, also Ergebnisse draufschreiben mussten, da hatt ich ganz viel eigentlich ausprobiert"	0	1	(|1) 1	Pole: Schwierigkeiten - gut durchdacht

		stellen (Nutzen und Lesbarkeit optimieren: Größe, Schärfe, - Teile abdecken, Stifte bereit halten, um Ergebnisse einzutragen, evtl. Schüler anleiten, Folien z.B. zur Präsentation von Gruppenergebnissen zu erstellen ...)						
T19.6	Unterrichten: Medien: Tafel nutzen (gut lesbares, ausreichend vollständiges Tafelbild, Aufmerksamkeit der Schüler lenken)	Das Anschreiben an die Tafel gezielt vornehmen und dabei ein gut lesbares, ausreichend großes und geordnetes Bild erstellen. Im Blick haben, wie sich die SchülerInnen daran beteiligen können (eigene Formulierungen, selbst etwas anschreiben) und es gut aufnehmen können (ob/ worein sie es abschreiben).		(P8,0407:0411) „… sagt er ja oder mit'nem Tafelbild, da hab ich erst zu ziemlich wüst alles durcheinander geschrieben, da sagt er, guck dir das mal an, das sieht ziemlich wild aus von hinten, versuch das mal'n bisschen mehr zu ordnen, das ist schon ganz schön, wenn da noch jemand mit drin sitzt.“	1	5	(1|4) 5	
T19.7	Unterrichten: Medien: Unvollständige, schlechte Schulausstattung ausgleichen bzw. Vorhandenes verwenden/ damit improvisieren	Sich mit schlechten räumlichen und/oder sächlichen Bedingungen im Unterricht arrangieren bzw. besser improvisieren und diese ausgleichen, so dass Mängel in den Hintergrund treten und Schülerlernen möglich wird.	das Beste aus den Bedingungen machen (z.B. zu kleine Räume, fehlende Lehrmittel)	(P12,1054:1057) „… die Halle war so klein, also das war... also das war nun wirklich’n Ding der Unmöglichkeit, da hatten wir zum Beispiel noch nicht mal Netze, ich hab dann im Badminton UE gemacht, da haben wir nachher über Baustellenband gespielt, …“	0	1	(0|1) 1	
T19.8	Unterrichten: Medien:	Routine im Umgang mit		(P20,0963:0964)	0	1	(0|1)	

	Werkzeuge/ Materialien in Fachräumen einsetzen: Experimentiermaterial routiniert handhaben (z.B. Gasflaschen)	Werkzeugen und Materialien bekommen		„Wie man jetzt'ne Gasflasche bedienen muss, das weiß ich jetzt genau. Ja, mit was haben wir sonst noch gearbeitet. Bunsenbrenner, …“			1	
T19.9	Unterrichten: Medien: Werkzeuge/ Materialien in Fachräumen einsetzen: Materialien analysieren (/ auseinandernehmen) lassen	Den Schülern Kennenlernen von Anschauungsmaterial und Ausstattung in Fachräumen ermöglichen z.B. dort enthaltene Alltagsgegenstände bzw. technische Geräte auseinandernehmen lassen und Beobachtungen beschreiben und einordnen (lassen).		(xxx 10:32 Praktikumsbericht) „… haben die Schüler die Sicherungen auseinandergenommen. Sie haben gesehen, dass der Schmelzdraht ein breiter Kupferdraht ist, dass die Sicherung mit Sand gefüllt ist, dass die Markierungspunkte bei verschiedenen Sicherungen verschiedene Farbeti haben, dass jede Farbe einer bestimmten Amperezahl entspricht. Ich legte noch einmal die Folie zu Sicherung auf, die Schüler konnten nun die Sicherung viel leichter beschriften.“	0	0	0	Nicht in Interviews enthalten Quelle: schriftlicher Praktikumsbericht
T19.10	Unterrichten: Medien: Werkzeug/ Materialien in Fachräumen einsetzen: Schülern Anleitung geben (z.B. Experimentieren, Werken, Mikroskopieren)	Die SchülerInnen in geeigneter Weise mit Materialien versorgen, anleiten, Beobachtungen zu machen, diese zu verbalisieren und/oder zu notieren und auf zu klärende Fragen zu beziehen. (insb.bei der Durchführung und Auswertung von naturwissenschaftlichen Experimenten; beobachten, notieren, verbalisieren)		(P14,404:421) "das hab ich eigentlich eigenständig durchgeführt und das halt zu Hause alles selbst vorbereitet, hab das auch mal selbst ausprobiert, wie das geht, um auf Schwierigkeiten zu stoßen und das hab ich dann mit den Schülern einfach so gemacht. Hat aber auch ziemlich gut geklappt, also... (...) fand ich jetzt nicht schwierig, weil’s einfach was war, was... was mir selbst Spaß gemacht hat, was ich auch den Kindern eigentlich ganz gut vermitteln konnte,	0	7	(0|4) 4	Abgrenzung: gegenüber Inhalte einbringen, Lernen unterstützen noch genauer zu definieren

8.2.3.20 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Unterrichten: Strukturen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T20. Oberkategorie (mit tun): Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management)				
Merkmal/ Definition: Soziale, materielle, räumliche und zeitliche Maßnahmen zur Organisation des Klassengeschehens anwenden, um eine pädagogisch und praktisch geeignete Ordnung als Voraussetzung für Lernaktivitäten aufrecht zu erhalten bzw. einzuführen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Schaffen transparenter Regeln, sozial und räumlich geeigneter Bedingungen für das Lernen in der Klasse, Herstellen von Aufmerksamkeit und ruhiger Arbeitsatmosphäre. Zeitmanagement übernehmen. Rituale und wiederkehrende Situationen ausformen. Strukturen im Auge behalten und bei besonderen Problemen umsteuern, alternative Wege gehen. Konsens mit Schülern suchen - eigene Linien verfolgen. (Ggf. eng beobachten und rückkoppelnd steuern, wenn auf Arbeitsprozesse und kurze Zeiträume bezogen.) Prinzipiell können zeitlich, räumlich und sozial zu bildende Strukturen unterschieden werden. Diese sind je nach konkreter Anforderung in den Aussagen nicht immer trennscharf bzw. sind gleichzeitig zu berücksichtigen. Abgrenzung: Beobachten und Analysieren im Bereich Arbeitsverhalten und Sozialstruktur der Klasse unter Beobachten/Analysieren (T2) wenn über längere Zeiträume - ganze Unterrichtsstunden, mittelfristige Entwicklungen im Fokus stehen. Zur Steuerung aktueller Klassenprozesse Beobachtungen aber hier (T20) einordnen. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Im Unterricht ist es erforderlich soziale, inhaltliche, räumliche und zeitliche Strukturen zu bilden und aufrecht zu erhalten. Bestehende Klassenregeln und Sozialstruktutren sind zu erkennen, zu übernehmen oder gegebenenfalls neu zu gestalten. Ihre Einhaltung ist aufmerksam zu verfolgen, Lehrer/Studierende müssen darauf hinwirken, dass sie eingehalten werden. UEs können über inhaltliche und methodische Gemeinsamkeiten einen Orientierungsrahmen für SchülerInnen über mehre Stunden hinweg als Struktur bieten (Idealfall). Im inhaltlich-methodischen müssen auch kleinschrittige Vereinbarungen getroffen werden, z.B.auch dadurch, dass Lösungsmöglichkeiten von Teilaufgaben/Arbeitsblättern mit den SchülerInnen abgestimmt werden. Eine Struktur bilden geschieht im räumlichen Sinne: Stühle runter stellen, Möbel arrangieren, Stuhlkreis bilden (Schüler beauftragen) und im Arrangement der Lernmaterialien (Einfluss auf Gestaltung des Klassenraumes, Ausstellungsstücke, Wochenpläne, Regale, Kleingruppenecke usw. eher für erfahrene LehrerInnen). Eine Struktur bildet sich im sozialen Sinne durch Kommunikation, Moderation, lenken des Klassengespräches, Gruppen anleiten, auch frontal Theorie vermitteln ect. Studierende wenden verschiedene Umgangsformen mit Unruhe an, z.B. das Rausschicken von Schülern - und können dadurch mehr oder weniger effektiv Einfluss auf das Geschehen nehmen. Ergänzendes: Eine Struktur im zeitlichen Sinne geben Studierende z.B. vor, indem die Länge von Arbeitsphasen bestimmt wird.	11	48	(3|12) 12	

Classroommanagement geht leichter von der Hand, wenn in den Planungen und Materialien keine Fehler und Pannen geschehen, die besondere Maßnahmen der Korrektur bedürfen. Die Trennschärfe zu "Inhalte/ Lernen konkret steuern" ist daher nicht sehr groß und auch das Standardmedien oder eigene Person gezielt einsetzen kann mit "Strukturen erzeugen" zum Teil einhergehen, da mit guten Medieneinsatz und mit Präsens der Lehrperson Struktur erzeugende Wirkungen bei den Lernenden erzielbar sind. In der entsprechenden Oberkategorie "Inhalte/ Lernen konkret steuern" geht es zwar auch um Wissensstrukturen und Orientierung - jedoch sollen kategorisierte Anforderungen dort (T17) viel stärker auf spezielle Inhalte und einzelne Personen abzielen.								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vor-her / Ein-stieg**	**Zitate Nach-her**	**Perso-nen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
T20.1	Unterrichten: Struktu-ren erzeugen (class-room management): Räumliche Strukturen gestalten	Schüler im Klassenraum Tische, Stühle, Stuhl-kreis etc. arrangieren lassen oder diese voraus-schauend selbst geeignet platzieren, so dass inhalt-liche und soziale Lern-prozesse durch das Ar-rangement unterstützt werden. (andere kurz und mittelfristige gestalteri-sche Maßnahmen eben-falls)	im Unterschied zu in erster Linie sozialen oder zeitlichen Struk-turen	(P22,0154:0157) „… Sitzkreis haben wir eingeführt und das fanden die alle ziemlich doof erst und das hat denn aber zum Schluss geklappt, also innerhalb auch 2 Minuten fand ich denn auch toll, dass sie die Stühle hingestellt haben, da werden sie wahrscheinlich ewig an mich denken (lacht).“	1	2	(1|2) 3	Inhaltliche Befunde: Unterschiedliche Erfahrungen zwischen Vor- und Nachinter-view in der Praktikan-tenrolle: Schüler folgen den Wünschen der angehenden Leh-rerInnen oder auch nicht Räumliche Strukturen erzeugen: Möbel arrangieren/ arrangie-ren lassen (z.B. Stuhl-kreis, Stühle herun-terstellen)
T20.2. Oberkategorie (mit tun): Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen beeinflussen								
Bemerkungen / Befunde zur Kategorie: Arten der Zusammenarbeit, Regeln und Umgangsformen in der Klasse klären und darauf (systemisch geeignet, spontan und voraus-schauend) Einfluss nehmen. Abgrenzung: im Unterschied zu in erster Linie räumlichen oder zeitlichen Strukturen					0	2	(0|2) 2	

Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t20.2.1	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Arbeitsaufträge mit den SchülerInnen klären	Auf Rückfragen und Vorschläge von SchülerInnen zu Aufgabenstellungen angemessen reagieren: Aufgabenstellungen erklären, sinnvolles und eigenständiges Ausgestalten der Arbeitsaufträge genau vereinbaren.	Abgrenzung: nicht immer leicht, da Arbeitsaufträge oft eine kombiniert inhaltlich-soziale Komponente besitzen. Klare Aufgaben und Klärungen der Zusammenarbeit haben Einfluss auf soziale Strukturen (Wiederkehrendes kann genau wie interessante Abwechslungen stabilisierend wirken ohne dass Zusammenhänge expliziert werden)	(xxx10:30 Prakt.breicht) „Was mir besonders gut gefallen hat, war die Idee von (Name einer Schülerin) die Möglichkeiten durchzunummerieren und nur noch die Nummer einzutragen.“	0	0	0	Nicht in Interviews, aber in einem schriftlichen Prakktikumsbereicht enthalten. Könnte auch bei adäquatem Medieneinsatz oder je nach Schwerpunkt des Zitats bei zeitlichen Strukturen eingeordnet werden
t20.2.2	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Austausch zu/ Präsentation von Schülerprodukten/-ergebnissen organisieren	Die Ausstellung, Präsentation, Ergebnisvorstellung von Schülerarbeiten organsisieren, um Gelegenheiten der Kommunikation zu schaffen.		(P2,0995:0998) „Ja, innerhalb des Klassenzimmers, genau, einen Nachmittag eben aufgebaut für'ne Ausstellung, das waren tolle Sachen, wir hätten die auch gerne länger ausgestellt, aber da hat der Schulleiter keine Möglichkeit gesehen, wo wir das sonst machen sollten.“	0	4	(0|4) 4	
t20.2.3	Unterrichten: Struk-	In der Klasse auf freund-		(P6,0226:0230)	1	1	(1|1) 2	

	turen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Freundlichen sozialen Umgang fördern	liche Umgangsformen Wert legen und ein angenehmes Klima (ggf. auch durch beeinflussen räumlicher und zeitlicher Faktoren) schaffen (in der Absicht bei Schülern emotional günstige Bedingungen für Lernprozesse und Eigeninitiativen zu bewirken).		„… dass er auch für die Verhältnisse zuständig ist, unter denen Lernen stattfindet, nicht nur für den Inhalt und äh... (3 s) und das haben wir glücklicherweise dann auch in einer Unterrichtseinheit so ansatzweise hin bekommen, dass wir eben diese Basis erarbeiten konnten mit den Schülern, dass so'n angenehmes Lernklima war.“				
t20.2.4	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Für gleichmäßige Beteiligung der Schüler sorgen	Beim Führen des Klassengespräches alle SchülerInnen angemessen beteiligen um ihr Mitdenken und ihre Aufmerksamkeit anzuregen bzw. zu wertschätzen.	z.B. Einzelne gezielt aufrufen, andere bremsen, nach Fragen lange genug warten	(P8,0437:0439) „… ja, ich hab versucht, auch mal so alle dranzunehmen, nicht immer die Gleichen, das ist auch schwierig, wenn sich immer die Gleichen melden...“	2	2	(1|2) 2	"Alle Schüler mal drannehmen"
t20.2.5	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Gegenseitiges Zuhören der Schüler untereinander sichern	Hinweise zum Einanderzuhören der SchülerInnen geben, entsprechende Regeln der Kommunikation etablieren und ihre Einhaltung sichern.		(P1,1149:1153) „… und dann haben wir halt'ne andere aufgerufen und da hat er halt angefangen loszureden und dann halt... ja und dann hab ich halt gesagt, wenn du... du kannst hier noch mehr Informationen kriegen von deiner Mitschülerin, dann hör ihr halt auch zu …“	1	2	(1|2) 3	
t20.2.6	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Regeln in der Klasse etablieren/ Einhaltung sichern (evtl. auch	Die Einhaltung von Regeln prüfen und SchülerInnen - falls geboten - entsprechende Hinweise geben. (um Schüler an ein Verhalten zu gewöhnen bzw. es transparent zu etablieren, dass einen		(P8,0140:0142) „… und es bleibt dabei, dass wir jetzt nicht im Unterricht essen und auch keine Hausaufgaben machen, auch wenn wir uns gut verstehen, so.“	0	1	(0|1) 1	Bemerkung: nur ein Belegzitat: Regeln etablieren und darauf konsequent hinweisen ist entweder in der "Kürze" und Position im HP nicht so üblich, bzw. Stu-

	Rituale)	geordneten Rahmen fürs Lernen mit bewirkt)						dierenden ist es nicht sehr bewusst, dass sie sich an den, in der Klassen geltenden Regeln orientieren bzw. dass sie gelegentlich auf bestehende Regeln hinweisen
t20.2.7	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Ruhe in der Klasse gewährleisten	Akustischen Störungen vorbeugen bzw. sie beseitigen. SchülerInnen auffordern bzw. ihnen auf versch. Ebenen signalisieren, dass sie im Unterricht die nötige ruhige Arbeitsatmosphäre repektieren müssen. Den eigenen Unterricht bzw. das eigene Fach und die Chancen aller SchülerInnen wichtig nehmen und Störungen entsprechend nicht dulden, um lernförderliche Rahmenbedingungen zu sichern.	Bitten um Ruhe, Signale, sachliche Hinweise, jemanden rausschmeißen!? Regeln (gemeinsam) aufstellen und auf Einhaltung bestehen, Versuche und Fehlversuche Ruhe zu gewährleisten, Schüler falls nötig an der Schulter nehmen, Schüler verwarnen, herausschicken, lernunwillige SchülerInnen motivieren, in die Verantwortung nehmen	(P2,0118:0126) „… die Jungs zu verwarnen, wenn sie angefangen haben, sich zu prügeln oder halt im Extremfall einmal einen an der Schulter zu nehmen und den auch wirklich vom anderen wegzureißen, wobei mir dann im Nachhinein gar nicht wohl war, aber es war wohl irgendwie nötig. Aber das war schon kritisch... T: Und das hat auch irgendwie da die Situation denn verbessert oder so? S: Ja, klar.“	2	15	(2|6) 7	zur Gewährleistung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre tragen natürlich auch interessante inhaltliche, differenziernende oder aktive Pausen gestaltende Planungen und ihre Umsetzung bei - diese werden nur hier aufgenommen, wenn explizit die Zielrichtung Prophylaxe von Störungen benannt wird. Beim Ruhe gewährleisten kann es räumliche oder soziale oder zeitliche Hauptaspekte fürs Handeln geben - Zitate können später also auch noch auf drei entsprechende Unterkategorien verteilt werden, sofern diese Schwerpunkte erkennbar werden

t20.2.8	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Sozialformen/-wechsel anleiten (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit)	Formen der Zusammenarbeit in der Klasse variieren, indem die Lehrkraft Zusammenarbeit in Gruppen anregt oder steuert: Gruppenbildungsverfahren anwenden, die Zusammenarbeit der SchülerInnen sozial lenken, beratend und klärend eingreifen. (für ansprechendes Lernklima und Kooperation der SchülerInnen untereinander beim Lernen).		(P22,0151:0152) „… mit Gruppen auswählen und also'n Puzzle und so und denn in Gruppenarbeit …“	2	5	(2|4) 5	z.T. waren Schüler nicht gruppenarbeitserfahren
t20.2.9	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Verschiedene Motivationslagen, aktuelle Bedürfnisse berücksichtigen (z.B. Unterrichtseinstieg variieren, Einzelgespräch führen)	Die Motivationslage in bekannten oder neuen Lerngruppen berücksichtigen: so Bedingungen und Anreize für (mehr intrinsiche) Motivation gestalten und Selbstverantwortung der SchülerInnen transparent machen.		(P6,0629:0637) „… an einem Tag, da war es sehr kalt und äh... da war denn auch wieder besonders die Mädchen, die haben dann auch wirklich gefroren, haben denn da gesessen und die Hände gerieben und äh... zum Teil war denn in dem Zusammenhang auch so war der Unterrichtsraum nicht super geheizt oder so und glücklicherweise hat man die Möglichkeiten dort in der Ola, haben die erstmal'n Tee gekocht und haben gefragt, na wollt ihr nicht mal'n heißen Tee, ja und dann äh... gab's'n ganz anderen angenehmen Unterrichtseinstieg.“	0	5	(0|4) 4	
T20.3. Oberkategorie (mit tun): Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche Strukturen steuern								
Bemerkungen / Befunde zur Kategorie: Bei der Umsetzung von Planungen bzw. der Steuerung der Klassensituation zeitliche Abläufe (bewusst) gestalten (inne halten, Vorgaben machen, Arbeiten der Schüler in bezug auf die zur Verfügung stehende Zeit kalkulieren, Fixpunkte setzen, Transparenz schaf-					0	1	(0|1) 1	

fen, zur Eile anhalten, Arbeiten vertagen etc.) Abgrenzung: im Unterschied zu in erster Linie räumlichen oder sozialen Strukturen								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher / Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde / Pole**
t20.3.1	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche Strukturen erzeugen: Aufgaben Schritt für Schritt besprechen (ggf. laufende Schülerarbeiten dafür unterbrechen)	Im normalen Ablauf inne halten und die Aufmerksamkeit der Lerngruppe auf bestimmte (aktuell anspruchsvolle) Aufgabenteile lenken und diese Teil für Teil (in logischer Reihenfolge) verdeutlichen. (um anschließend eine gelingende Bearbeitung wahrscheinlich zu machen)		(P 8,531:532) "ich hab dann versucht, das abzubrechen und noch mal'n Schritt zurückzugehen"	0	1	(0|1) 1	Weiteres Zitat im schriftlichen Praktikumsbereicht dieser Praktikantin enthalten (bei Unterrichtsauswertung) (hat gewisse Nähe zu inhaltlich - logischen, oder mit Lernwegen korresponierenden Erklärungen)
t20.3.2	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche Strukturen erzeugen: Hausaufgaben aufgeben/ einbeziehen/ kontrollieren	Hausaufgaben aufgeben und Austausch zu bearbeiteten Hausaufgaben in den Unterrichtsablauf zeitlich (/inhaltlich) einbeziehen sowie sinnvoll und ggf. flexibel für die Steuerung des Klassengeschehens nutzen (um "zu wenig" oder "zu viel" Zeit in der Unterrichtsstunde zu kompensieren und auch durch Einbeziehen/ Kontrollieren eine regelmäßige	Hausaufgaben	(P14,1365:1374) „… der Hausaufgabenkontrolle, da hatt ich so verschiedene Sachen ausprobiert, also wie die das kontrollieren können, das war ja eben... also war für mich am Anfang so'n Problem, wie kann ich das überhaupt kontrollieren. T: Also du oder untereinander oder wie lief das? D: Ja, genau. Ja und dann haben wir haben halt oder halt eigentlich jedes Mal was anderes ausprobiert, einmal hab ich dann so Zettel einfach aufgehängt, wo dann jede Tischgruppe nacheinander... T: ... kann man so hingehen und abhaken	1	1	(1|1) 2	es dürfte wohl schwierig sein, in der Rekonstruktion immer zeitliche Schwerpunkte des Classroommanagements zu Hausaufgaben von inhaltlichen Aspekten der H.A. für das Lernen der SchülerInnen zu unterscheiden. Bei Praktikanten dürfte aber der zeitliche Aspekt - das Funktionieren in der Klasse

		Bearbeitung von Hausaufgaben zu fördern, mehr Lernzeit durch Arbeiten der Schüler zu hause zu erreichen).		oder? D: Ja, genau. Ich hatte dann mal mit dem Overheadprojektor …“				Vorrang haben, weil inhaltliche Integration wahrscheinlich eine relativ hohe Anforderung für sie ist. Vermutlich geben Studierende relativ selten H.A. auf.
t20.3.3	Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche Strukturen erzeugen: Zeitbedarfe (Management): Planungen (und z.B 45min Rhythmus) richtig händeln	Zeitliche Planungen (flexibel) bei der Unterrichtsführung handhaben, so dass im angemessenen Tempo unterscheidbare Phasen und Aufgabenteile, Wiederholungen etc. aufeinander folgen und kein Leerlauf entsteht.		(P20,301:309) "Aber da ist jetzt irgendwie so'n bisschen Panik davor, so reicht der Stoff, den du vorbereitet hast für 45 Minuten aus, also so... das ist noch so'n kleines Problem, dieses Zeitmanagement während einer Stunde. Also da kann's sein, dass ich mich da vorbereite und dass es plötzlich überhaupt nicht hin kommt, dass also ich nach 35 Minuten fertig bin und denn da stehe und sag hm, was machste jetzt. Und das kommt halt auch vor, dass man halt (lacht) den Stoff erst bis dreiviertel durchgekriegt hat und dann ist der Unterricht zu Ende, aber na ja, da kommt auch irgendwann Routine rein, hoff ich mal, je öfter man das macht, desto besser klappt das irgendwann, geh ich mal von aus."	1	6	(1|5) 6	vgl. Item Fragebogen zu Fähigkeitserwerb: „die zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen“

8.2.3.21 Auswertungskategorie mit Handlungsbezug „Weitere besondere Anforderungen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

T21. Oberkategorie (mit tun): Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z.B. Fragen entwickeln / verfolgen)								
Merkmal/ Definition: Vertretungsstunden und Arbeitsgemeinschaften durchführen. Tätigkeiten im Zusammenhang mit besonders geschaffenen Teilhabemöglichkeiten, Aufgaben oder Orientierungsmöglichkeiten für Praktikanten; eingeschränkt oder nur indirekt kompatibel zu Anforderungen an Lehrkräfte. Eigenen Fragestellungen gezielt nachzugehen könnte ein Teilaspekt sein. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Hier die Kategorie „Sonstiges“, wie in anderen Kategoriensystemen auch, vorhanden. Z.T. wurden bei der Erarbeitung neue Anforderungen und Akzente, die sonst noch nicht sinnvoll untergebracht werden konnten, zunächst hier gesammelt und später anders kategorisiert. Indikatoren: Bei eigener Fragestellung verfolgen Anzeichen forschenden Lernens. Praktikanten erwähnen evtl. die Möglichkeiten der Teilhabe als Praktikant. Abgrenzung: wenn Studierende einfach mitgeschickt werden, als Gast oder Aufsicht teilnehmen (z.B. Streitschlichterseminar) handelt es sich nicht um extra strukturierte Beteiligungsmöglichkeiten für Praktikanten. Sonstige Anforderungen – nicht andernorts stimmig zu kategorisieren. Fremde Unterrichtskonzepte ausprobieren kann ebenfalls Chance eines Praktikanten sein - auch Lehrer nutzen oder adaptieren natürlich fremde Konzepte, doch Studierende erhalten im engeren Kontakt mit Mentoren evtl. noch weiter entwickeltes und an die jeweilige Lerngruppen adaptiertes Material. Weniger Auswahlentscheidungen wären für Studierende zu treffen. Durch das gut angepasste und/oder bewährte Konzept können sie sich auf den Unterrichtsverlauf konzentrieren - sie wären aber auch weniger identifiziert mit den Zielen des Unterrichts. Problem dann: Abgrenzung der Kategorie gegenüber Unterricht planen, coteaching etc. - eher dort verbuchen. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Ihre Anforderungen gestalten Studierende auch durch die eigene Gestaltung von Dauer und Organisation ihrer zeitlichen Präsens an der Schule. (Lehrer haben hier natürlich viel höhere Verpflichtungen - können aber Arbeiten neben der Unterrichtszeit in der Schule und zu hause ebenfalls recht frei einteilen.) Die formale Dokumentation der Unterrichts- und Hospitationsstunden wurde von einem Studierenden als mögliche Anforderung von Seiten der Schule (Rat aus der Uni?) erlebt und er führte deswegen Buch. (Als Ausbildungsanforderung der Uni kann hier das Tagebuch führen gelten - dies wird aber i.d.R. unter den Kategorien bei Hintergrundinformationen erfasst.) Ergänzendes: Bei welchen „besonderen Angeboten“ („billigen oder wertvollen Sonderangeboten“) Praktikanten tätig werden - Lehrer aber grundsätzlich oder eigentlich nicht, soll bei weiteren Auswertungen eine Rolle spielen. Möglich, dass eher graduelle Unterschiede eine Rolle spielen. Studierende verfolgen eigene Fragestellungen offenbar wenig gezielt. Sie arbeiten diese auch eher nicht heraus und überlegen keine besonderen Wege diese "empirisch" zu klären. Im Alltag - ohne Anleitung machen sie einfach mit. Die Verarbeitung der Erfahrung erfolgt mehr alltagsbezogen als systematisch. Erkundungshandlungen verlaufen eher ungeplant als gezielt forschend. Evtl. im Nachhinein in den Praktikumsberichten, aber dann sind schon alle Situationen Vergangenheit und besondere Werkzeuge können nicht mehr eingesetzt werden. Bedeutsamkeit: eher gering					1	24	(1|9) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:**	**Zitate**	**Zitate**	**Per-**	**Bemerkungen/**

		Definition		**(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Vor-her / Ein-stieg**	**Nach-her**	**so-nen**	**Befunde / Pole**
T21.1	Weitere besondere Anforderungen: Anwesenheit freier gestalten als Lehrkräfte	Eine weitgehend selbstbestimmte Zeiteinteilung/ Stundenumfang für die an der Schule verbrachte Zeit für sich in Anspruch nehmen.		(P6,0526:0530) „Ich schätze mal, dass ich maximal 10 Stunden die Woche an der Schule war. T: An wie viel Tagen so, zwei? M: An drei Tagen und davon waren ja richtig drei Unterrichtsstunden dann nachher Unterrichtseinheit, …“	0	1	(0|1) 1	Z.B. max. 10h an drei Tagen (Sonderfall Pilot - vgl. Angaben Frabos) (Einordnung ergibt sich mit dem Wunsch nach freier Gestaltung, der im Vorinterview geäußert wurde.
T21.2	Weitere besondere Anforderungen: Eigene Interessen/ Hobbys/ Fähigkeiten außerhalb regulären Unterrichts in Aktivitäten mit Schülern einbringen	Eigene Spezialkenntnisse, Interessen und Fertigkeiten werden in außerunterrichtliche Angebote für Schüler handelnd eingebracht.	Mögliche Intentionen: Erproben als Lehrperson außer Konkurrenz, Bereicherung des Schullebens und Lernens durch qualifizierte AG- und Wahlpflichtangebote, entfalten eigener Interessen im schulischen Feld zum gegenseitigen Nutzen.	xxx	0	0	0	Achtung, kein Belegzitat mit Qualität der Betonung „eigene Hobbys, Interessen“ im Datensatz! AG-Angebote bei Schülerkontakt (t15.1) kategorisiert
T21.3	Weitere besondere Anforderungen: Eigene Wünsche - Einsatz von Spielen umsetzen (hat sich mehr oder weniger ergeben)	Eigene (im Vorinterview geäußerte) Erprobungsschwerpunkte im Halbjahrespraktikum mehr oder weniger realisieren - z:B. Einsatz von Spielen im Fachunterricht.		(P8,0928:0936) „… also ich... dies Häuptling Energetie, das haben wir einmal gemacht, das lief auch sehr gut und ich hab einmal noch'n Rätsel gemacht in einer Klasse so'n Physikrätsel. Aber sonst bot sich das irgendwie nicht so an. T: Ich sag mal, dann hast du eher das Gefühl, so dieses Spielorientierte äh... war nicht so die Gelegenheit, das weiter zu	0	2	(0|2) 2	

				vertiefen? Oder geht es generell in der Schule nicht so? H: Doch bestimmt (lacht), aber es bot sich für uns nicht an. Oder in Mathe hätte ich jetzt auch keine Idee gehabt.“				
T21.4	Weitere besondere Anforderungen: formale Dokumentation von U.std. (als Praktikant)	Hospitierte Stunden, Unterrichtsbeteiligungen und allgemein im Rahmen des Praktikums eingesetzte Zeiten dokumentieren.		(P3,1616:1618) „Ja, das ist uns halt geraten worden, das zu machen. Falls mal irgendjemand fragt - ihre Stunden, haben sie die überhaupt gemacht? Muss man denn letztendlich - hier zack - hier sind sie ...	1	1	(1|1) 2	Verwandschaft zur Dokumentation von Unterrichtsstunden im Klassenbuch bzw. evtl. Aufzeichnungen von Lehrkräften für eigene Zwecke wird nach einiger Zeit als nicht besonders zweckmäßig empfunden - Tagebuchschreiben hilft mehr für Praktikumsbericht
T21.5	Weitere besondere Anforderungen: Gespräche oder anderere Verarbeitung/ Reflexion zum eigenen Tun (als Professionalisierungsprozess)	Erlebnisse über Gespräche o.ä. mit vertrauten (oder kompetenten) Personen einbringen, um neue Erfahrungen verarbeiten zu können (denn man muss für den Lehrerberuf viel lernen)		(P24,0594:0598) „… mit dem red ich auch sehr oft. Hmmm... ja, also reflektieren ist ganz wichtig, persönlich zu verarbeiten denk ich, nicht nur zu verbessern, sondern zu verarbeiten und so und so schlucken was gelaufen ist, so’n bisschen, vor allem für mich oder für denjenigen, der jetzt neu in dieser... dieser Fach(...?), Lehrerberuf kommen, die müssen ja noch so vieles lernen, so viel verarbeiten, …“	0	2	(0|1) 1	Gespräche mit Mentoren, Schreiben Praktikumsbericht: die meisten schreiben zu Berufswunsch und Berufsbild - Gegenbeispiele?
T21.6	Weitere besondere Anforderungen: Kooperation/ Absprachen/ Klärungen mit ande-	Sich mit anderen Studierenden im Praktikum zum Austausch treffen und Zusammenarbeit		(P16,1036:1039) „… wir wollten das ja möglichst arbeitssparend äh... gestalten und da gab’s... also das... ja und wenn wir... ja und das... das	0	4	(0|3) 3	Es kommt z.T. zu Spannungen bei neu gebildeten Gruppen. Bewährte Teams aus dem Studium

	ren PraktikantInnen (ggf. als bewährtes Team auftreten)	gestalten, um z.B. Arbeit zu sparen oder gemeinsam zu lernen oder etwas zu erreichen.		war halt'n bisschen problematisch und dann ... also gab's halt auch schon auch Spannungen in der Gruppe, …"				führen ihre gute Zusammenarbeit fort bzw. haben in einem Fall Auseinandersetzungen, die aber klärbar waren.
T21.7	Weitere besondere Anforderungen: Projekt im Rahmen einer Projektwoche gestalten	Projektwoche praktisch mitgestalten - eine Lerngruppe selbst übernehmen (evtl. anstelle einer Unterrichtseinheit).		(P14,0263:0266) „Und in Arbeitslehre hab ich jetzt so direkt keine Unterrichtseinheit gemacht, wie man sich das klassisch vorstellt, sondern ich hatte einen Teil bei einem Projekt, bei'ner Projektwoche übernommen."	0	1	(0|1) 1	
T21.8	Weitere besondere Anforderungen: Vertretungsstunden machen (ins kalte Wasser springen, bzw. mit gewisser Sicherheit in bekannten Lerngruppen)	Bei Krankheit oder Verhinderung von Lehrkräften in einer Klasse den Unterricht übernehmen (häufiger eine Zeit im Sinne von Betreuung überbrücken oder auch eigenen Unterricht im Rahmen einer UE ohne anwesende Lehrkraft gestalten oder auch mit gestellten Materialien reguläre Inhalte unterrichten oder Übungen dazu durchführen).	Vertretung übernehmen, gefragt werden, es ohne Probleme oder mit Schwierigkeiten gemacht haben	(P 8,472:475) "gut, dass ich Sie seh, ich hab eigentlich noch'ne Besprechung, hier sind Arbeitszettel, gehen Sie mal in die 8i, so ach ja, klar mach ich, warum nicht, also man kennt die Klasse schon und man hat generell so'n bisschen Sicherheit bekommen"	0	13	(0|6) 6	Bemerkungen: Korrespondiert zu: W7 Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Vertretungsstunden übernehmen (ablehnen können?)

8.2.4 Auswertungskategorien „ohne rekonstruierbaren Handlungsbezug"

Zu Gliederungspunkten der Kategoriendefinition mit ihrer abstrakten Charakterisierung siehe Kap.8.2.3 oben.
Die folgenden Unterkapitel enthalten die tabellarischen Übersichten über die zur Interviewanalyse entwickelten und genutzten Kategorien für den Fall, dass in den Aussagen der Studierenden kein konkreter ihnen zu Grunde liegender Handlungsbezug erkennbar war.

8.2.4.1 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Belastungen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W1. Oberkategorie (mit tun): Belastungen: mit ihnen zurecht kommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen								
Merkmal/ Definition: Psychische (evtl. physische) Belastungen verbunden mit Lehrertätigkeiten/ Schulalltag bei anderen oder sich selbst wahrnehmen oder Ambivalenz zwischen Freude und Angestrengtsein durch Lebensäußerungen der Schüler (und Lehrer) erleben oder Betroffenheit anderer/ Berichte anderer zur Arbeitsbelastung erleben und wiedergeben oder über schwierige Umstände/ Schüler klagen. (Ziele: mit Belastungen individuell zurecht kommen) (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Emotional geprägte Aussagen, Stichwort "Praxisschock", Frustrationen durch nicht erfüllte Erwartungen, Dynamik des pädagogischen Arbeitsfeldes spiegelt sich, Schwierigkeiten beim Wahrnehmen und Einordnen des Geschehens in der Klasse oder in Pausen, schlecht gelaunte/ zynische Lehrerkollegen ertragen müssen, viele Interaktionen mit SchülerInnen, Mehrfachbelastungen erkennen, Handlungsnotwendigkeiten erleben, Entscheidungsdruck, notwendige Regeneration. Notwenigkeit belastbar (und auch ausgeschlafen) zu sein wird benannt. Abgrenzung: Beschreibung normaler Anstrengung (man kennt so etwas schon aus anderen Arbeitsbereichen/ Jobs) bloße Routinearbeiten, zeitlicher Aufwand oder notwendige Kenntnisse werden betont. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Erscheint gerade zu Beginn in der Schule relevant, Erfahrungen mit Schülergruppen, vielfältige Wahrnehmungen, Lautstärke, Verhaltensunsicherheit, Sekundarstufe I, Schüler mit Konzentrationsschwächen, zu hause Stress bewältigen, schlecht schlafen, Überwindung eines "Praxisschocks", quälende Fragen, Beobachtungen: Lehrer haben Konflikte mit Schülern, desillusionierte Lehrer. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: große Bandbreite: nicht erlebt bis praxisschockartig. Lernschwierigkeit: über schwierige Umstände klagen ist das eine, Lösungen kennen und Kompetenzen zu deren Umsetzung entwickeln ist Kern der Anforderung. Etwas erscheint vor allem belastend, wenn Hilflosigkeit herrscht, z.B. auch nicht direkt erkennbar ist, wie LehrerInnen den Umgang mit Belsatungen konstruktiv gestalten Es ist eine Bandbreite zwischen zwar anstrengenden, aber auch lebendigen, befruchtenden Begegnungen mit Personen und dem Umgang mit schwierigen bis überfordernden Erfahrungen gemeint. Wie in anderen pädagogischen Handlungsfeldern auch besteht gerade anfangs eine mögliche Belastung darin, sich an ein neues, soziales Umfeld zu gewöhnen, sich an neue Situationen zu adaptieren, Ordnung in einer großen Vielfalt von Interaktionen zu erkennen oder z.T. selbst zu gestalten. Studierende finden es wichtig, sich im neuen Umfeld handlungsfähig zu fühlen, also auch sich wohl zu fühlen, gesund zu sein (ganzheitlich Energie sowie Geld zu besitzen - durch lange Dauer HP kann sich evtl. eine Situation von nicht vorübergehenden Charater ergeben). (gespürt bei: schulisches Umfeld, zu hause regenerieren, in den ersten Wochen/ bei reinen Vorinterviews auf Nachfragen eher nicht geäußert) (3 Zitate und ein Ankerzitat der Oberkategorie in Zählung enthalten 4|0|3])					39	45	(11|12) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:**	**Zitate**	**Zitate**	**Per-**	**Bemerkungen/**

				(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)	Vor-her/ Ein-stieg	Nach-her	so-nen	Befunde/ Pole
W1.1	Belastungen: positiv deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar ansehen	Bei Belastungen Änderungen/ positive Entwicklungen herbeiführen können. Z.B. Pädagogische Arbeit mit schwer erreichbaren Schülern auch nach Konflikten weiter konstruktiv gestalten.		(P5,1642:1669) „Vielleicht die große Unsicherheit (lacht), meine große Unsicherheit wäre äh... ob ich äh... mit Schülern umgehen könnte, die kaum noch zu erreichen sind, also wo es einfach 'n massiven Konflikt gibt und ob man dann irgendwie doch noch 'n Weg findet äh... zu sagen 'n Dialog noch aufnehmen zu können und man sagen... irgendwann nur noch sagen kann, ich kann mit dir nichts mehr machen, also wir beide kommen nicht mehr weiter. Oder ob es da irgendwie doch 'n Weg gibt äh... miteinander auszukommen. (4 s) ... und nicht nur auszukommen, aber sich also vielleicht so positiv zu entwickeln.“	21	30	(10|9) 11	
W1.2	Belastungen: Praxisschock überwinden, verarbeiten	Schockähnliche Belastungen erfahren bzw. verarbeiten und überwinden, die sich u.a. in großen Problemen sich zu orientieren und als handlungswirksam zu erleben äußern.	Praxisschock, grundsätzliche Fragen zur Belastung und Sinnfindung im Beruf	(P6,0903:0906) „… am Anfang mit dem Praxisschock war es so, dass sich, ah, das ist ja so energieraubend, ob man das wirklich durchsteht. Und dann aber mit der Zeit, sieht man eben schon, dass man äh... sich darauf einstellen kann …“	1	9	(1|5) 5	Pole: Anzeichen gespürt, nicht ganz erlebt (aufgrund geringer Verantwortung und geringerem Arbeitspensum als Praktikant) aber sich vorstellen können bis vor allem in ersten Wochen massiv erlebt - grundsätzliche offene Fragen
W1.3	Belastungen: sie als hinzunehmen betrachten oder bzw. und daher bestimmte Bereiche meiden	Trotz ungünstiger Rahmenbedingungen von Schule weitermachen, nicht resignieren - falls möglich durch nachhalti-		(P1,1305:1310) „… dass ich durch meinen... meinen Nebenjob mit Schülern zu tun hab, die eigentlich auf die Hauptschule gehen, wenn sie	13	6	(6|5) 7	(Bemerkung: wenn resigniert wird - was fehlt: Phantasie, Kenntnisse: verschiedene Methoden und Verfah-

	wollen	ge Anstrengungen Bedingungen verbessern. (z.B schlechte Ausstattung mit Lernmitteln, viele Schüler in einer Lerngruppe) (Deprimiertsein herunterschlucken, weitermachen ohne Erwartung und Anstoß der Veränderung)		denn mal in die Schule gehen und wenn ich wüsste, dass die in meinem Unterricht wären, dann würd ich glaub ich die Krise kriegen, also wenn ich die als Schüler hätte, da na ja.“				ren, Kooperationen etc.?)

8.2.4.2 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Berufswunsch prüfen“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W2. Oberkategorie (mit tun): Berufswunsch prüfen								
Merkmal/ Definition: Feststellen, ob der LehrerInnenberuf (bzw. das Ausbildungsziel) eine gute Wahl ist, der Beruf Spaß macht und Schritte dorthin gemacht werden können. Hierzu können Erfahrungen zum Wechsel von der Schüler- zur Lehrerperspektive und Erprobungen als LehrerIn sowie Reflexionen mit anderen gehören. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Zum Berufswunsch sicherer werden (man muss Wunsch zum Pädagogenberuf möglichst schon vorher besitzen). Perspektive wechseln (zunächst Identifikation mit Schülern: z.B. ist Verstehen der Unterrichtsinhalte im Blick), eigene Zeit als Schüler hinterfragen. Beobachter zu Gast haben und evtl. Videos des eigenen Unterrichts aufzeichnen lassen. Fächer kennen lernen (später fachfremder Einsatz möglich). Studiengang, Studienfächer, Berufsziel prüfen. Überschaubare Einheiten im Unterricht bewältigen, dies auswerten und zunehmend sicherer werden. Lehrervorbilder hinterfragen. (Kriterien der Studierenden als wichtiger Interpretationsrahmen.) Ergänzendes: (drei Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)					78	67	(12|11) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**

					Ein-stieg			
W2.1	Berufswunsch prüfen: Berufsfeld und Einschätzung der Lehrer kennen lernen, Arbeitsalltag kritisch betrachten, ggf. Alternativen überlegen	Berufsbedingungen besonders kritisch prüfen (anhand kritischer Einschätzungen von erfahreren Kollegen aber auch eigener Erfahrungen mit Tätigkeiten und Interaktionen mit Schülern), um Sicherheit für eigene Berufsentscheidung (ggf. Fortsetzung der Ausbildung) zu bekommen.	Kritische Einschätzung, berichtete Resignation von Lehrern gegenüber ihrem Beruf, eigene Alternativen der Praktikanten, Lehrerberuf als Job auf Zeit ansehen	(P11,1855:1860) „… eine von den möglichen Warnungen, die man ernst nehmen sollte und sich sagt, das leicht, äh, ääh, phh, sollte man das noch mal genau überlegen, ob man das, diesen Beruf ergreifen will, ne? Also das ist, ähm ... wobei die dann auch wieder selber sagen, also ich will jetzt nicht alles schwarz malen und ihr solltet mal selber ausprobieren und so weiter.“	13	13	(6|5) 8	(Bemerkungen: Kodierung 26:167: sehr positive Gesamtbilanz - näher an der Realität sein - gesamten Alltag kennen gelernt)
W2.2	Berufswunsch prüfen: eigene Fähigkeiten für den Beruf nutzbar machen können	Als ein Kriterium für die Berufswunschprüfung anwenden, ob man eigenes Können (Vorkenntnisse/ Talent) im Lehrerberuf nutzbar machen kann.		(P15,0398:0400) „… die Fähigkeiten, die man hat, muss man für den Beruf nutzbar machen. Und das ist, denk ich, ‘ne Fähigkeit, die man mitbringen muss.“	1	3	(1|1) 1	(Bemerkungen: Ankerzitat von Person, die HP abgebrochen hat ... eigenen Maßstab nicht erfüllt: Fähigkeiten nicht nutzen können. vgl Kodierung 16:88: „was ich persönliche Stärken genannt hab, das sind Sachen, die ich, würd ich sagen, da auch nicht einbringen konnte... (3 sec) also weil es... es ist halt auch so Erfahrungswissen oder so, weil die benötigten meine Erfahrungen nicht.", Ob SchülerInnen bei Momentaufnahme Erfahrungen der Praktikanten benötigten oder

								wissen wollten kann noch kein sinnvoller Maßstab sein.)
W2.3	Berufswunsch prüfen: Einsatz bei Schülern versch. Alters-/ Schulstufen (ggf. Schularten) betrachten (wollen)	Erfahrungen und ggf. Unterrichtsbeobachtungen mit/ bei Schülern verschiedenen Alters bzw. verschiedener Schulstufen (Sek.I, Sek.II, Primar, OS, ggf. auch Schularten GY, R, HS) machen wollen, um Besonderheiten der Zielgruppen und eigenes Interesse diese zu unterrichten abschätzen zu können.	Alter, Schulstufen, Schularten werden genannt	(P16,0707:0710) „… also ganz krass war die Frage halt oder ist auch die Frage, ob ich nicht'ne anderer Lehrer besser werde, also für... für Grundschulkinder, deshalb mach ich ja jetzt auch das Praktikum in den Ferien."	8	13	(5|7) 7	
W2.4	Berufswunsch prüfen: Einsatz in bestimmten Unterrichtsfächern (ggf. auch fachfremden) betrachten (wollen)	Im Praktikum die studierten und andere Fächer im Sinne von Unterrichtsfächer prüfen wollen (Besonderheiten im Unterricht, eigenes Interesse, Interesse der Schüler).		(P5,0722:0726) „Ich nehm erstmal die Fächer, die ich studiere äh... da stellt sich ja immer noch prinzipiell die Frage, welche man Fächer man notfalls vielleicht nochmal... sich einsetzen lassen würde (lacht) und äh... würde ich Mathe nochmal gucken wollen, Geographie..."	5	2	(5|2) 6	
W2.5	Berufswunsch prüfen: Freude/ Spaß mit Schülern/ Menschen zu arbeiten und ggf. beim Unterrichten spüren (evtl. eigenes Genervtsein von Schülern spüren)	Positive Gefühle z.B. Freude (Spaß) beim Umgang mit Menschen (im Berufsfeld Schule) erleben, um den Beruf gerne auszufüllen bzw. dies als wesentliches Kriterium für die Berufsentscheidung ansehen.	Spaß mit Menschen	(P14,0917:0920) „… wo ich dann wirklich auch alleine unterrichtet habe oder vorne stand, dann hat mir das sehr gut gefallen und auch Spaß gemacht und ich könnte mir auch sowas vorstellen oder könnte mir das auch vorstellen so zu machen, …"	14	10	(7|7) 11	

W2.6	Berufswunsch prüfen: Lehrerperspektive und Schülerperpektive unterscheiden wollen	Unterschiede der Lehrer- und Schülerperspektive (z.B. zur eigenen Erfahrung als Schüler) erkennen, um Schlussfolgerungen für das Handlen als Lehrer und/ oder den eigenen Berufswunsch dadurch ziehen zu wollen.		(P1,0895:0900) „… weil man doch natürlich in'ner anderen äh... Position steht wie ein Schüler, man... man steht vorne und man... man ist nicht mehr der Schüler und kriegt'ne ganz andere Sichtweise von den Sachen. Und ich denk spätestens jetzt würd ich merken, wenn die ganze Sache nix für mich wär.“	7	8	(7|5) 9	
W2.7	Berufswunsch prüfen: Stück für Stück (un-) sicherer werden	Im Praktikum (bzw. im Studium oder der Biographie) immer (un-)sicherer werden, dass der Lehrerberuf persönlich erstrebenswert ist. xxxVorsilbe un- eingefügt, da in Kategorienname enthalten		(P3,0430:0436) „… und dann eventuell aufs Diplomstudium Biologie wechseln. Aber, also von Tag zu Tag, wo ich das eigentlich mach, macht mir das eigentlich mehr Spaß, und wie gesagt ich beweg mich auch immer so'n bisschen Stückchen für Stückchen doch so auch jetzt zu dem Wunsch hin, also ich will jeden Tag eigentlich n'bisschen mehr, dass das mal irgendwann auch klappt mit dem Lehrer werden.“ ((P16,0832:0835) „Also ich wusste seit... dass ich Lehrer... das hab ich ja letztes Mal erzählt, dass ich Lehrer werden will seit ich zehn bin, deshalb... ja und jetzt kommen halt die großen Zweifel so, mal sehen.“)	2	2	(2|2) 4	
W2.8	Berufswunsch prüfen: von Lehrern als Lehrer angesehen werden, sie als Kollegen ansehen (Rückmeldung Mentor bekommen)	Berufswunschprüfung an der Selbst-/ Fremdwahrnehmungen betreffend der Zugehörigkeit zum Kollegium oder der Anerkennung (zusammen mit Bewertung der		(P24,1016:1018) „… dass wir das Ganze auch wirklich gut gemacht haben und dass wir geeignet seien für Lehrerberuf so, also dass das okay ist und dass wir das gut machen und dass wir das weitermachen sollten, …“	3	4	(3|3) 5	Bemerkungen: Nähe zu Lave/ Wenger (Lit.)

		Eignung) von LehrerInnen fest machen.						
W2.9	Berufswunsch prüfen: von Schülern als Lehrer angesehen werden/ selbstsicher auftreten, unterrichten (lernen) (ggf. noch nicht den richtigen Umgang finden)	Im Praktikum erproben, ob der Umgang mit SchülerInnen gut gelingt und man von ihnen, insbesondere auch als Lehrkraft akzeptiert wird.		(P7,0557:0561) „Ja, ich möchte äh... ja auch sehen, wie ich überhaupt mit Schülern zurecht komme, also wie ich mit denen umgehen kann, weil da hab ich überhaupt keine Erfahrung, das ist ja'n bisschen was anderes, als ob man nun Erwachsenen gegenüber sitzt, also find ich... Schüler... sind anders.“	21	11	(9|7) 11	
W2.10	Berufswunsch prüfen: Zusammenhang Fertigkeiten (in Sport), Selbstsicherheit, Akzeptanz Schüler	Den Berufswunsch überprüfen, ob mangelnde Kenntnisse oder Fähigkeiten im Fach bestehen, die sich auch negativ durch Autoritätsprobleme/ mangelnde Anerkennung bei SchülerInnen auswirken können.		(P11,0534:0541) „… ist das denn der richtige Beruf für mich? Äh, weil ich dann automatisch, äh, fürchte natürlich, dass ich dann Autoritätsverlust habe vor der Klasse, wenn ich bestimmte Sachen nicht kann. Äh, und das nicht unbedingt ausbügeln kann durch Fachwissen, weil die das in dem Moment dann vielleicht gar nicht interessiert. Und das sind, äh, natürlich schon Sachen, wo man überlegt, ob man nicht vielleicht den Studiengang wechselt.“	2	0	(1|0) 0	

8.2.4.3 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Binnendifferenzierung …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W3. Oberkategorie (mit tun): Binnendifferenzierung: Notwendigkeit erkennen (planen und umsetzen wollen)				
Merkmal/ Definition: Für einzelne SchülerInnen oder bestimmte Schülergruppen auf ihren Lern- und Leistungsstand speziell zugeschnittene Aufgaben und/oder Unterrichtseinheiten vorsehen (zieldifferent, individuelle Förderung unterhalb oder oberhalb des mittleren Klassenniveaus, z.B. Bearbeitung eines gemeinsamen Oberthemas unterschiedlich nach Fähigkeiten und Vorkenntnissen). Indikator: Binnendiffernzierung	0	7	(0|5) 5	

Abgrenzung: - Ankerzitat: (P12,0468:0471) „… Leistungsgefälle oder äh... äh... allgemeine Unterschiede unter den Schülern äh... wenn man das als Maßstab nimmt, dann ist es glaub ich eher die Aufgabe des Lehrers, darauf einzugehen und damit umzugehen und dennoch einen Lernerfolg zu erzielen.“ Ergänzendes: im Rahmen der recht wenigen und wenig detaillierten Zitate erscheint das Bilden von Unterkategorien nicht möglich.				

8.2.4.4 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Eltern …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W4. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen								
Merkmal/ Definition: Schülereltern als mittelbar von Schule betroffene Personen betrachten, um nutzbringende Einbindung und Kontakte zu erwägen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Eltern z.B. auch als Mitglieder der Schulkonferenz oder Zeugniskonferenzen beachten, auf Schulfesten erleben, soziale Rolle von Eltern in der Schule wahrnehmen Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Hinweise für Relevanz (Zitatlänge, Betonung, Emotionen): z.T.“angstbesetzt“, Unsicherheit Elternkontakt Ergänzendes: Inhaltliche Pole: Schülerfamilie bei Notlage unterstützen, intensiv austauschen, Beratung ist Versuch wert bis "Kontakt wird schwierig sein". Drei „große“ Unterkategorien erfasst: Elternarbeit als Aufgabenteil erkennen, Elternarbeit als Potential erkennen und Elternkontakt als möglichst klein zu haltende Belastung/ Pflicht einschätzen (Merkmale/ Definitionen siehe unten).					12	24	(8|10) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vor-her/ Ein-stieg**	**Zitate Nach-her**	**Perso-nen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W4.1. Kategorie (mit wahrnehmen):								

Elternarbeit als Aufgabenteil erkennen								
Bemerkungen/ Befunde zur Kategorie: Elterngespräche als Aufgabe, Kontakt mit Eltern aufnehmen, auf Kontaktwünsche der Eltern angemessen eingehen, Elternsprechtage, gemeinsame Aktivitäten Eltern - Schüler - Lehrer erleben. Indikator: Wert von Elterngesprächen einschätzen, Unsicherheiten, Vorbehalte. Spezifische Eigenbeteiligung fand nicht statt bzw. bleibt im Dunkeln. Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: (durch Mentoren erfahren, durch sie ermöglichte Beobachtungen, allgemeine - unkonkrete Kenntnisse über diesen Anforderungsbereich) Anforderungen im Rahmen der Lehrerprofession werden im Kontakt mit Schülereltern erkannt. Eltern können/ sollten beraten werden und es kann sich im Einzelfall lohnen, sie praktisch (Behördengänge-Migranten) zu unterstützen. Genutzt werden kann die Zusammenarbeit, der Informationsaustausch mit den Eltern zum besseren Verstehen von und Eingehen auf die Schüler. (Zentral bei Klassnlehrern) Ergänzendes: Mögliche Pole; Kontaktvermeidung, eher formelle Gespräche an Sprechtagen - über Nutzen der Hintergrundinformationen zu Schülern bis vielschichtige, persönliche Zusammenarbeit (als Klassenlehrer) Lernschwierigkeit: Angst vor kulturellen Problemen, Desinteresse der Eltern. (zwei Zitate der Kategorie in Zählung enthalten)					5	11	(5|7) 9	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w4.1.1	Elternabende: teilnehmen (Programmgestaltung, Lehrerrolle wahrnehmen)	Elternabende vorbereiten, daran teilnehmen, sie durchführen (ohne genauer genannte spezielle Anforderungen und Ziele).		(P11,0339:0342) „… dass dann natürlich, äh, noch einiges, äh, ... an organisatorischen, und das ist glaub ich ‘n ganz großer Bereich, der so unterschätzt wird, äh organisatorischen Dingen, also irgendwelche Elternabende, …“	5	5	(5|5) 8	
w4.1.2	Elternsprechtage/ Einzelberatung (auch Schullaufbahn): Zu Lernentwicklungen und	Lernstand und Schulleistungen (evtl. Sozialverhalten) der SchülerInnen in für jeweilige Eltern angemessener Form		(P2,1114:1115) „… weil eben auch die Frage kam, was passiert... also was ist nach der Orientierungsstufe, wo soll das Kind hin …“	0	4	(0|3) 3	(Über die Schullaufbahn einzelner Schüler mit den Eltern sprechen.)

	Leistungen verständlich Auskunft geben	berichten. Kommunizieren über zukünftige Entwicklungen (ggfls Absprachen treffen).						
W4.2. Kategorie (mit wahrnehmen): Elternarbeit als Potential erkennen								
Bemerkungen/ Befunde zur Kategorie: Elternkontakt so gestalten, dass sie im Rahmen von Schule/ zu hause zu Lernhelfern der Kinder (der Klasse) werden - sie z.B. dazu zu bringen, Teil von Unterricht zu werden oder Klassenfahrten zu unterstützen. Auf Klassenfahrten kommunizieren, um Programm und Aufsicht abzustimmen, partnerschaftliche Kontakt anstreben, bei girls-day Arbeitsplätze der Eltern nutzen, Kompetenzen von Eltern für Schule und Unterricht nutzbar machen. (ein Ankerzitat der Kategorie in Zählung enthalten)					7	10	(4|4) 7	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w4.2.1	Eltern/ Familien im Einzelfall unterstützen	Zum Wohle eines Schülers dessen Familie bei außergewöhnlichen Schwierigkeiten unterstützen.		(P6,0755:0759) „… da war's ja so, dass da ein Schüler ist, der noch acht Geschwister hat, der Vater verstorben ist äh... sie kurdisch sprechen oder eigentlich kurdischer Herkunft sind und so weit es um Behördenkontakte geht, wird also von dem Schüler die Lehrerin gebeten das Ganze zu begleiten und zu betreuen.“	0	1	(0|1) 1	wird als Ausnahme gesehen auch im Zusammenhang mit dem Haushalten mit eigenen Kräften bei Mentorin (Klassenlehrerin) mitbekommen (Behördengang Migranten/ Trauerfall)
w4.2.2	Eltern: in (gutem) Kontakt sein, Rolle: Berater/ Partner (Versuch wert, Lernverhalten besprechen)	Versuchen mit den Erziehungsberechtigten einen guten Kontakt aufzubauen, in dem Beratung und evtl. partnerschaftliche Zusammenarbeit möglich sind.	Pole: Kontakt aufnehmen, Möglichkeiten prüfen, Kommunikation über Lernen und Verhalten der Schüler, Beratung bis umfassende Zusammenarbeit	(P2,0451:0452) „… also eigentlich muss... na ja, dann auch natürlich auch mit den Eltern in gutem Kontakt sein …“	5	4	(3|4) 6	Inhaltliche Befunde: Rolle der Lehrer vor den Eltern wurde als andere gegenüber der bei den Schülern erkannt

w4.2.3	Elternarbeit: Hausbesuche machen (z.B. Klassenlehrerfunktion)	Besuche bei Schülern zu Hause machen, um Elterngespräche zu führen (insbesondere als Klassenlehrer bei besonderen Umständen).		(P2,1124:1129) T: „… Hausbesuch gemacht oder so? S: „Äh... Würde er machen... würde er machen, hat er auch schon mal glaub ich zu einem gesagt irgendwie, also da gings darum, dass die Eltern halt nicht kommen können und da meinte er, kannst mal deinen Eltern sagen, sonst können wir uns auch treffen oder ich komm'n ander Mal vorbei oder so, …“	0	1	(0|1) 1	
w4.2.4	Elterngespräche führen, Möglichkeiten der Zusammenarbeit prüfen, Informationen erhalten	Hintergrundinformationen zur besseren Arbeit mit den eigenen Schülern durch Gespräche mit Eltern gewinnen und im Kontakt mit den Eltern Möglichkeiten der Zusammenarbeit prüfen.		(P6,0688:0691) „… ja, man hat'ne ganz Sichtweise, man sieht die Schülern mit anderen Augen, wenn man dieses Hintergrundwissen hat. Ich denke das... das ist positiv, also das hilft äh... den Schülern zu helfen.“	1	4	(1|2) 3	
W4.3. Kategorie (mit wahrnehmen): Elternkontakt als möglichst klein zu haltende Belastung/ Pflicht einschätzen								
Merkmal/ Definition: Eltern als (notwendiges) Übel ansehen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit als schwer zu realisieren betrachten (Kontakte klein halten, um Arbeitskraft für andere wichtigere Dinge aufzusparen) s.u.					0	3	(0/2)2	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W4.3	Elternkontakt als möglichst klein zu haltende Belastung/ Pflicht einschätzen	Eltern als (notwendiges) Übel ansehen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit als schwer zu	Vorbehalte der Eltern gegenüber Schule als nicht zu ändern betrachen. Fähigkeiten der	(P4,1459:1467) „… hab ich das ziemlich häufig erlebt, dass Schülerinnen nicht zum Unterricht kommen, nich? Und äh... oder Schüler und	0	3	(0|2) 2	

		realisieren betrachten (Kontakte klein halten, um Arbeitskraft für andere wichtigere Dinge aufzusparen)	Eltern zur Bereicherung von Schule (und Unterstützung/ Erziehung ihrer Kinder) als eher gering einschätzen. Eltern zwar grob informieren und ihnen Ratschläge erteilen, sie aber weder einbinden noch in der Kommunikation richtig ernst nehmen.	meistens sind das ausländische Schüler und die kommen dann die nächste Stunde wieder hin und sagen so, ja mein Vater hat aber gesagt, ich musste gestern kochen, deswegen konnt ich nicht kommen, ne. Meine Mutter liegt im Krankenhaus und jetzt muss ich irgendwie alles machen. Und denn irgendwie sich jetzt mit dem Vater darüber auseinandersetzen, dass das halt nicht geht, ne?“				

8.2.4.5 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Erziehen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W5. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Erziehen				
Merkmal/ Definition: Absichten, SchülerInnen persönliche Orientierung (Wertvorstellungen) zu geben und Grenzen zu setzen, ihnen individuell zunehmend mehr Verantwortung und Freiheiten zu ermöglichen. Transparenz gegenüber Rechten und Pflichten einzelner und gegenseitige Wertschätzung in der Lerngruppe erzeugen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Äußern emotional geprägter, grundsätzlicher Einschätzungen, evtl. Ambivalenz. Mögliche Abgrenzung gegenüber (moralischer) Einflussnahme oder dem Ausgleich von problematischer elterlicher Erziehung. Abgrenzung: Verfolgen von Gruppen steuernden Zielen ohne Würdigung von individuellen Erziehungszielen (z.B. gesundes Selbstbewußtsein, Demokratieverständnis). Absichten SchülerInnen Wertvorstellungen „überzustülpen“. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Erziehungsaufgaben von Lehrern können sehr umfassend sein, die Erziehung durch Eltern ergänzen oder ersetzen müssen (Fähigkeiten zum sozialen Miteinander herausbilden, Regeln akzeptieren lernen, Wertvorstellungen anbieten/annehmen). Sie können sich aber auch auf Teilbereiche, die z.B. in Schule besonders wichtig erscheinen (z.B. positive Arbeitshaltung fördern) begrenzen (was von einem Studierenden aber eher nicht unter Erziehung eingeordnet wurde). (Aussagen der Studierenden zu Erziehen waren bisher wenig explizit zu finden. Eine gesellschaftliche Diskussion um den Auftrag	15	8	(8|5) 9	

von Lehrern, die Diskussion um eine Trennung von Sozialarbeit und Vermittlungsaufgaben spiegelt sich noch kaum wieder - die Oberkategorie wurde relativ spät gebildet (- auch aufgrund Literatur: Aufgaben und Kompetenzen von Lehrern, s. Kap.2.2.2). (wahrgenommen bei: Schülerkontakt, Unterrichten, Diskussionen im privaten Umfeld der Studierenden werden auch berichtet) (zwei Zitate der Oberategorie in Zählung enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W5.1	Erziehen: Grenzen setzen, in soziales Miteinander (Perspektive Erwachsenenwelt) integrieren, Freiräume aufzeigen, Entwicklungsmöglichkeiten bieten	Kindern (zu ihrem eigenen Vorteil z.B. der Entwicklung sozialer Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen, Arbeitsverhalten) deutliche Grenzen setzen, den Erziehungsauftrag als Lehrer annehmen (oder von sich weisen).	Gestaltungs- und Verhaltensspielräume für die SchülerInnen nicht nur schaffen, sondern diese gerade auch gezielt begrenzen oder ausdehnen, um (jüngeren) Kindern orientierende Wege zu weisen und Entwicklung von mehr Selbstständigkeit zu ermöglichen.	(P7,0108:0112) (nur Vorinterview - Allgemeinvorstellung) „… ich bin der Meinung, dass Kinder, gerade wenn sie jünger sind, klare Grenzen brauchen und dass man auch die Grenzen einhält und dass man dann je älter sie werden, die Grenzen auch weiter stecken kann bzw. denn irgendwann frei lassen kann.“	10	6	(6|4) 8	Pole: Empfehlungen, Richtlinien, Grenzen geben, die ganzheitlich gelten sollen bis es explizit ablehnen, Erziehungsinstanz zu sein (sich z.B. nicht in Freizeitverhalten der Schüler einmischen wollen – das Schülerarbeitsverhalten in Schule aber schon entwickeln wollen, mit Konzentrationsfähihgkeit, soziale Schlüsselkompetenzen)
W5.2	Erziehen: Werte anbieten, vorleben (Vorbild), Position beziehen, Einstellungen formen	Als Lehrer als Vorbild wirken und auch Werte anbieten, an denen sich Schüler orientieren können.		(P11,0255:0262) „… er doch eine ganz klare Vorbildfunktion hat. Also neben Eltern und v-, und vielleicht noch einigen Freunden oder so denk ich schon, dass der Lehrer, äh, ‘ne Vorbildfunktion hat. Muss nicht immer zwangsläufig positiv sein, kann auch negativ sein, aber dass, äh, der Lehrer, äh, oder die Lehrerin halt, ähm, glaub ich schon ein, ein prägender Faktor mit in, in, em, so in	3	2	(2|2) 3	

				der, in der Pubertät oder überhaupt in der Entwicklung der Schüler ist.“				

8.2.4.6 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Führungskraft …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W6. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Führungskraft: Lehrer als Führungskräfte ansehen (, die Verantwortung für eigenes Handeln (und das Wohl anderer) übernehmen)								
Merkmal/ Definition: Schüler leiten und sich dabei einer hohen Verantwortung bewußt sein. Autorität besitzen, Sicherheit, angemessene Umgangsformen usw. gewährleisten. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: typische Begriffe: Lehrerposition, leiten, führen, Verantwortung, Autorität besitzen Abgrenzung: Führungsaufgaben erledigen ist auch wichtiger Teilaspekt um Unterrichtssituationen zu gestalten, aber dazu noch nicht ausreichend. Um lernförderliche Unterrichtssituationen zu gestalten, geht es auch um das Miteinander von Schülern und Lehrer. Classroommanagement beinhaltet gegenüber dem Erledigen von Führungsaufgaben eine Dienstleistung gegenüber den Schülern, so dass alle „zu ihrem Recht kommen“. Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Wahrnehmung von Leitungsaufgaben des Lehrers. Führung und Verantwortung insbesondere gegenüber Lerngruppen (und einzelnen) übernehmen. (Natürliche) Autorität besitzen kann dazu gehörig gemeint sein. Erkennen einer hohen Eigenverantwortung für Wirkung und Qualität von Lehrerarbeit gehört mit zu dieser Oberkategorie. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: deutliche individuelle Unterschiede (wird evtl. unterschätzt (insgesamt recht wenige Zitate)) (Lernschwierigkeit: Persönlichkeitsmerkmale?) (Literatur: Bauer: Päd. Selbst: Verantwortung für Folgen eigenen Handelns (s. Kap.2.2.8)) (ein Zitat zur Oberkategorie in Zählung enthalten)					16	5	(8|4) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W6.1. Kategorie (mit wahrnehmen): Führungskraft: Richtung des Handelns bestimmen								

Bemerkungen/ Befunde zur Oberkategorie: Situationen lenken und organisatorischen Überblick behalten, um die Belange von Schülergruppen, einzelnen Schülern, der Lehrer und Schule als Institution im eigenen Bereich angemessen in Einklang zu bringen.					14	4	(8|3) 9	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vor-her/ Ein-stieg**	**Zitate Nach-her**	**Per-so-nen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w6.1.1	Führungskraft: Autorität besitzen (auch Klasse in Griff bekommen)	Autorität in dem Sinne besitzen (sich durchsetzen, Position erwerben, bewahren und nutzen), dass eine besondere Stellung und Zuständigkeit des Lehrers/ der Lehrerin in Bezug auf die Gestaltung der Situation von den Schülern anerkannt wird, die Schüler entsprechend seiner/ ihrer Leitlinien handeln und möglichst ein respektvoller, freundlicher Umgang gepflegt wird.		(P17,0805:0808) „… ja, also die Lehrerin werd ich aber auch weiter noch begleiten und mir angucken, wie das so alles läuft und ob sie das irgendwie noch in‘n Griff kriegt und wie sie das hinkriegt. Das ist auch’ne 7. Klasse, die sie gerade übernommen hat.“	8	0	(5|0) 5	Rätselraten um Wirkgefüge: Stimme, Auftreten, Wissen des Lehrers, Position im Kollegium etc. Erfahrung eines Praktikanten mit der Bitte Stühle herunterzustellen zu Beginn des Praktikums: Schüler machen es nicht, wird auch als Selbstbewußtsein der Schüler gedeutet Bemerkungen: Autorität besitzen ist ein gängiges Schlagwort im Zusammenhang mit der Führungsfähigkeit von Lehrkräften, wichtig für das Alltagsgeschäft. Ihr genaues Zustandekommen, natürliche Autorität versus unflexible Strenge und objektive Merkmale sind recht schwer zu bestimmen.

								Probleme der Definition. (Schülerbefragungen könnten Auskünfte enthalten.)
w6.1.2	Führungskraft: Klassen (regelbasiert in freundlicher Atmosphäre) führen, achtsam mit Schülern umgehen (Richtung Selbstständigkeit führen)	In der Klasse einen bestimmten (ernstnehmenden und freundlichen) Umgang mit den SchülerInnen pflegen, so dass die Lehrkraft die Situation leitet.		(P4,1217:1222) „… in Deutsch das war'ne sehr zierliche kleine Frau irgendwie, die hatte die Klasse hundertprozentig gut im Griff, ne. Also auch ohne Schreien und Brüllen und ohne'ne große Statur oder sowas, nicht. Da ist mir denn irgendwie so bewusst geworden so, dass wohl wenig mit'em Auftreten oder mit der Statur oder sowas zu tun hat, sondern mehr so mit'em Umgang …“	5	3	(4|3) 5	
w6.1.3	Führungskraft: Regeln transparent machen	Den Hintergrund von Regeln und ihre Wichtigkeit den Schülern deutlich machen, auf ihre Einhaltung achten.	Sicherheitsregeln an Beispielen erläutern	(P4,0292:0297) „… dass die wirklich mal sehen können, aha, dass das brutzelt, das brennt und das ist nicht gut. Sonst wenn man immer so hört, Säure ist gefährlich... ist gefährlich, aber sich nichts so richtig darunter vorstellen kann, dann hat man da vielleicht auch'n bisschen anderen... andere Beziehung zu.“	0	1	(0|1) 1	
w6.1.4	Führungskraft: Regeln, Rechte und Pflichten (konsequent) klären	Grundsätzliche Verfahrensweisen thematisieren, Position ennehmen, die den Schülern Pflichten aufzeigt.		(P23,0216:0219) „… es ist warmes Wetter draußen, ich kann es gut verstehen, dass sie halt eben ungern Hausaufgaben machen möchten, oder die Sachen, die ich ihnen halt aufgebe, es halt eben auch nicht machen möchten, aber ich bin halt eben so fies und sage, nein - ihr müsst es machen. Das ist halt eben Pflicht, …“	1	0	(1|0) 1	
W6.2	Führungskraft: Verantwortung für	Entscheidungen treffen, agieren und auch die	authentisch handeln; Ratschläge, Orientie-	(P23,0876:0883) „Ich würde gerne, em, so ein Ding starten	2	0	(2|0) 2	

	eigenes Handeln übernehmen	Folgen für andere Menschen und sich selbst bedenken und dafür gerade stehen (z.B. beim eigenen Unterricht). (Auch längerfristige Verantwortung beim Initieren von Projekten beachten bzw. überlegen, ob man diese im Praktikum sinnvoll übernehmen kann.)	rung an Vorbildern eingeschränkt verwenden soweit man selbst dahinter steht	und sagen jede Klasse macht einmal in der Woche irgendwie, em, Frühstück, oder es verkauft jeder halt eben so. Würde halt eben einen Raum gestalten, versuchen irgendwo Möbel her zu bestellen, dass man da so hat, aber da ich ja halt eben nicht, nicht die ganze Zeit da bin, nicht für längere Zeit, da möchte ich das jetzt nicht übernehmen, weil die Schüler haben dann so ein Ort für sich, wo es ihnen gefällt da und, und dann bin ich weg und dann ist es halt eben keiner, der sich darum kümmern und das möchte ich denen vielleicht nicht antun.				

8.2.4.7 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lehreraufgaben im Schulbetrieb …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W7. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen (auch Verteilung/Kommunikation kennen lernen)				
Merkmal/ Definition: Lehrerarbeit erfordert neben direkt auf den eigenen Unterricht bezogenen Tätigkeiten vielfältige Verpflichtungen in der Schule, um den Betrieb durch arbeitsteilige Übernahme von Aufgaben und geteilte Verantwortung aufrecht zu erhalten. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Arbeiten nach dem Unterricht - in der Schule. Pausenaufsicht führen, kurzfristige Vertretungen übernehmen, für Teilbereiche zuständig sein (Fachsammlungen, Schulgarten, Vertrauenslehrer ...). Abgrenzung: hier nur soweit nicht anderes zuordbar – so wurde z.B. für Elternarbeit eine Extrakategorie gebildet (W4) Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Einstellen auf Vielfalt zu betreuender und zu unterrichtender Schülergruppen (Alter, Schulart, Sonderaufgabe Klassenlehrer, soziale Kompetenzen vermitteln, Schulleben gestalten, besondere Verwaltungs- und Fachlehreraufgaben. z.T. Wahrnehmung, dass Lehrer außerunterrichtliche Aufgaben vermeiden wollen.	(77) 68	(53) 49	(12| 12) 12	(Xxx in Kap.6.5: Korr. der gelklammerten Anzahlen (xx) vornehmen Dort ergibt sich aber keine Änderung der Rangfolge.)

Ergänzendes: Mögliche Pole: Anspruch außerunterrichtliche Tätigkeiten (als Praktikant) wahrzunehmen - daran teilzuhaben - umfassend gegenüber unvollständig oder nicht wahrnehmen oder auch für überflüssig halten.								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W7.1	Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Konferenzteilnahme (aktive): Abläufe kennen lernen (Ort für Informationsaustausch und Aufgabenverteilung)	Lehrerkonferenzen als wichtiges Forum für Absprachen erkennen.	verschieden Sorten von Konfernzen wahrnehmen, unterschiedliches Engagement von Lehrern beobachten (für eigene Interessen eintreten oder tuscheln und Schülerarbeiten korrigieren)	(P1,1246:1247) „… mich würd auch interessieren, wie so'ne Schulkonferenz abläuft …“	12	6	(7|6) 10	Beobachtungen im HP: LehrerInnen verhalten sich wie "unmotivierte SchülerInnen"
W7.2. Kategorie (mit wahrnehmen): Lehreraufgaben: Schulbetrieb aufrecht erhalten/ beflügeln								
Bemerkungen/ Befunde zur Kategorie: Spezielle Aufgaben im Rahmen der Schule (weniger direkt eigenen Unterricht betreffend) erkennen bzw. übernehmen, die allen Schülern und Lehrern zu Gute kommen können. Indikator: Funktionsstellen, Klassenlehrer, Aufsicht etc.					56	43	(12|12) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w7.2.1	Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Besondere Funktionen wahrnehmen (z.B. Schulgarten, Fach-	Besondere Aufgabenbereiche und Funktionen an der Schule übernehmen.	z.B. Schulgarten, Beauftragter für bestimmtes Fach/ Fachräume, Vertrauenslehrer, Beratungslehrer	(P4,0493:0497) „… hat ja so ziemlich jeder Lehrer so'n eigenes Ressort an der Schule glaub ich, also sei es Medien oder irgendwie äh... Schulgarten oder so, bei uns war es auf	4	5	(4|3) 5	Pole: (mangelndes, großes Engagemet, Interesse wird wahrgenommen) Lehrer müssen sich z.T.

	räume, z.B. Küche)		etc. Abgrenzung: Schulleitung ist in dem Sinne keine einzelne Funktion, sondern ein „anderes Berufsbild“	jeden Fall so, dass fast jeder Lehrer noch irgend'ner Extrasache zugeordnet wurde.“				auch mit Computernetzwerken und entsprechenden Problemen befassen. Im Rahmen von intensiven Einzelgesprächen mit SchülerInnen diese beraten.
w7.2.2	Lehreraufgaben im Schulbetrieb: KlassenlehrerInnenfunktion/ -aufgaben übernehmen	Klassenlehreraufgaben übernehmen (soziale Strukturen, Probleme, Organisatorisches etc.), denn Klassen bilden handhabbare Untergruppen/ Beheimatung von Schülern im System Schule.		(P6,0789:0792) „Äh... ja, als Klassenlehrerin äh... tritt sie dann natürlich auch dafür ein, mit Auftrag oder auch ohne wohl, wenn es mit anderen Fachlehrern Schwierigkeiten gibt, diese Schwierigkeiten denn auch irgendwie zu lösen.“	3	10	(3|7) 8	zwischen der eigenen Klasse und Fachlehrern vermitteln - helfen Lösungen zu finden, im Zweifel zur eigenen Klasse stehen. Vertrauensverhältnis, emotionale Beziehung zur eigenen Klasse pflegen Klassenlehreraufgabe: Besondere emotionale Bindungen ermöglichen, Beziehungen zu eigenen SchülerInnen pflegen und u.a. im eigenen Unterricht angemessen nutzen.
w7.2.3	Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Pausenaufsicht: Regeln: Schulinterne kennen (und durchsetzen)	In der offiziell übertragenen Pausenaufsicht oder auch sonst außerhalb des Unterrichts sich an der Schule um ein angemessenes Miteinander und sichere, ordnungskonforme Verhal-		(P3,0548:0551) „Also eigentlich solle es schon zu den Aufgaben des Lehrers gehören, auch halt die Augen aufzuhalten an der Schule auch außerhalb des Unterrichts ne, und bisschen zu gucken was da passiert.“	10	9	(9|6) 9	auch einmal: Erfahrung die Regeln nicht zu kennen und sich in der Aufsichtssituation als Praktikant sehr unsicher zu fühlen

		tensweisen der SchülerInnen kümmern. (man muss die Regeln kennen)						
w7.2.4. Kategorie (mit wahrnehmen): Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Schulleben/ Schulklima (z.B. Pausenangebote, AGs, auch Ausflüge, Klassenfahrten) gestalten								
Bemerkungen/ Befunde zur Oberkategorie: Zu gutem Schulklima durch Unterstützen besonderer Angebote beitragen. Indikator: attraktive Angebote für SchülerInnen, wohnliche Gestaltung des Gebäudes, …					(zu 7.2)	(zu 7.2)	(8|7) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w7.2.4.1	Lehreraufgaben im Schulleben: Schulgebäude/ Hof: mit Schülern pflegen/ gestalten	SchülerInnen anleiten und selbst mitwirken, Klassernräume, Flure, Hof etc. zu verschönern, um Wohlfühlen (dadurch Lernen und positives soziales Miteinander) und Identifikation mit Schulgebäude und -Gütern zu fördern.		(P25,0584:0588) „Man kann vielleicht ja sogar als Lehrerin, wenn man das Gefühl hat, dass die Schüler sich nicht wohlfühlen, zumindest dann vielleicht Möglichkeiten schaffen, das zu ändern. Und sei es, dass man in der Projektwoche irgendwie vielleicht durchsetzt, dass man die Wände bemalen kann …“	5	1	(3|1) 4	
w7.2.4.2	Lehreraufgaben: Schulleben: AGs anbieten/ durchführen (Schülerteilnahme an Wettbewerben unterstützen) (auch bes. Anf. an Praktikanten)	Arbeitsgemeinschaften / (klassenübergreifende) Angebote an Nachmittagen leiten und inhaltlich ausgestalten.	AGs	(P1,0344:0346) „… und er hat danach noch die Theater-AG gemacht und äh... irgendwie drei mal da in der Woche grad Proben und... also steckt da sehr viel Energie in die ganze Sache rein und äh …“	10	7	(5|6) 8	Weiteres Zitatbeispiel: (P17,1035:2036) „… Jugend forscht wird an der Schule ganz gut angeboten und von den Schülern gut angenommen …“
w7.2.4.3	Lehreraufgaben: Schulleben: Probleme von Schüle-	Sich als Lehrer bei aktuellem Bedarf um Probleme aller SchülerInnen	Flur, Pause, weinen, hingehen und fragen	(P4,0487:0493) „… mal'ne Schülerin irgendwie weinend	1	1	(1|1) 2	(auch Richtung Führungskraft/ Verantwortung? W6)

	rInnen (/Problemschüler): bei Bedarf auch "fremden" Schülern helfen, alle im Flur beaufsichtigen	der Schule (auch realtiv fremder SchülerInnen) kümmern.		auf'em Flur sitzt oder so und ja, da bin ich als Praktikant dann auch noch so... einfach so dran vorbei, nich? Aber als... ich denk mal als Lehrer, wenn man sich da mit der Schule noch identifiziert und auch so zu Hause fühlt da, denn muss man da wohl denn auch dazu gehen und fragen was los ist und was man vielleicht tun könnte.“				
w7.2.4.4	Lehreraufgaben: Schulleben: Zusammenkünfte, "soziale Orte" gestalten	Zusammenleben außerhalb von Unterricht: gemeinsame Aktivitäten und Räume des Zusammenkommens an der Schule organisieren bzw. Organisation der SchülerInnen unterstützen (um Wohlfühlen, positives soziales Miteinander zu fördern.)	Schülerkaffee	(P24,0343:0344) „… Vorführungen durchmachen mit Schülern, äh... irgendwelche Veranstaltungen planen, irgendwelche Feste planen, …“	1	1	(1|1) 2	Inhaltliche Befunde: Kodierung 5:104: solche Aktivitäten als Student ausdrücklich ablehnen: jetzt endlich mal Erfahrung im Unterrichten sammeln
w7.2.5	Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Vertretungsstunden übernehmen (ablehnen können?)	Beim Ausfall von Kollegen Unterricht in anderen Klassen übernehmen (verteilt durch die Schulleitung) (spontan) (Beschäftigung oder inhaltliche Fortführung) oder evtl. auch geplanter kontinuierliche Vertretungsphasen übernehmen.		(P7,0343:0346) „… was man machen kann, wenn man jetzt zum Beispiel Vertretungsstunden hat oder so, weil das hat der Schulleiter auch schon angedeutet, dass wir auch wohl so Vertretungsstunden kriegen werden.“	6	4	(3|4) 6	
w7.2.6	Lehreraufgaben: Schulleben: Klassenfahrten mitfahren, Aufsicht führen, als Lehrer	Klassenfahrten organsisieren bzw. als PraktikantIn zur Unterstützung der Lehrkräfte begleiten.		(P19,0861:0862) „Solange es nicht ganz am Anfang ist, aber wie gesagt, das würde ich gerne machen, Klassenfahrt.“	7	4	(5|3) 6	Pole: von eher mitfahren bis Prerspektivwechsel Organisation/ Aufsicht

	organisieren							
w7.2.7	Lehreraufgaben: Schulleben: Projektwoche: LehrerInnen/ SchülerInnen bei ihren Projekten unterstützen	Im Rahmen von Projektwochen am Geschehen beteiligt sein, mitgestalten (Vorteile von anderer Zeitgestaltung und abweichenden Gruppen zusammensetzungen und fächerübergreifenden Themen nutzen.)		(P26,0865:0868) „… aber zum Beispiel wir hatten auch'ne Projektwoche in dieser Phase, da hab ich zum Beispiel auch so Sachen mitgekriegt, die halt in'ner Projektwoche passiert sind, das hat ja nun auch nicht so direkt mit Unterricht zu tun …"	0	1	(0|1) 1	Inhaltliche Befunde: in dem einen Fall wird nur Unterschied gegenüber Unterricht betont (besondere Chancen sind wohl auch LehrerInnen nicht immer bewusst, Projektwochen werden evtl. eher als nette Abwechslung gesehen)
W7.3	Lehreraufgaben: Schulbetrieb: Lehrerausbildung: Praktikanten/Ref. rund um Unterricht (und Schulalltag) unterstützen	Studierende (evtl. Referendaren, anderen Lehrern, Schulleitern) am Unterricht hospitieren lassen, anderen Einblick geben.		(P11,0920:0924) „… viele Lehrer wollten nicht, dass wir unangekündigt in ihren Unterricht gehen, weil sie dann sagen, äh, jetzt merkt jemand ja, und womöglich reden die darüber in der Uni oder na, oder noch, äh, ähähäh, kommunizieren und tauschen die sich aus mit dem Schulleiter."	9	0	(5|0) 5	Inhaltliche Befunde: auch viele postive Beispiele/ Bereitschaft negative Erfahrungen sind Ärgernis und werden besonders berichtet, ähnliche Befunde in den Tun Kategorien Bemerkungen: Lit. :Berufsbild des Lehrers im Wandel, Öffnung der Klassenzimmer, Kooperation xxx weiteres Merkmal/Definition+Ankerzitat vorhanden Pole: Selbstverständliche Pflicht, Chancen für die eigene Entwicklunge bis reine Gefälligkeit, zusätzliche Arbeit, Ärgernis

8.2.4.8 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „LehrerInnen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W8. Oberkategorie (mit wahrnehmen): LehrerInnen: sich mit ihnen austauschen / Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen								
Merkmal/ Definition: LehrerInnen kennen lernen, mit ihnen kommunizieren, zusammenarbeiten und zunehmend Teil der Lehrergemeinschaft werden. Interaktion der LehrerInnen untereinander beobachten und erleben, um Gepflogenheiten kennen zu lernen, sich ein Bild der Berufsgruppe zu machen, sich evtl. besser einbringen zu können. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Mentoren, Lehrerzimmer, Konferenzen, Coteaching, gemeinsame Planungen und Unterrichtsvorhaben, Terminabsprachen, evtl. persönliche Kontakte Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: von Namen lernen über sich angemessen einordnen und umfassander kollegialer (und persönlicher) Austausch bis professionelle, effektive Zusammenarbeit. Sich mit (anderen) LehrerInnen austauschen: Anforderungen an PraktikantInnen hängen mit der Integration ins Lehrer-Kollegium und dem Aufenthalt im Lehrerzimmer sowie der Zusammenarbeit mit dem/n MentorInnnen zusammen. Eine Position im Lehrerzimmer ist zu finden, Rangordnungen (Praktikanten tendenziell am unteren Ende) sind einzuhalten aber auch partnerschaftliche Beziehungen sind zu gestalten (in einem Fall in unerwarteter Richtung asymetrisch - ein Student sollte die Mentorin beraten). Der auch im Vorfeld (Vorinterview) für möglich gehaltene Austausch ist vielfältig: Gemeinsame Reflexion von Unterricht, Hospitation/ verstehendeTeilnahme an Konferenzen, Coteaching, gemeinsame Unterrichtsplanung, Austausch über grundsätzliche Fragen zum Lehrersein usw. (wahrgenommen bei: Mentor, Ort Lehrerzimmer usw.) (vier Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)					94	40	(12|11) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W8.1. Kategorie (mit wahrnehmen): LehrerInnen: Kommunikation zwischen LehrerInnen wahrnehmen								

Bemerkungen/ Befunde zur Kategorie: Erkennen, dass LehrerInnen untereinander kommunizieren (für Kooperation, gemeinsame Pausengespräche, private Kontakte ...). (sieben Zitate der Kategorie in Zählung enthalten)					10	18	(7|10) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w8.1.1	LehrerInnen: Kommunikation: (evtl. enge Zusammenarbeit/ Miteinander in Bezug auf Unterricht/ Lerngruppen (Klassenlehrer, Fachlehrer, evtl. Eltern) haben	Sich gegenseitig unterstützende Kommunikation (kollegiale Beratung und ggf. Zusammenmarbeit, z.T. emotionale Bindungen) zu Problemfeldern des Lehreralltags pflegen/ nutzen.		(P26,544:552) "ja...natürlich als Lehrer hat man auch Kollegen, das gehört natürlich auch zu den Aufgaben, dass man irgendwie sich da ins Kollegium auch'n Stück weit einbringt und nicht so als isolierte Person, da sein Ding drehen, sondern'n Stück weit auch kommunikationsfähig ist, wobei ich das beobachtet habe, dass das nicht unbedingt'ne Selbstverständlichkeit war bei den Lehrern, es gab also auch genügend, die also so ihr Ding ge- macht haben, die hatten zwar dann auch mit anderen Lehrer gesprochen oder so, aber wenn es wirklich um Unterricht geht"	2	3	(2|3) 5	Inhaltliche Befunde: z.T. Lehrer beobachtet, die isoliert arbeiten (sich allenfalls über private Dinge austauschen)
w8.1.2	LehrerInnen: Kommunikation: gemeinsame Unterrichtsplanung im Kollegium wahrnehmen (bzw. vermissen) (z.B. Lernwerkstatt)	Mit anderen Lehrern gemeinsam Unterricht planen, um in der Kooperation Solidarität und Austausch zu erfahren und von den fachunterrichtlichen Planungen zu profitieren, die aber dann selbst noch enger an einelne Lerngruppen angepasst werden müs-	Lernwerkstatt	(P6,0930:0936) „… mit Lehrern, die auch engagiert sind sich austauschen und eine Rückmeldung dazu kommt, dass man nicht das Gefühl hat, man ist Einzelkämpfer und ist allein an der Schule, das gibt dann schon Energie. Nachher die fachlichen Vorteile, dass fertige Unterrichtseinheiten sind, die man noch'n bisschen für sich für seine Lerngruppe modifizieren muss äh... ist wohl noch'n guter positiver Nebeneffekt, …"	0	2	(0|2) 2	

		sen.						
w8.1.3	LehrerInnen: Kommunikation: im Lehrerzimmer Klagen, private Randthemen anhören müssen (z.B. Klagen über Schulleitung mitbekommen)	Destruktiven Bemerkungen der KollegInnen zu Schule und Lehrerausbildung sowie Privatgesprächen mit uninteressanten Themen keine große Bedeutung beimessen, mehr Kontaktbereitschaft abwarten, andere Kontakte wählen.		(P3,0696:0699) „… dass das so mehr die Kollegen sind die sowieso über alles irgendwie ziemlich am rummeckern sind. Äh die haben sich inzwischen aber auch soweit gewandelt dass sie also auch sehr freundlich zu uns sind …“	2	2	(2|2) 4	
w8.1.4	LehrerInnen: Kommunikation: mit "Du/Sie" im Kollegium umgehen	LehrerInnen sprechen sich untereinander mit "Sie" oder "Du" an, um miteinander in persönlicher oder eher formaler Weise zu kommunizieren und Beziehungen zu pflegen.		(P1,1510:1513) „… hält sich aber kaum auf da, weil sie sagt, das ist so furchtbar, das ist halt sehr steif. Alles sehr alt und ehrwürdig und traditionell und steif. Und da wird gesiezt.“	1	2	(1|2) 3	("Du/Sie": kann ggf. Schultradition, kollegiales Miteinander widerspiegeln)
w8.1.5	LehrerInnen: Kommunikation: Personlversammlung (evtl. Gewerkschaftsarbeit) zum Austausch/ Interessenvertretung (Bedingungen oder pol. Ziele) wahrnehmen	Beteiligung an Personalrats- und/ oder Gewerkschaftsarbeit zur Wahrung von Berufsinteressen und Gestaltung von politischen und personellen Entwicklungen an der eigenen Schule oder schulenübergreifend.		(P14,0253:0256) „Ja, dann gab’s irgendwelche Betriebsversammlungen oder da ging es eben besonders um die Angestellten… Personalversammlung heißt das dann, Entschuldigung (lacht), genau. Da war ich auch mal dabei, fand ich total interessant äh …“	1	3	(1|2) 2	
w8.1.6	LehrerInnen: Kommunikation: Teamteaching: als Form der Zusammenarbeit nutzen (können, wollen)	Auch erfahrene LehrerInnen sollen eine enge Zusammenarbeit suchen und Stunden im Team und Projekte gemeinsam unterrichten. Studierende sollen LehrerInnen assis-	Coteaching, teamteaching insbeondere Vorinterview, Wünsche der Zusammenarbeit	(P7,0622:0627) „… also wie viel die uns auch ausprobieren lassen, vielleicht auch in deren Stunde, also 10 Minuten was zu machen oder ja... oder ob die sagen, ja äh... nächste Woche steht das und das Thema an, hast du nicht Lust,	1	2	(1|1) 1	im Einzelfall interessant, inwiefern die eigene Einstellung zu Coteaching im Vorinterview Relevanz für Ausprägungung entsprechender Erfahrungen im HP hat

		tieren und einzelne Unterrichtsteile übernehmen, um unterrichten zu lernen und um den SchülerInnen einen vielfältigeren Unterricht zu ermöglichen.		das zu machen. Ich setz mich dann hinten in die Klasse und wenn du Hilfe brauchst helf ich dir gerne, so was fänd ich gut.“				
W8.2. Kategorie (mit wahrnehmen): LehrerInnen: Kontakt / Position im Kollegium suchen (in Lehrergruppen zurecht kommen, evtl. profitieren)								
Bemerkungen/ Befunde zur Kategorie: Aktiv den eigenen Platz im Kollegium suchen, sich einbringen, Gespräche führen, um Grundlagen einer fruchtbaren Zusammenarbeit zu schaffen. (zwei Zitate der Kategorie in Zählung enthalten)					22	9	(10|3) 10	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w8.2.1	LehrerInnen: LehrerInnen: Position: sich familiär unterhalten (Pause machen, Reflexion möglich)	Im Lehrerzimmer eine offene Gesprächsatmosphäre vorfinden bzw. mitgestalten und nutzen, um zu reflektieren und sich menschlich auszutauschen.		(P4,1683:1687) „… man hat nicht genug Reflexion... Pe: Ja, das kam auch sicherlich bei einigen Schulen der Fall sein, aber bei uns war's halt so'n sehr familiäres Lehrerzimmer eigentlich und da saßen immer irgendwie so zwei, drei Leute rum, die sich immer über irgendwas unterhalten haben.“	1	2	(1|2) 3	
w8.2.2	LehrerInnen: Lehrerzimmer: Position: als (junger) Lehrer unter Lehrern einbringen/ akzeptiert werden (oder Distanz spüren/ halten, sich	In die Gemeinschaft der LehrerInnen partnerschaftlich hineinwachsen oder als Gegenstück eine schwer überwindliche Distanz spüren und erst einmal akzeptieren.		(P4,1752:1757) „… ich selbst bin da natürlich auch reingewachsen und so, aber die Lehrer sind mir alle gleich eigentlich sehr gleichgestellt begegnet muss man sagen, also das fand ich auch ganz toll. (5s) Ja, das waren eigentlich immer mehr so Gespräche von	8	5	(4|2) 5	Pole: Partnerschaftlich gleichgestellt und anerkannt oder nicht ernst genommen, distamziert am Rande Lit.: lave und wenger

	abgrenzen, Verbündete finden)			Mensch zu Mensch, als so jetzt von Lehrer zu Lernenden oder was...“				
w8.2.3	LehrerInnen: Lehrerzimmer: Position: Rangordnung erspüren, Position/ Anerkennung erwerben	Innerhalb des Kollegiums (und gegenüber der Schulleitung) die Verhätnisse im Sinne von Traditionen und Revieren erkennen und selbst einen Platz behaupten (um im Zusammensein klare Verhältnisse zu haben).	feste Plätze im Lehrerzimmer, Beziehungen pflegen, eher formell als herzlich	(P11,0316:0319) „… ja, ihre Stellung im Kollegium äh, ... ihre, ja, was Anerkennung betrifft, äh, ... und em (räuspert sich), ja, dass, dass, äh, die Verständigung mit andern Kollegen und so weiter und so weiter.“	5	0	(3|0) 3	
w8.2.4	LehrerInnen: Position: Beziehungen anbahnen/ erarbeiten (zunächst Namen lernen, man verbringt viel Zeit miteinander)	Besonderes Augenmerk auf die Beziehung zu LehrerInnen richten, diese kennen lernen wollen, um die doch recht hohen Zeitanteile des Kontaktes angenehm und konstruktiv nutzen zu können.		(P11,0289:0293) „… auch Lehrer-Lehrer-Beziehung. Also DA muss ich sagen, sind die meisten Unterschiede aufgetreten, also das hab ich alles, äh, ganz anders eingeschätzt, also auch unterschätzt. Also, dass das alles viel menschlicher abläuft und, äh, emotionaler.“	5	0	(3|0) 3	
w8.2.5	LehrerInnen: Position: ihren Wünschen kann man entsprechen oder sie ablehnen oder Zusammenarbeit wird hart	Sich die Erwartungen von LehrerInnen an Praktikanten zur Übernahme bestimmter Tätigkeiten anhören, um entsprechend zu agieren oder dies auch abzulehnen.		(P5,1116:1118) „… und Wünsche können sie ja haben, ob ich drauf eingehe, ist 'ne andere Sache (lacht). Und äh... schauen wir mal (lacht).“	3	0	(3|0) 3	
W8.3 Kategorie (mit wahrnehmen): LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: zu einzelnen LehrerInnen entwickeln								
Bemerkungen/ Befunde zur Kategorie: Zu einzelnen LehrerInnen (evtl. MentorInnen) engeren Kontakt aufbauen/ anbahnen, um Unterstützung für eigene Erkundungen/ Lernerfahrungen und Unterrichtsbeteiligungen zu finden.					59	12	(11| 6) 12	

(drei Zitate der Kategorie in Zählung enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w8.3.1	LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: Co-/ Teamteaching machen wollen/ sollen (evtl. Ziele unklar: Ausbildung oder Unterricht aufwerten, Arbeit sparen, Absprachenmängel)	Erwartung: Coteaching/ Zusammenarbeit, Arbeitsteilung im Unterricht sowohl mit Lehrern als auch mit anderen Praktikanten um zu Lernen, um am Anfang nicht überfordert zu sein ...		(P15,506:511) Na ja, das ich so'n bisschen der Hilfslehrer wär, so dass äh... ja, dass wir halt bestimmte Sachen im Unterricht ausprobieren können, z. B. mal zwei Gruppen machen und die von jedem von uns betreut werden und so und ja, dass wir Sachen machen, die der Lehrer alleine nicht machen konnte und wo ich dann ganz gut zu bin. Und dass wir das dann auch zusammen vorbereiten.“	29	2	(9|2) 9	Inhaltliche Befunde: einmal Vorerfahrungen aus UE - wahrscheinlich Richtung TeamT - evtl. aber Arbeitsteilung im Vordergrund Bemerkungen: Wie stark werden sie beim Unterrichten gefordert? Wie viel darf unterrichtet werden? solche Erwartungen auch hier sammeln
w8.3.2	LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: Feed-back bekommen, gemeinsam reflektieren/ sich austauschen (evtl. auch mit anderen Praktikanten)	Mit LehrerInnen (und MitpraktikantInnen) gemeinsam über Erfahrungen (z.B. Beobachtungen, Problemlagen) sprechen, um diese besser zu verstehen und evtl. Lösungsansätze zu finden. ??xxx in der Schule sprechen		(P1,0234:0237) „… haben 'ne ganz junge Mentorin, die ist wirklich klasse, die ist sehr nett, nimmt sich auch wirklich sehr viel Zeit für uns und äh... ja, hat auch 'n... hat schon 'ne andere Auffassung von Unterricht.“	11	3	(9|2) 10	
w8.3.3	LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: Mentor/in:	Das Kennen(lernen) des Mentors besonders wichtig nehmen, da er inner-		(P7,0432:0434) „… wir kennen den Praxislehrer schon vom... der war früher im Schulzentrum	13	5	(9|3) 9	

	kennen lernen (Interaktions-/ Beziehungsmöglichkeiten prüfen)	halb der Gruppe der LehrerInnen für den Praktikanten zur Bezugsperson werden soll.		(Name des SZ), den haben wir da schon mal kennen gelernt, fand ich sehr wichtig …“				
w8.3.4	LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: nach Hospitationen dem Lehrer feed-back (sogar auch Beratung) geben sollen	LehrerInnen (bei denen man als Praktikant hospitiert) (wenn von diesen ausdrücklich gewünscht) Rückmeldungen zu ihrem Unterricht geben, damit diese ihn bzw. ihr Lehrverhalten reflektieren und verbessern können.		(P11,0975:0978) „… Lehrer, der gesagt hat, ich seh da noch ‘n Vorteil für mich selbst drinne, wenn ihr mir Feedback gebt über meinen Unterricht und sagt, äh, was ihr gut empfindet, was ihr als schlecht empfindet und so weiter …“	3	2	(3|1) 4	z.T. als Student Lehrer beraten sollen (Überforderung) (P4,1344:1348)

8.2.4.9 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lehrerpersönlichkeit …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W9. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen				
Merkmal/ Definition: Einstellungen und allgemeine Fähigkeiten als Persönlichkeitsmerkmale (Charaktereigenschaften) besitzen (bzw. zugeschrieben bekommen), die von der Gesellschaft (insbesondere auch Schülern und Berufskollegen) für Lehrer als notwenig angesehen werden. (Ziel für Summe Eigenschaften –Basis um: "guter Lehrer zu sein"?) (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Es wird vom persönlichen So-Sein ausgegangen. Schlüsselwörter: streng sein, Spaß im Umgang mit Schülern haben, je nachdem sensibel oder dickfellig sein, geduldig, zuverlässig sein, improvisieren können usw. - Auch Identifikation mit Beruf. Wenn über Lehrervorbilder berichtet wird, werden häufiger Eigenschaften benannt und emotional gefärbte Erklärungen zu den Wirkungen von LehrerInnen wiedergegeben. Abgrenzung: nicht Anforderungen, zu deren Bewältigung persönliche Kompetenzen in einer Feinstruktur deutlich werden Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Man muss gewisse Eigenschaften mitbringen (fair sein, engagiert sein, gut erklären können (=Fähigkeit!?) usw.) und in der Lage sein, z.B. mit Menschen gut umgehen zu können. Das Sosein des Lehrers bzw. des Praktikanten wird von Schülern	145	68	(12|12) 12	

(Erinnerung auch an eigene Schulzeit) oder auch vom Schulleiter erwartet - ohne dass genauer angeführt wird, woran man dies erkennt und was alles dazugehört. Situationsbeispiele, worin sich gute Eigenschaften äußern können, werden aber gegeben. Gerade in den Vorinterviews spielen als Lehrerin erforderliche persönliche Eigenschaften eine starke Rolle. Inwieweit Kompetenzen lernbar oder entwickelbar sind, kommt durch diese Sichtweise weniger stark ins Blickfeld. Die Vielfalt der Eigenschaften und deren z.T. unverbundenes Nebeneinander lassen den Lehrerberuf als schwer zu fassen bzw. mystisch erscheinen. Die erkannte Notwendigkeit auch unbewusst stimmig und ganzheitlich als Lehrerin zu agieren und mit Schulbedingungen klar zu kommen, wird von Studierenden häufiger mit den eigenen Möglichkeiten hierzu verknüpft: Fragen, Unsicherheit, Überprüfung, Entwicklung. Interpretationen können hier interessant werden. Tatsächlich gibt es einige Fähigkeiten bzw. Eigenschaften der Person, die schwer zu erlernen sein dürften und eine Verunsicherung rechtfertigen. Z.B. improvisieren können gezielt zu erlernen, dürfte paradox sein, obwohl mit zunehmender Sicherheit im Feld Schule, das erfolgreiche Improvisieren leichter möglich sein wird. (Man kann Übungssituationen schaffen, in denen Improvisieren eine Rolle spielt.) Evtl. Prioritätenliste lohnenswert, was wird als wichtig angesehen, z.T. Hinterfragen von Vorbildern Ergänzendes: Viele Unterkategorien sind evtl. gerechtfertigt, weil es um Facetten und unterschiedliche Einzeleigenschaften geht, die nicht ohne weiteres zusammengefasst werden können. Lernschwierigkeit: Auf Eigenschaftsebene eigentlich kein Kompetenzerwerb möglich. Studierende gehen in sich bzw. erproben, welche Eigenschaften sie besitzen. Es ist manchmal schwierig, Definitionen ohne Gebrauch des Kernbegriffes zu schreiben - trifft bei Eigenschaften/ Persönlichkeit insbesondere zu, weil Schlagwort (alle wissen angeblich, was damit gemeint ist) bereits in der Kategorienbenennung auftaucht.								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W9.1	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Achtsam in Bezug auf eigene Kleidung sein	Als Lehrer/ Lehrerin die eigene Kleidung bewusst beachten bzw. auswählen, weil Schüler darauf achten (sie als Teil der Person mitbeurteilen, was evtl. ihr Verhalten mitprägen kann).	Kleidung, angemessen angezogen sein, Reflexion eigener Kleidungsgewohnheiten: wohlfühlen und mögliche Außenwirkung	(P11,0623:0625) „… also was wir schon ge-, mitbekommen haben, dass die zum Beispiel sehr extrem auf, die achten auf Kleidung.“	3	0	(3|0) 3	
W9.2	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): An eigenen Kenntnissen/ Kompetenzen arbeiten	Als Bestreben bzw. Eigenschaft von Lehrern die eigene Entwicklung zu sehen, die Aufbau und	sich entwickeln, professionalisieren wollen, nicht stehen bleiben, dazu lernen,	(P6,1366:1371) „… ich seh mich als jemand, der versucht, an seinen Kompetenzen zu arbeiten, das ist eben der Student so in dem Sinne, aber der	8	2	(7|2) 7	

	wollen (lebenslanges Lernen, sich fortbilden, über Aktuelles informiert sein)	Ausbau von Kompetenzen umfasst, so dass der Beruf professionell und aktuellen Veränderungen gerecht werdend ausgeübt werden kann.	systematisch Fortbildung organisieren etc.	eben auch den Anspruch hat, auch zu unterrichten und äh... wenn ich Lehrer bin, nein anders, in der Lehrerrolle, kann ich jetzt irgendwann aufhören und sagen ich bin jetzt fertig, sondern ich würde ja weiterhin lernen müssen.“				
W9.3	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Diszipliniertes Verhalten erwarten (einfordern) (Klasse im Griff haben, einschüchtern?)	Als Teil der Persönlichkeit des Lehrers bestimmte Verhaltenserwartungen in Punkto geregeltes und respektvolles Miteinander an SchülerInnen richten/ an Schüler haben.		(P11,0627) „… wie viel Disziplin man von ihnen verlangt und so was.“	5	3	(4|3) 5	wird in einer Reihe mit Eigenschaften genannt (Vorinterview) weitere Zitate abwarten
W9.4	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Eigenen Ansprüchen gerecht werden wollen, von außen sich stellende Anforderungen annehmen	(Schulalltagskonforme) Anforderungen ausmachen bzw. selbst konkretisieren, erkennen und in Verbindung mit eigenen Ansprüchen Handlungen gestalten.	Ansprüche, Metaebene: relativ unabhängig von konkreten Dingen als Notwendigkeit erkannt sich zu Anforderungen aktiv zu verhalten.	(P5,1019:1021) „Je nach Angebot und je nach äh... den ganzen Anforderungen, die ich... die an mich gestellt werden, die ich selber an mich gestellt hab.“	4	1	(4|1) 5	Abgleich, Thematisierung externer und selbstbestimmter Aufgaben, eigene Ansprüche realistisch gestalten/ herunterschrauben Bemerkungen: Beleg für die Feldangemessenheit der übergeordneten Fragestellung
W9.5	w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Engagiert sein (verantwortungsbewusst sein, Leistung zeigen, z.T. Gegenteil beobachtet)	Als Lehrer hohe eigene Einsatzbereitschaft besitzen (eigener Einsatz für SchülerInnen, eigene pädagogische Ideen und evtl. für die Zusammenarbeit im Kollegium).	Engagement, engagiert sein, hohe Wichtigkeit, Engagement für Schüler, für Kooperation mit Kollegen, für eigene Ideen.	(P2,1016:1022) „… es gab einen sehr engagierten Lehrer, der hat uns auch überall hin mitgenommen, auch fachfremd Geschichte und Englisch dann, das war uns auch egal, Hauptsache wir können hospitieren äh... der war sehr engagiert und die meisten Lehrer, die wir sonst gesehen haben äh... das war so der abschreckende Unterricht wie früher …“	14	8	(7|5) 10	von Dienst nach Vorschrift/ wenig eigener Antrieb über mittleres bis hohes Engagement (Eigenverantwortung und Selbstständigkeit) bis sich evtl. unverhältnismäßig engagieren, sich aufreiben. (23:25: z.T. haben auch

								einige L. die Eigenschaft sich zu drücken, Unlust auszuleben und brauchen Überwachung vom Schulleiter)
W9.6	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Fachkompetent sein (viel wissen) (dadurch Anerkennung genießen)	Inhaltlich fachlich und evtl. auch fachpraktisch etwas können und damit einhergehend die Anerkennung der Schüler bekommen.		(P11,0407:0413) „… totale Anerkennung genossen haben, was ihre Fachkompetenz betrifft. Also, - T: Mhm. K: - das hab ich dann schon gemerkt, dass auch die Schüler darauf achten und, äh, also einige Lehrer, die wirklich dann unten durch waren, weil es hieß, der weiß also nicht viel, hat nicht so viel auf'm Kasten …“	9	3	(5|2) 5	
W9.7	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Fair ("gerecht") sein (alle Schüler gleich mögen bzw. Unterschiede nicht zeigen, Chancen eröffnen, nicht nachtragend sein)	Fair sein und versuchen alle SchülerInnen gleich zu behandeln (gerecht sein).		(P7,1008:1013) „… ja dass man ehrlich ist, zu den Schülern, fair und... was erwarten die noch? Hm... (kleine Pause) ja, ich glaube das fair 'ne ganz wichtige Rolle. Also war jedenfalls für mich in der Schule wichtig, dass'n Lehrer fair ist. Also dass ich halt auch alle Schüler gleich mag bzw. das nicht zeige, wenn ich vielleicht jemanden lieber mag.“	4	4	(3|3) 4	Anspruch gerecht zu sein auch hier einordnen Verhältnis dieser Anforderung zu "authentisch sein" kann im Einzelfall Interpretation lohnen
W9.8	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Freude am Umgang mit Menschen haben	Mit SchülerInnen und überhaupt gerne mit Menschen umgehen, sich für sie grundsätzlich interessieren, weil dies den Kern der Lehrerarbeit (Pädagogenarbeit) ausmacht.	Umgang mit Menschen, Spaß, Freude	(P5,0346:0349) „… ich denke das ist ein Interesse. Ich denke was den Lehrer ausmacht, ist ein Interesse an seinen Mitmenschen und äh... das ist so die Triebfeder …“	9	2	(5|1) 5	
W9.9	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften):	Im positiven Sinne abwarten können, bis ande-	Geduld haben	(P3,1242:1243) „Also 'ne Stärke würd ich sagen ist Ge-	8	1	(6|1) 7	Pole: Von endlos Geduld haben (Trägheit, Belie-

	Geduld haben (nicht endlos) (ruhig bleiben, gut zuhören können?)	re Menschen (SchülerInnen) z.B. etwas getan oder verstanden haben.		duld.“				bigkeit) oder evtl. zu drängend, unrealistisch fordernd sein bis über ein gesundes Maß Geduld verfügen und dies kommunizieren, kommunizieren dass man etwas erwartet und eine realistische Gelegenheit dafür einräumt (gute Entwicklungen ermöglichen); Maß an Geduld
W9.10	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Gefestigte/ erwachsene Persönlichkeit besitzen (nicht durch innere Konflikte gehindert werden)	Über eine gefestigte Persönlichkeit verfügen: d.h. in der eigenen Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen möglichst wenig ungeklärte psychologisch bedeutsame Probleme mit sich tragen. (Ziel sich nicht selbst im Wege stehen, ausgeglichen handeln, möglichst keine Projektionen eigener Problemlagen auf Personen des Schulalltag etc.)		(P15,0407:0412) „… dass man mit seiner ganzen Persönlichkeit auftritt und dass, ja dass man versucht, sich nicht im Weg zu stehen, also dass man, dass man, ja, dass man nicht sich selber Probleme bereitet dadurch, wie man halt ist und dass man, ja, dass man dazu stehen muss, um damit umgehen zu können. Und wenn das irgendwie nicht gelingt, ich glaub, dann ist man auch kein guter Lehrer.“	2	0	(2|0) 2	
W9.11	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Humorvoll sein (Menschlichkeit rüberbringen)	Als Lehrerin Humor zeigen, indem man z.B. auf etwas spontan witzig (freundlich) reagiert oder von sich aus mit amüsanten Erzählungen zur Lockerung der Atmosphäre beiträgt.		(P11,0625:0626) „Wie, was man sagt, ob man mal ‘n paar Witze macht, äh, humorvoll ist …“	2	3	(2|3) 4	Pole: Sarkasmus, Galgenhumor, Ironie, die für das Alter der Kinder unangemessen ist ... evtl. als ungünstigen Pol aufnehmen oder dagegegen abgrenzen und dies zur problematischen

								Abwehr von Belastungen rechnen Vgl. Kap. 2.2.8 Literatur: Bauer: Handlungsrepertoire: Interaktion: Humor zeigen
W9.12	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Improvisieren können/ flexibel sein (auch den Überblick behalten, um zwischen Plan und aktuellen Notwendigkeiten abzuwägen)	In offenen, evtl. sich unerwartet ergebenen Situationen sinnvolle und vielleicht ungewönliche, neue Ideen bekommen und konstruktiv in die Tat umsetzen können (in der Klasse, in Interaktion mit SchülerInnen und LehrerInnen).	improvisieren	(P1,0592:0596) „… da werden wir wahrscheinlich kräftig improvisieren und wahrscheinlich innerlich total schwimmen, aber ich freu mich schon drauf wird bestimmt interessant.“	6	4	(3|4) 5	Pole: positive Einstellung zu offenen Situationen (Erfahrungen und großes Repertoire) oder Unsicherheit/ Vorstellung alles Planen zu können.
W9.13	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Jung sein oder jung geblieben wirken	In seinem Wesen (und/ oder Äußeren, Verhalten) jung wirken, indem z.B. im eigenen Leben aktuelle Trends und Ereignisse eine Rolle spielen und man als Lehrer/in mit eigenen Interessen z.T. an Interessen der Schüler anknüpfen kann.	jung	(P18,0096:0099) „… hab ich jedenfalls mitgekriegt, dass die Schüler mit jungen Lehrern wesentlich lieber auch zusammenarbeiten oder was heißt mit jungen Lehrern, Lehrer, die halt’n jungen oder jung gebliebenen Eindruck machen.“	1	1	(1|1) 2	
W9.14	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Konflikte (gut) bewältigen können.	Konfliktfähig sein: Problemlagen erkennen bzw. auf den Punkt bringen, sie aktiv angehen (mit anderen bearbeiten, anderen helfen und sich evtl. Unterstützung holen).		(P4,0044:0047) „… ich hatte auch keine Konflikte mit Schülern, das liegt demnach auch vielleicht an meinem Status da, nich? Dass ich nun halt noch keine schlechten Zensuren geben muss oder na ja, nich?“	3	1	(3|1) 4	Pole: Konflikten aus dem Weg gehen (evtl. auch sie verschärfen) bis erkennen, sich zu Konflikten verhalten, sie konstruktiv nutzen und bearbeiten

W9.15	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Konsequent sein (Autorität besitzen/ anstreben, Streng sein bzw. auftreten)	Als Lehrerin/ Praktikantin "nichts oder wenig durchgehen lassen" – gegenüber den SchülerInnen "streng" auftreten.		(P7,1007) „… ja, ich denk mal'ne gewisse Strenge ist nicht verkehrt.“	9	1	(5|1) 6	Pole: starre Strenge, Situationen und Personen angemessene Konsequenzen
W9.16	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Kontaktfreudig sein (auch kommunikationsfähig sein / Monologe nicht zu sehr lieben, vor Ort wohnend, locker sein?)	Auf andere Menschen/ SchülerInnen recht offen zugehen können, gerne Kontakt haben und sich sowohl locker untehalten als auch ernsthaft austauschen können.		(P7,0181:0184) „… auch fragen kann, also ich möchte nicht so der abgehobene Lehrer in der Schule da sein, der da alles diktiert, also ich möchte mich dann auch schon gern irgendwie mit den Schülern unterhalten.“	8	0	(5|0) 5	Pole: Distanzlosigkeit, große Kontaktfreude, Offenheit und Reserviertheit situationsadäquat, Zurückhaltung, Kontaktschwäche
W9.17	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Körpersprache: über eine die Absichten unterstützende verfügen	Durch geeignete Körpersprache (Ausdruck des Körpers stimmig zu Absichten oder evtl. bewusst betont) die eigene Wirkung als Lehrkraft unterstützen.		(P5,0353:0355) „Dass er in seinem Verhalten klar ist, also das mit dieser Körpersprache zum Beispiel, dass seine Absicht und Wirkung eben einander entsprechen…“	2	0	(1|0) 1	Student benennt kongruente Körpersprache zwar selbst als Eigenschaft, doch fasst er sie gleichfalls auch als Kompetenzbereich auf, den man z.B. durch Seminare fortentwickeln kann. Bemerkungen: Mimik und Gestik als Teile von Körpersprache hier sammeln.
W9.18	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Lehrer sein (als Person authentisch sein, es nicht spielen)	Mit der Lehrerrolle (als Praktikant) möglichst identifiziert handeln.		(P5,1631:1634) „Also an seinen Möglichkeiten und seinen Fähigkeiten irgendwie arbeiten, aber ich könnte nicht in eine Lehrerrolle reinrutschen, nicht... also ich denk ich muss Lehrer sein. Und wenn ich da einfach so 'ne Rolle spiel, …“	6	5	(2|3) 4	Pole: mehr oder weniger identifiziert, die Rolle annehmend oder schon recht natürlich ausfüllen Lehrereigenschaften entwickeln, sich selbst als Person (kongruent) einbringen

W9.19	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Organisieren können	Talent und praktische Fähigkeiten zur Vorbereitung bzw. Organisation besitzen.	organisieren, Unterricht, Unterrichtsvorbereitung, Veranstaltungen, Materialbeschaffung organisieren	(P23,0106) „Und ein Lehrer muss gut organisieren könne, …“	1	1	(1|1) 1	
W9.20	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Pädagogische Fähigkeiten besitzen (pädagogische Interessen/ Einstellungen)	Pädagoge/ Pädagogin sein (, um die wesentlichen Probleme/ Aufgaben lösen zu können.)	pädagische Fähigkeiten, pädagische Interessen, Pädagoge sein	(P24,0268:0270) „… wichtig ist das Pädagogische, was an die Fähigkeiten und Vertrauensgewinn äh... wie die an Persönlichkeit... was die an Persönlichkeit mitbringen, um Schüler ihre Interessen zu wecken.“	3	3	(2|3) 3	Bemerkungen: Zitat spiegelt eigentliche Nichtlernbarkeit der Eigenschaft "pädagogische Fähigkeiten besitzen" wider
W9.21	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Person sein, die man um Rat fragen kann (der man vertrauen kann, die Probleme/ Schüler ernst nimmt)	Über eine hilfsbereite Einstellung insbesondere den SchülerInnen gegenüber verfügen und ihnen mit gutem Rat und z.B. zusätzlichen Erklärungen zur Seite stehen.		(P7,0180:0181) „… auch'ne Person, die so'n bisschen mit Rat zur Seite steht, also die man auch fragen kann, …“	5	5	(5|3) 7	Pole: Bereitschaft und realistische Absichten Rat zu geben und zu helfen bis Überbetonung/ Helfersyndrom (andere Notwendigkeiten der Arbeit aus den Augen verlieren) Inhaltliche Befunde: Lehrer sollen auch in Pausen "jederzeit" bereit sein z.B. inhaltliche Fragen der SchülerInnen zu beantworten (Schüler stellen angeblich diese Anforderung)
W9.22	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Präsent sein (konzentriert sein, in der Klas-	Geistig wach sein können - für das, was in der Umgebung/ in der Klasse aktuell vor sich geht,	Präsent, konzentrationsfähig, differenziert wahrnehmen können	(P25,0269:0275) A: „Also, Präsenz meine ich auch noch nicht mal, äh, also, ganz viel auch so, so, so ‘n geistiges Wachsein. Also, man steht da	3	4	(1|1) 1	(Anmerkung: Ergebnis der Überprüfung – Nachinteview (P26,630:640)

	se gut wahrnehmen können)	sich auf die wesentlichen Punkte konzentrieren.		meinetwegen vor der Klasse, und ist jetzt, so, so hab ich auch den Anspruch an mich, bin jetzt nicht mit andern Dingen beschäftigt, sondern kümmer - T: „Mhm." A: „mich jetzt nur um diesen Unterricht. Und um diese Klasse. Und bin für das offen, was da passiert."				A: " jeden einzelnen Schüler wirklich wahrzunehmen und wenn der eine gerade redet und ich dem zuhöre, dann mitzukriegen, was der andere Schüler macht, das ist mir leichter gefallen, als ich gedacht habe.")
W9.23	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Selbstkritisch sein (auch mit Selbstkontrolle agieren, guten Überblick haben, differenziert wahrnehmen können)	Eigene Handlungen und Komptenzen in Bezug auf Erfahrungen in der Schule selbstkritisch beobachten, beschreiben und reflektieren können.	Selbstkritikfähigkeit	(P5,0355:0359) „… dass er eben differenziert äh... wahrnimmt, nicht irgendwas noch äußert, dass er eben ein... ein gutes Auge entwickelt, differenzierter wahrnimmt, selbstkritisch ist (5 s), den Überblick herstellen kann, sowas."	5	0	(4|0) 4	
W9.24	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Sich gegenüber SchülerInnen Distanz wahrend verhalten (für Akzeptanz)	Sich gegenüber Schülern distanziert - keinesfalls kumpelhaft - zeigen.	Distanz	(P22,0609:0610) „… also ich weiß ganz genau, dass ich's so nicht machen will, also der Herr xxx war immer sehr plump vertraulich und hat auch viel Mist mit denen gemacht und hat auch oft angezettelt …"	5	5	(5|2) 5	ändert sich z.T. in Schattierungen es darf schon etwas freundschaftlich sein - nicht zu harsch
W9.25	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Sich solidarisch gegenüber Kollegen verhalten (z.B. im Sch.gespräch)	Solidarisch mit Lehrerkollegen sein bzw. sich so verhalten.		(P17,0338:0340) „… sollten die Lehrer zusammenarbeiten und sich nicht äh... versuchen, gegenseitig irgendwie schlecht zu machen vor Schülern oder so, also das wär auch ganz schlimm."	1	0	(1|0) 1	(ganz ähnlich zu t8.9 – dort mit Handlungsbezug)
W9.26	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Sicher/ Selbstbewusst sein und auftreten können (es lernen,	Aus dem Gefühl persönlicher Stärke und Sicherheit auf Schüler zugehen und handeln, um dazu stimmig von ihnen ak-		(P11,0559:0561) „… die merken, ob jemand einfach, äh, ... selbstbewusst ist oder unsicher. Und, äh, das merken die ganz schnell. Und, em, ... das, denk ich, ist sowieso so 'ne Fähigkeit,	9	4	(5|2) 5	Pole: Übersteigertes Selbstbewußtsein, gesunde Selbstsicherheit, große Unsicherheit?

	akzeptiert werden, es können müssen, sich nicht zu sehr zurücknehmen, klein machen)	zeptiert zu werden.		…“				
W9.27	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Stabiles Privatleben als Basis habend	Im Privaten keine gravierenden Probleme/ stabile Verhältnisse haben, so dass Berufsausübung und Erholung mit stabilem Hintergrund einfacher möglich sind.		(P25,1564:1565) „Ist ja eigentlich auch ganz schön, so als Lehrer, wenn man ein stabiles Privatleben hat. ... Finde ich.“	1	0	(1|0) 1	
W9.28	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Umfassend Allgemeinbildung besitzen	Gebildet/ belesen sein, um Fragen im Fach und vor allem darüber hinaus beantworten zu können.	Allgemeinbildung besitzen	(P18,0086:0088) „Also’n idealer Lehrer ist für mich ganz umfassend allgemeingebildet, also was Politik, Geschichte angeht, sollte er sich wirklich auskennen, um da auf Rückfragen …“	0	2	(0|1) 1	
W9.29	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Unbestechlich sein (moralisch vertretbar handeln)	Persönlich und im Umgang mit Schülern (oder z.B. Eltern) nicht bestechlich sein, nur moralisch-ethisch vertretbare Abmachungen treffen.	ehrlich, nicht korrumpierbar, gutes/ ungutes Gefühl bei Entscheidungen, Vereinbarungen haben, unzulässige Forderungen oder Angebote zurückweisen	(P5,1165:1168) „… da würd ich mich doch nicht drauf einlassen, also äh... auf so 'n Kuhhandel. Weil dann ist man ja kumpierbar (lacht) und das gilt es zu vermeiden (lacht).“	1	0	(1|0) 1	
W9.30	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Verständlich sprechen können	Deutlich und mit angepasster Ausdrucksweise sprechen.	Über angemessenen Wortschatz und klare Artikulation verfügen (Schüler achten auf Sprache).	(P5,0369:0371) „… ich hab manchmal das Gefühl, dass meine Stimme äh... also die Artikulation nicht ganz klar ist, dass ich nicht richtig verstanden werde …“	3	2	(3|2) 3	Inhaltliche Befunde: wird als mögliche eigene Schwäche genannt, es wird erlebt, dass Schüler auf Sprache achten (wenn sie Lehrer wahrnehmen)
W9.31	Lehrerpersönlichkeit	Offen gegenüber Schü-	tolerant, offen, zuge-	(P12,0363:0365)	6	4	(2|3)	

	(-eigenschaften): Zugewandt, Schüler ernst nehmend und tolerant sein	lern und ihren Interessen sein und ihnen signalisieren können, dass man sie in ihrer Individualität akzeptiert und ernst nimmt.	wandt	„… auch'n großen Toleranzgedanken und äh... ja, wirklich oft meist den Schülern, das Gefühl gegeben haben, dass sie ernst genommen werden und äh... trotz der Unterschiede …"			4	
W9.32	Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Zuverlässig sein (z.B. pünktlich sein)	Als Lehrer/ als Praktikant rechtzeitig und vorherigen Absprachen und Regelungen entsprechend anwesend sein und für Tätigkeiten und Aufgaben zur Verfügung stehen.	zuverlässig, pünktlich	(P7,0968:0972) „… dass man zuverlässig ist äh... ja, Zuverlässigkeit war für den Schulleiter ganz wichtig, weil er hat mir erzählt, dass Studenten Stunden übernommen haben, also gesagt haben, sie übernehmen die und sind dann nicht gekommen."	2	0	(2|0) 2	

8.2.4.10 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Leistungen bewerten …"

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W10. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Leistungen bewerten (ggf. feed-back dazu geben)				
Merkmal/ Definition: Beurteilen von Schülern bezüglich ihrer mehr oder weniger erfolgreichen Bearbeitung schriftlicher Tests oder Klausuren und gezeigtem Arbeitsverhalten und mündlicher Beteiligung am Klassengespräch zum Zwecke der Benotung oder evtl. auch zur Planung weiterer Lernschritte (mit Hilfe differenzierte Lernstandserhebung). (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Ambivalenz: Noten geben müssen. Lernstände beurteilen. Klassenarbeiten schreiben lassen. Verfahren der mündlichen Notengebung anwenden. Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Lehrer geben Noten und bewerten Leistungen - etwas was jeder weiß. In der Sicht der Studierendern eine logische Folge im Einklang mit fachlichem Lernen oder z.T. ein notwendiges Übel. Benannte Kriterien, Probleme und übliche Verfahren der Leistungsbewertung können hier zusammengefasst werden - über Selektionsfunktionen könnten von den Studierenden Überlegungen angestellt werden. Ein Zusammenhang bzw. eine Unterscheidung zwischen Lernstandserhebung und Leistungsbewertung	17	5	(6|5) 8	

könnte benannt werden. Diagnose von Lernschwierigkeiten spielt eher keine Rolle. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: z.T. persönliche Ablehnung spürbar - Notengebung als notwendiges Übel (Selektionsfunktion von Schule - Förderung von Schülern durch schlechte Benotung fraglich) z.T. wird es aber auch als Selbstverständlich angesehen – Leoistungen bewerten wird beim Mentor (in Mathe) als Routine wahrgenommen. (3 Zitate direkt bei Oberkategorie vorhanden.)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W10.1	Leistungen bewerten: auf mündlicher Basis benoten: Eindrücke zur Beteiligung sammeln, Kriterien/ Modelle kennen	Leistungen der mündlichen und praktischen Mitarbeit der SchülerInnen bewerten.		(P25,1290:1301) A: "weil sie keinen Bock haben zu lernen, äh, schlechte Zensuren in den schriftlichen Geschichten schreiben." T: „Mhm." A: „Aber eigentlich ganz pfiffig sind und eigentlich das auch drauf haben. Und dann halt mündlich gut sind. Warum soll dann nicht auch 'n bisschen die Zensur auch beeinflussen?"	2	0	(2|0) 2	Pole: nur wenige Kriterien/ Vorgehensweisen kennen und anwenden über mit sinnvollen Kriterien arbeiten. Material, wie z.B. Arbeitsmappen in Hinblick auf die Mitarbeit der SchülerInnen prüfen bis Transparenz der Kriterien gegenüber den Schülern, geeignete Gelegenheiten zur mündlichen Leistungsbewertung schaffen.
W10.2	Leistungen bewerten: auf schriftlicher Basis benoten: Tests/ Arbeiten schreiben lassen, Kriterien/ Modelle kennen (Transparenz, Bewertung mit planen)	Tests, Klassenarbeiten/ Klausuren (regelmäßig) einsetzen und die Leistungen der SchülerInnen im schriftlichen Bereich daran beurteilen.	Tests etc.	(P8,0354:0355) „… und es kam dann in der... Ende der dritten Woche noch'n Test, …"	10	4	(5|4) 7	Abgrenzung: hier geht es schwerpunktmäßig um Kriterien und das Thema Notengebung allgemein - differenzierteres nach „mündliche oder schriftliche Noten geben" einordnen (Bemerkungen: kann u.a. hier gezeigt werden, dass

								sich durch Beteiligung und Tun hier differenziertere und zahlreichere Aussagen ergeben)
W10.3	Leistungen bewerten: eigenes Verhältnis zur Notengebung klären (Notwendigkeit erkennen)	Die Aufgabe der Leistungsbeurteilung als Lehrer/in persönlich annehmen, um sie angemessen (mit der nötigen Distanz aber ohne hinderlichen Widerwillen) erproben/ erfüllen zu können.	Ich- Aussagen, Position, Ambivalenz zur Notengebung	(P3,0489:0494) „… schon von einigen Lehrern gehört, dass die Schüler eigentlich die Noten selber wollen, weil sie wissen wollen, wo sie stehen wollen, aber damit tu ich mich jetzt im Moment noch ein bisschen schwer, aber das kann auch sein, weil ich's bisher noch nie gemacht habe, und vielleicht auch noch ein bisschen weit weg ist …“	5	1	(4|1) 4	

8.2.4.11 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lernchancen …als Praktikant…“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W11. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Lernchancen/ Status als Praktikant annehmen (wollen) (Detailfragen bearbeiten)				
Merkmal/ Definition: Möglichkeiten der Teilhabe als Praktikant nutzen wollen. Sich selbst Erkundungsaufgaben stellen. Erkennen von Aufgaben, die speziell auf Praktikanten zugeschnitten sind: Um Freiheiten zur schrittweisen Annäherung an Schulpraxis, Realisierung von Erprobungschancen zu nutzen oder auch um sich auf eine Praktikantenposition mit geringer Verantwortung zurückzuziehen ("Sonderangebot"). (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Besondere Situationen und Chancen, die sich aus dem Praktikantenstatus ergeben können: Z.B. die Möglichkeit gemeinsam mit anderen oder allein zu unterrichten, (fachfremd) zu hospitieren, vor dem Hintergrund von Schule über ein Examensthema nachzudenken usw. Studierende können auch AG-Angebote, die sie persönlich interessant finden, kennen lernen. Sie können	87	35	(12|11) 12	Kommentar: Diese Kategorie tendiert zu einer gewissen Beliebigkeit. Studierenden wollen eben alle Arten im Schulalltag möglicher Erfahrungen machen. Daher Überschneidungen/ oft doppelte Kodierung von Aussagen hier und bei anderen Anfor-

ihre Arbeitsbelastung mitgestalten. Sie erleben bei der Lösung von zwischenmenschlichen Problemen noch einen Schonraum gegenüber Verpflichtungen, denen sich Lehrer nicht entziehen können oder sollten. Einigen Konflikten kann so aus dem Weg gegangen werden. Sie können sich Austausch und Unterstützung im Kreis anderer Praktikanten holen. Über eigene Fragen mehr oder weniger zielgerichtet nachdenken (eigene Schulzeit, Berufswunsch). Entsprechende Wahrnehmungen stehen im Kontext mit Schule, aber auch mit dem Interview und Uniseminaren. Ergänzendes: Besondere Chancen werden häufig erst auf Nachfrage überlegt und geäußert. Lernschwierigkeit: eigene Erprobungswünsche wichtig nehmen, sie auch bei widrigen Umständen konsequent im Alltag realisieren wollen, Rüstzeug dazu besitzen. Eigene Fragen entwickeln, heraus arbeiten, ernst nehmen ist im Vorfeld keine dringende Notwendigkeit und gerät im Praktikumsalltag wohl leicht aus den Augen. Inhaltliche Pole: von spontanen Einfällen über Vorüberlegungen mit Hintergrund bis hin zu gut vorbereiteten Fragestellung mit Umsetzungsplan und Evaluationsverfahren (10 Zitate direkt zu Oberkategorie in Zählung enthalten.)								derungen. Kodierung hier erfasst Betonung des Erprobungswunsches. Anforderungsmomente können ggf dadaurch hervortreten – z.B. solche, die im Zusammenhang mit vermuteten persönlichen Stärken und Schwächen stehen, die zentrale Anforderungen (Akzeptanz bei Schülern, in Lehrerrolle hineinfinden, Konflikte lösen) beinhalten oder Teilaspekte betreffen Für Fallstudien ggf. lohnenswert: inwiefern sind Studierende ihren eigenen Fragen bewußt nachgegeangen, bekamen sie Hilfe dazu?
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W11.1	Lernchance: Bedingungsanlyse und daran orientierte Unterrichtsplanung machen (lernen)	Die Bedingungen und Randbedingungen von Unterricht in Bezug auf (fachinhaltsbezogene) Lernstände und Arbeitstechniken der SchülerInnen (kriteriengeleitet)		(P5,0627:0632) „… so viel lernen wie ich kann äh... (2 s) ein Ansatzpunkt, den ich so habe, diese Unterrichtsplanung, also Bedingungsanalyse, dann entsprechend das Thema so aufzubereiten, dass es äh... verdaulich ist äh... das würd ich ganz gerne …“	1	0	(1|0) 1	

		untersuchen und danach (zusammen mit Sachanalyse, PCK) Unterricht planen. (xxxFormulierung mit Bedingungen und Randbedingungen nicht ganz eindeutig)						
W11.2	Lernchance: Bereich Schulleben/-alltag/-ablauf erfahren: Klassenfahrt mitfahren, Pausenaufsicht, AGs machen dürfen (/sollen)	Den Schulalltag außerhalb des Unterrichts erfahren und darin z.T. eingebunden werden als Gelegenheit etwas zu lernen ansehen.		(P191207:1209) F:„Also, schon dass ich in den Schulalltag so eingebunden werde, aber T: Yhm F: nicht nur die ganzen (s) em, em Idioten-Jobs da.“	13	6	(4|4) 6	Mögliche Pole: z.T. bestanden Lernchancen gerade nicht z.B. SekII keine Nachmittagsangebote, AGs
W11.3	Lernchance: bilingualen Fachunterricht kennen lernen (nicht gelungen)	Bilingualen Unterricht erkunden wollen.		(P17,0994:0995) „Ja, Englisch würd ich mir gerne angucken, es gibt an der Schule auch bilingualen Biounterricht, was mich auch sehr interessiert, …“	1	1	(1|1) 1	
W11.4	Lernchance: eigene Erfahrungen schriftlich fixieren (um zu reflektieren)	Schriftliche Notizen über eigene Erfahrungen so gestalten und regelmäßig anfertigen, dass die Erfahrungen auf dieser Basis später sinnvoll reflektiert werden können.		(P5,0447:0450) „… das ist auch 'ne Sache, ich will dran arbeiten (lacht), dass äh... so über Notizen, sagen wir mal nachhaltiger zu gestalten, dass ich also auch über längere Zeiträume dann nochmal drauf zurückgreifen kann, …“	2	0	(2|0) 2	
W11.5	Lernchance: eigene Stärken/ Schwächen/ Wirkung erkennen, bearbeiten: z.B. Regeln	Sich in Situationen erproben/ bewähren, in denen das Einfordern der Einhaltung von Regeln durch die SchülerInnen		(P3,0406:0410) „Dass ich Regeln durchsetzen muss, ja könnt ich mir schon vorstellen, also. Also ich könnt mir schon vorstellen, dass mir die Härte da manchmal n'bisschen fehlen	14	3	(6|3) 6	

	durchsetzen, Disziplinprobleme meistern, belastbar sein, ruhiger agieren	oder andere klare Standpunkte gefragt sind.		könnte, so auch mal wirklich dann konsequent was durchzusetzen, oder, mal beharrlich auf'm Standpunkt irgendwie zu bleiben.“				
W11.6	Lernchance: Leistungen bewerten (z.B. Zensuren für Vorträge geben - im Praktikum Lehrervorgehen erkunden)	Schülerleistungen bewerten, Noten nach Kriterien erteilen als Erkundungsinteresse ansehen.		(P19,0416:0420) F: „… jeden Vortrag, aber ein Lehrer, der guckt sich das ein mal an und dann bewertet er das. T: „Hm.“ F: „Und wie das macht, nach welchen Kriterien. Also wenn du so ne Liste hast, also das und das müsste drin vorkommen, wenn es nicht drinnen vorkommt,“	1	0	(1|0) 1	
W11.7	Lernchance: mit Überaschungseinsatz als Lehrkraft zurecht kommen, improvisieren können	Ohne lange Vorbereitungsmöglickeit Unterricht übernehmen (wollen). Kurzfristige Übernahme von Unterricht als Herausforderung ansehen. (Ziel: in Schulrealität zurecht kommen, Bewährungsprobe durch Überwinden "übergenauer, universitärer" Vorbereitungen)		(P23,0484:0488) „… und das morgen vor hat, aber nicht 100%-ig haargenau vorbereitet, was man machen wird, in den nächsten Stunde, dass man so, so, so, ja ein Überraschungseffekt nicht, aber so ein offenes Unterricht halt, wo man halt eben irgendwie in dem Moment gestalten muss, ja. Dass ich lerne halt auch mit Überraschungssituationen umzugehen, also wenn ich die Möglichkeit dazu bekomme.“	1	0	(1|0) 1	
W11.8	Lernchance: Probleme in Mathematik (insb. Grundschulkinder) analysieren und verstehen	Lernstandserhebungen und tiefere Ursachen von (individuellen) Problemen Mathematik zu verstehen kennen lernen wollen.		(P14,1517:1527) „… dass die Probleme meistens auf die Grundschule zurückfallen, also dass die einfach kein räumliches Vorstellungsvermögen haben oder dass denen Bilder fehlt und das wurde in diesen Stunden immer aufgearbeitet mit den Schülern, dass die also ganz konkret Bilder von... von Men-	0	2	(0|1) 1	

				gen bekommen, wie zum Beispiel 100 aussieht, also wie man sich das vorstellen kann, wie man teilt, wie man plus minus, einfach dass die Angst auch zu dieser Hürde würde vor Division und äh... dass... ja, die haben ja meistens Angst irgendwie vor'm Teilen und dass sie irgendwas abziehen müssen, so minus, das ist ja ganz schrecklich für die, die mit Mathe da nichts am Hut haben. Und das so abzubauen, das fand ich total spannend."				
W11.9	Lernchance: Projektunterricht machen wollen (Kompetenzen für Gruppenarbeit gestalten einsetzen)	Auf eigenen Wunsch hin längere Projekte/ Unterrichtsprojekte erproben/ machen wollen. (Ziel: intensives thematisches Arbeiten?)	Wunsch, Chance: Projekt	(P17,0661:0666) „… auch so weit ich das jetzt weiß, keinen Schulgarten gibt oder sowas, wo man dann ein längeres Projekt machen könnte. Äh... obwohl in Deutsch die eine Lehrerin behandelt jetzt äh... Werbung und entwickelt mit den Schülern dann halt'n Fragebogen zu'ner... zur Entwicklung von'ner neuen Schokolade und macht das halt auch über'n längeren Zeitraum, …"	2	0	(2|0) 2	Inhaltliche Befunde:wird eher selten genannt und in den bisherigen beiden Zitaten wird das Projektemachen nicht sehr aussichtsreich erachtet: in einem Fall überwiegt der Wunsch fächerverbindenden Unterricht zu machen, wobei Nachmittagsprojekt eine Notlösung wäre ... im anderen Fach werden die Chancen an der Schule als weniger günstig beurteilt (z.B. kein Schulgarten vorhanden, HP eher kurz).
W11.10	Lernchance: sich informieren: formale Unterrichtsverpflichtungen - Regelungen Oberstufe herausfinden	Unterrichtsverpflichtungen von Lehrern für ein realistisches Berufsbild konkret herausfinden.		(P11,0366:0376) K: „Weil, äh, 'n Leistungskurs sind 5 Stunden, man hat glaub ich nie zwei Leistungskurse. Dann hat man vielleicht noch drei Grundkurse à 3 Stunden, sind 9 plus, äh, die 5 vom Leistungskurs ... sind 14. ...	1	3	(1|2) 2	Inhaltliche Befunde: im Vorinterview Rätselraten, Vorstellung zu geringem Studenumfang von Oberstufenlehrern, Nachinterview prüfen

				Vielleicht noch ‘ne AG oder was anderes. Also ich denke nicht, dass man über 20 kommt. Und selbst, wenn man zwei Leistungskurse hat, dann ist man bei 17. (…)“ T: „Hm.“ K: „Also –„ T: „Kannst dich ja noch mal schlau machen.“ K: „Ja.“				(im Zitat: eigener Erprobungswunsch oder in erster Linie vom Interviewer vorgeschlagen?)
W11.11	Lernchance: Zusammenhänge mit/ für Schüler durch Medien anschaulich darstellen	Erproben, inwiefern es gelingt unter aktiver Beteiligung der SchülerInnen inhaltliche Zusammenhänge durch Verwenden/ Gestalten von geeigneten Medien zu verdeutlichen. Anschauliche, einprägsame Darstellungen gemeinsam erarbeiten, um schwierige Zusammenhänge verstehbar zu machen (oder auch evtl. Visualisieren (für Schüler) als Kompetenz zu üben.)		(P5,1582:1587) „… sozusagen die Ergebnisse, die man hat, irgendwie darstellen können, also die Gedanken oder die theoretischen Zusammenhänge oder wie auch immer äh... verbildlichen, dass es anschaulich wird. Also von daher Handplakate oder Zusammenhänge in Bildern irgendwie darzustellen. Sowas würd ich ganz gerne mit Schülern mal machen.“	2	1	(1|1) 1	
W11.12	Lernchancen/ Status: Gelegenheiten, die mit persönlichen Interessen (doch nicht) korrespondieren, ergreifen	Besondere Gelegenheiten in der Schule (bzw.auf Exkursionen) miterleben und evtl. mitgestalten können, so dass eigene Interessen und Freude am Miteinander gelebt werden	Eigenes Interesse, AGs, Schulfeste, Klassenfahrten, Einsatz von Spielen im Unterricht, Vorstellungen der "Leichtigkeit" bestimmter Aktivitäten, "Spaß",	(P3,0622:0627) „… gibt es bei uns recht häufig, dass Schüler irgendwelche Austausche machen oder auch Klassenfahrten, das so Exkursionen, ne Exkursionen sind das ja nicht, also so außerschulische Sachen werden da doch recht groß gemacht eigentlich, war auch also ein Schulfest hab ich auch schon	16	6	(8|4) 9	Inhaltliche Befunde: eigenes Interesse: Spiele/ Computerspiele, Rätsel im Unterricht einzusetzen (Idee aus Uniseminar aufgegriffen), (wenig oder nicht umgesetzt?), Ideen mitbringen und

		können.	im Grunde wird der Aspekt "Anforderungen" von den Studierenden in diesem Bereich gerade weniger gesehen (Kategorie paradox), da in erster Linie "angenehme Events" und eine Realisierung eigener Interessen erwartet wird.	miterlebt, und n'Sportfest hab ich schon miterlebt …“				einbringen (Wunsch des Schulleiters), Möglichkeiten einer Idee fürs Examensthema (Schulförderverein, Sponsorin) prüfen, Schul- und Sportfeste miterleben, Klassenfahrten betreuen wollen, Reit-AG angucken - keine Beteiligung aus Zeitgründen
W11.13	Lernchancen/ Status: Teilhabemöglichkeiten in Praktikantenrolle - ohne volle Lehrerpflichten - nutzen (Tiefe/ Breite)	Vor dem Hintergrund des besonderen Status als Praktikant die Beteiligung in der Schule gestalten: die Anforderungen (Lehrerberufsfeld, Praktikum) selbst (gedanklich) konkretisieren und den eigenen Wünschen z.B. im Schwierigkeitsgrad und Zeitaufwand anpassen.	Gestaltungsoffenheit, noch nicht Lehrer sein: Chancen (z.B. Entlastung, Austausch) und Probleme (z.B. wenig Akzeptanz im Kollegium)	(P7,0449:0451) „Äh... was ich auch wichtig fand, was sich geklärt hat, dass wir zu zweit in eine Klasse können, weil ich find das am Anfang schwierig, da ganz alleine zu stehen.“	26	7	(7|3) 7	kein Zwang zur 20-stündigen Anwesenheit, (viel Arbeit nur gegen Bezahlung), als Praktikant Unterricht (UE) nicht in Klasse 13, sondern nur in Klassen 11, 12 machen dürfen, Unterstützung in der Studierendengruppe (Seminare), sich auch durch Teamteching und/ oder Coteaching erfahren wollen,. Praktkantenpflichten: Treffen mit Schulleiter/ Koordniator, Konflikte mit Schülern in der Rolle als Praktikant aus dem Weg gehen können.
W11.14	Lernchancen: fächerübergreifend planen und unter-	Idee des fächerverbindenden Unterrichts in die Tat umsetzen wollen.		(P21,0368:0378) „… wenn wir das durchführen könnten, äh... wir wollen tatsächlich halt Chemie	2	2	(1|1) 1	

	richten (Kooperation, gemeinsame Idee mit Mitstudentin - Kunst-Chemie)			und Kunst zusammenbringen. Das war halt in Chemie ... die Farben herstellen und dann ich glaub wir haben, Aquarell und Öl und was (...?) und wie man das dann zusammenbringen kann und wir das denn den Schülern denn schmackhaft machen und wie wir das dann durchführen. Also, da... das find ich spannend …“				
W11.15	Lernchancen: Theorie und Praxis - Unterschiede prüfen, erproben, (ggf. begrifflich fassen, miteinander verbinden)	Mit definierten Ausdrücken Probleme und Praxis von Schule und Unterricht durchdenken, beschreiben und sich mit anderen austauschen können.		(P5,0279:0283) „… der Eine die Begriffe so benutzt und der Andere benutzt die so und äh... dass das sehr schwammig ist dann und äh... man erstmal sich eigentlich drauf einigen müsste, äh... wie man nun was verwendet, damit man äh... Klarheit in den Ausdruck bekommt.“	4	4	(4|2) 4	wohl sehr personenspezifisch und selten (hier bei einer recht geringen Präsens in der Schule) Begriffe u.a. "Methoden", "Medien" gehen beim betreffenden Studierenden auch im Nachinterview durcheinander.
W11.16	Lernchancen: Viele Unterrichtsmethoden kennen lernen wollen	Vielfältige Methoden kennen lernen wollen. Anregungen in Bezug auf Unterrichtsmethoden, die im Lehrerberuf tatsächlich verwendbar sind, bekommen.	Wunsch – Unterrichtsmethoden	(P13,1543:1545) „Em, ich möchte natürlich sehr viele verschiedene Methoden, Unterrichtsmethoden kennenlernen. Em, viele Ideen, Anregungen mir holen. Die ich dann später auch anwenden könnte.“	1	0	(1|0) 1	vgl. auch Fragebogenitems

8.2.4.12 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Lernstandsdiagnose …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W12. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Lernstandsdiagnose betreiben: diese für besondere Förderung - Erklärungsschritte, Anschlussaufgaben nutzen				
Merkmal/ Definition: Lernstände in bestimmten Bereichen kriteriengeleitet (mit diagnostischen Instrumenten) erfassen (und verwenden).	2	2	(1|2) 3	

Indikatoren: Förderdiagnostik Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: (P14,1589:1604) D: „Und die Lehrerin, die macht dann mit denen halt Aufgaben und testet alles Mögliche immer durch und wenn halt was sitzt, also wenn was gut läuft irgendwie, dann äh... notiert sie sich das und macht dann neue Aufgaben. „ T: „Sind dann manche Schüler da auch nur'n paar Wochen und dann wieder weg?" D: „Ja." T: „Ach so." D: „Das auch. Also es gibt auch immer wieder neue Schüler und äh... was ich halt gemerkt hab, da gibt's so viele verschiedene Untersuchungsmethoden auch, dass ich die noch gar nicht alle kenne, (…)" Inhaltliche Befunde: Anforderungsbereich wurde offenbar selten wahrgenommen. (nur 4 Zitate zur Oberkategorie – keine Unterkategorien gebildet)				

8.2.4.13 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schule entwickeln"

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W13. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Schule entwickeln				
Merkmal/ Definition: Strukturen von Schule und Unterricht ganzheitlich und möglichst nachhaltig innovieren. (In einem gemeinsamen Prozess z.B. Leitlinien der pädogischen Arbeit festlegen (Schulprofil erarbeiten, Projekte initieren, evaluieren gemeinsame Unterrichtsentwicklung, Umstellung auf Ganztagsschule, etc.).) (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Wunsch nach Zusammenarbeit mit KollegInnen, Schulleitung, Schülern, Behörde, externen Experten. Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Schule entwickeln. Gespräche von Lehrerkollegen über die Zukunft und Veränderungen von Schule werden nur in knapper pessimistischer Form wiedergegeben. Knappe Ressourcen, Spareffekte von Veränderungen seien wichtiger als Verbesserungen. Spielt im HP vermutlich eine sehr untergeordnete Rolle. In diese Oberkategorie würden aber Schulentwicklungsprozesse, gemeinsame Fortbildungen und Arbeitsgruppen zum Aufbau von Programmen und Kooperationen passen, wobei es zum einen nur wenige gibt und Studierende (wenn auch begründet?) zum anderen wenig einbezogen sind. Wahrscheinlich ist es recht schwierig, abgeschlossene oder fortgeschrittene Entwicklungen aufmerksam zu registrieren. Für Studierende ist das Vorgefundene eher Ge-	3	6	(3|4) 6	

genwart als Vergangenheit mit Entwicklung und Zukunftsperspektive. Epochenunterricht in NW, Schnellläuferklassen, Lernwerkstatt ect. sind im Einzelfall vorfindbare Aspekte von Schule und werden als solche und nicht als Entwicklungen eingeordnet. Die Adaption an Bestehendes, evtl. eine Abgrenzung gegenüber dem Status quo kann zwar erfolgen und benötigt große Aufmerksamkeit - den Blick auf Entwicklungen oder gar die Mitgestaltung der Praktikumsschule zu richten ist ohne enge Anleitung und Beteiligung aber eher nicht zu erwarten. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: gering. Lernschwierigkeit: in „realtiv kurzen“ Zeiträumen (20 Schulwochen) wohl schwer mit zu erleben und Entwickklung ist wohl nicht Interessenschwerpunkt der Studierenden (Alltag, Statusquo kennen lernen).								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorh./ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W13.1	Schule entwickeln: auch als Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leisten wollen	Verbesserungen in der eigenen Schule mitgestalten, die auch der eigenen Arbeitsmotivation zu Gute kommen.		(P5,1683:1686) „… die Schulentwicklung... das Kollegium irgendwie, diese Sache noch reinkommen, dass man sich dort wohlfühlt und dadurch mehr Kraft und Energie hat für den eigentlichen Unterricht.“	1	3	(1|2) 2	Schulprofil entwickeln
W13.2	Schule entwickeln: Skepsis zeigen (dient vor allem der Einsparung von Mitteln, nicht alles ist positiv)	Etwas in Schule wenn möglich besser machen. Nicht nur Energie in die eigene Arbeit stecken sondern die eigene Schule mitgestalten. (ggf. Mittelkürzungen einen innovativen Anstrich verleihen.)	Schule entwickeln, Innovation	(P3,0677:0678) „Also es würde nicht wirklich um Weiterentwicklung gehen, sondern eher um Kürzung der Mittel.“	1	1	(1|1) 2	Wird von den Studierenden als Schlagwort benutzt. Es wird nicht differenziert, wie sich Lehrer hier einbringen können und welche Richtungen/ Dimensionen Schulentwicklung haben kann (Unterkategorie evtl. in dieser Form fraglich).
W13.3	Schule entwickeln: Unterricht entwickeln (Fortbildungsteilnahme, Referenten und Kollegium arbeiten	Das Kollegium und/ oder einzelne LehrerInnen bilden sich fort, indem sie Veranstaltungen besuchen, Fachleute einladen, evtl. Erprobun-		(P14,0634:0640) „Und was mich auch erstaunt hat, also sie sind da wirklich... also gerade in dieser Schule immer so äh... interessiert, was eigentlich Neues... was man eigentlich so Neues an Methoden ausprobieren kann,	1	2	(1|2) 2	

	zu Unterrichtsmethoden, Studierende fördern Arbeitslehre)	gen durchführen.		also sie haben auch jedes Mal irgendwie so'n Punkt dabei gehabt, wo sie zum Beispiel neue Methoden kennengelernt haben oder einmal ging's dann... haben sie dann auch irgendjemand von außen eingeladen …"				

8.2.4.14 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schule öffnen …"

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W14. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Schule öffnen, mit andere Lernorten/ Umfeld der Schule (Stadtteil) verknüpfen								
Merkmal/ Definition: Wahrnehmen, dass Schule mit ihrer Umgebung (Stadtteil) verknüpft ist und auch an anderen Lernorten stattfindet. Entsprechende Anpassungen, Vorhaben, Kooperationen und Ereignisse müssen durch LehrerInnen gestaltet werden. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: (Nähe zu Schule innovieren nicht ganz geklärt, da Schule öffnen und Kooperationen sinnvolle Richtung von Schulentwicklung sein können.) Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: - (2 Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)					12	1	(5|1) 5	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W14.1	Schule öffnen, mit anderen Lernorten verknüpfen: Berufspraktika betreuen	Als Lern- und Erkundungsorte für SchülerInnen Betriebe einbeziehen: ggf. Plätze organisieren, Schüler dort besuchen, Unterrichtseinbindung sichern.		(P14,0275:0277) „… Berufsorientierung und vor allem diese Berufspraktikas, die hatte sie, das wollte sie da machen, da wollte ich eigentlich mit dazu gehen, aber das hatte dann nicht geklappt, …"	6	1	(1|1) 2	

W14.2	Schule öffnen: auf Stadtteil abstimmen (Schule schülerfähig machen)	Lehrer sollen die Angebote (und das Konzept) ihrer Schule auf die Bedürfnisse im Stadtteil abstimmen, in dessen Einzugsgebiet die Schule liegt. Sie sollen auch z.B. kulturelle, soziale, sportliche Angebote im Umfeld der Schule kennen, fördern, mit schulischen Angeboten vernetzen und den SchülerInnen empfehlen teilzunehmen, so dass sie im Sinne sozialpädagogischer Unterstützung und/ oder inhaltlicher Vertiefungen davon profitieren können.	Stadtteil, Öffnung von Schule	(P5,0023:0027) „Dass sie eben sagen, okay sie sind in einem sozialen Brennpunkt, wir können da nicht Schule so machen wie woanders auch, sondern wir müssen eben sehen, dass die Schule entsprechend den Bedürfnissen hier im Stadtteil... ja, Angebote stellt.“	2	0	(2|0) 2	
W14.3	Schule öffnen: Kooperationen mit Firmen ins Leben rufen, außerschulische Experten einladen	Für Unterrichtsprojekte eine Zusammenarbeit mit Firmen bzw. Experten organisieren.		(P11,1790:1793) „… äähm, Projekte, Kooperationen mit, mit Firmen oder, äh, ff, äh, andern Schulen oder (räuspert sich) wie auch immer. Ich denke, da gibt’s ‘ne ganze Menge, und da läuft noch ... viel zu wenig. (gähnt)“	2	0	(2|0) 2	

8.2.4.15 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schulleitung und sonstiges Personal …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W15. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Schulleitung und sonstiges Personal kennen lernen

Merkmal/ Definition: Im Sinne von prinzipiell nutzbarem Hintergrundwissen lernen Studierende Aufgaben und Funktionen von Schulleitung und anderem Schulpersonal kennen. Anforderungen liegen in einer offenen, angemessenen und den Hierarchien und Wechselbeziehungen gerecht werdenden Kommunikation und dem Erhalten von Informationen sowie dem Verfolgen eigener Interessen gegenüber diesen Personen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Stichworte: Schulleitung, Sekretärin kennen lernen, sie etwas fragen wollen ... Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Eine Anforderung an Lehrer ist die Kooperation mit der Schulleitumg und mit dem Verwaltungs-, Technik- und sonstigen eingebundenen Personal. (Die Zusammenarbeit mit Sonderpädagogen oder Beratungslehrer würde bei Coteaching oder LehrerInnenaustausch eingeordnet, wenn es in diese Richtungen geht. Dienstleitung durch Schulpsychologen könnten aber unter die hier beschriebene Kategorie fallen.) Basis für eine Kooperation ist überhaupt eine grobe Kenntnis der Aufgabenbereiche, Hierarchien und Namen der Personen. Ziele sind u. a. die Unterstützung durch Schulleitung und Sekretariat zu sichern und z.B. im Alltag den Hausmeister um etwas bitten zu können. Die Schulleitungen, so kann von einigen Studierenden am Rande erlebt werden, stimmen die Stundenpläne der Lehrer ab. Sie bestimmen also Arbeitszeiten und Lerngruppen (- die tiefere Bedeutung der Pläne und Absprachen - auch mit den Kolleginnen - für die Arbeit des einzelnen Lehrers - Jahrgangsteams - längerfristige pädagogische, fachliche Arbeit usw. spiegelt sich in den Aussagen der Studierenden nicht wider. (Vielleicht bedarf es hierfür längerer Zeiträume und Vergleiche zwischen verschiedenen Schulen.) (Studierende nehmen in der Praktikantenrolle Schulpersonal und Strukturen aber nicht nur wahr, sondern sind in die Kooperation eingebunden - wie Oberkategorien tun zeigen.) Ergänzendes: Lernschwierigkeit: förderliche Bedingung: Offenheit, Kontaktfreudigkeit aller Beteiligten. Bandbreite der Kontaktmöglichkeiten und wahrgenommenen Aufgaben von besonderem Schulpersonal kann sehr unterschiedlich sein. Variert wohl stark mit den Schulen, Beteiligungsangeboten sowie der Offenheit der Personen. (2 Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)					67	39	(12|11) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W15.1	Schull. u. sonst. Pers.: Fachleiter - Referendarsaubildung kennen lernen	Mit Fachleitern - sofern (zufällig) kennen zu lernen - erste Kontakte knüpfen.		(P4,0633:0638) „… war der Fachleiter, der hat... hatte diesen Kurs und äh... der betreut aber halt auch noch die Referendare in Bremerhaven, das fand ich auch ganz nett, weil ich mein Referendariat vielleicht auch in Bremerhaven machen möchte und wenn man	0	1	(0|1) 1	

				den denn schon kennt und sich dann vielleicht ganz angenehm.“				
W15.2	Schull. u. sonst. Pers.: Hausmeister: (ggf. keinen) Kontakt aufnehmen/ Aufgaben kennen (ggf. nicht wichtig)	Bei normalen Berührungsstellen mit dem Hausmeister zusammen arbeiten. Ein besonderes Zugehen auf den Hausmeister der Schule (evtl. zum Hospitieren) oder Kennenlernen seiner Aufgaben erscheint nur z.T. sinnvoll bzw. erforderlich. anderer Pol: Aufgaben des Hausmeisters kennen und verstehen lernen.		(P15,0679:0683) „… das weiß ich jetzt nicht, was ich bei denen soll. Also, ich könnt mir gut vorstellen, mal irgendwie was mit dem Hausmeister zusammen zu arbeiten oder ja, bei der Sekretärin denk ich, kriegt man ja immer mit, was die alles machen muss für einen. Aber jetzt ich... nö. Da mal so’n Tag rumsitzen, das glaub ich ist nix.“	11	4	(9|4) 10	
W15.3	Schull. u. sonst. Pers.: Schulleitung: Aufgaben/ Funktionen/ Eigenschaften kennen	Die Zuständigkeiten und Umgangsfomen der Schulleitung (vor Ort und evtl. in verallgemeinerter Form) einschätzen lernen, um die Vorgänge detaillierter zu verstehen und sich im Kontakt angemessen und den eigenen Interessen förderlich verhalten zu können.	Abgrenzung: gegenüber wenig Offenheit/ Unterstützung, weil dies zwar auch eine Einschätzung der Eigenschaften ist, aber nicht zum Kennenlernen im positiven Sinne beiträgt und nicht die von der Schulleitung zu erwartende Funktion beschreibt (Zuständig auch für Praktikanten, Mitverantwortung für Erfolg des Praktikums, Weisungsbefugnis etc.)	Kein Ankerzitat angegeben	32	22	(12|11) 12	Mit Zitaten belegte Befunde: Austausch mit anderen Schulleitungen, Fungiert als Bindeglied zwischen Behörde und Einzelschule (Dienstaufsicht, trägt Verantwortung, gibt Erlasse weiter), "macht Lehrern Beine", Konferenzen planen, leiten, koordiniert, organisiert (Rahmenbedingungen als Service für die Lehrer), Schulleitung "soll sagen, wo es lang geht" , muss repräsentieren (viele reden, wenig sagen), macht/ organisiert die

								Studentafel der Lehrer und Klassen (wichtig: hohe Akzeptanz bei Lehrern), kann Praktikanten spontan in Klassen vorstellen, Schulleitung arbeitet als Team (arbeitsteilig nach Schulstufen oder Schularten und/ oder sich ergänzend), sind selbst Lehrer und im Unterricht aktiv, , Pressekontakt, Ansprechpartner für SchülerInnen (nicht nur im Konfliktfall).
W15.4	Schull. u. sonst. Pers.: Sekretariat/ Verwaltung: Aufgaben/ Funktionen/ Eigenschaften kennen (ggf. nicht kennen wollen)	Über Zuständigkeiten des Sekretariats und Umgang mit den Sekretärinnen Bescheid wissen, um - falls notwendig - auf Unterstützung für sich (und andere) zurückgreifen zu können.		(P6,0501:0506) „ wenn wir irgendwas mit dem Sekretariat zu tun hatten, wie eben die Menschen dort drauf sind, wie man mit denen sprechen kann, wie hilfsbereit die sind, ob die gleich sich abgrenzen oder ob die uns auch unterstützen, wenn man was von denen möchte, ob man angelächelt wird, 'n bisschen freundliches Verhältnis, nicht gleich abgeblockt …“	6	3	(6|3) 7	
W15.5	Schull. u. sonst. Pers.: sich gegenüber Schulleitung angemessen verhalten (Abstimmungen vornehmen wollen)	Sich ggf. auch mit der mangelnden Offenheit/ Informiertheit/ Unterstützung von Seiten der Schulleitung in bezug auf Praktikanten abfinden müssen.		(P19,1258:1267) "dass wir, dass wir uns selber engagieren, dass wir die Initiative ergreifen und auf Lehrer zugehen und dass er nicht alles planen muss und andere Leute und dass wir uns also in die Schule einbringen, also auch Aktivitäten übernehmen.“	16	7	(8|3) 8	Ein inhaltlicher Befund: Schulleitung hat besonderes Anliegen der Studenten (Ausstellung von Schülerprodukten in der Aula) nicht unterstützt (Kodierung 15:115)
W15.6	Schull. u. sonst.	Anderes pädagogisches		(P23,0854:0863)	1	1	(1|1)	

	Pers.: Sozialpädagogen/ Sozialarbeiterin/ Assistenz für Schüler mit Behinderungen kennen lernen	Personal als Lehrkräfte kennen lernen. (Ziel: Aufgaben und Möglichkeiten der Zusammenarbeit einschätzen.)		S: „… Caféraum gewesen, wo halt eben wirklich n Pädagoge für angestellt wurde,“ T: „Hm“ S: „ eingestellt wird um da jetzt das ganz zu füllen. Den ganzen Tag von Vormittags bis, bis um em,“ T: „Hm“ S: „vier Nachmittags wurde halt eben immer Programm geboten, Mittagessen geboten“ T: „Hm“ S: „und Frühstück halt eben gemeinsam gemacht und so. Und da, wenn es so was gäbe, klar würde ich gerne mitmachen.“			1	

8.2.4.16 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Schülerkontakt …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W16. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennen lernen/ einschätzen (Nähe/ Distanz ausloten)				
Merkmal/ Definition: Als Praktikant/ als Lehrer auf Schüler zugehen, mit Offenheit und Klarheit auf Kontaktwünsche der Schüler reagieren (Kennen lernen, Beziehungen gestalten). (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Insbesondere Wünsche nach Gesprächen außerhalb des Unterrichts, Kennen lernen in Pausen "gegenseitiges Beschnuppern" Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Als eine wichtige Anforderung wird der engere Kontakt mit den SchülerInnen angesehen. Es geht um vertrauensbildenden Austausch, darum Schüler einzuschätzen, kennen zu lernen, aber auch selbst eingeschätzt zu werden. Hier gilt das Interesse nur indirekt den Gesamtgruppen, sondern dem Kontakt zu einzelnen. (Über die Studierende natürlich leichter vertrauensvolle Zugänge zu Klassen finden können.) Zuhören und ein Gefühl für die Personen zu entwickeln ist wichtig - auch dabei keine Scheu zu haben. Natürlich eröffnet das baldige Lernen der Namen Einordnungs- und Ansprechmöglichkeiten. Gelegenheiten zum Kennen lernen und zu gemeinsamer, verbindender Aktivität entstehen in Pausen, auf Sportfesten, Klassenfahrten und Hospitationen, die nicht eng auf das Notwendigste beschränkt sind (Lerngruppe für UE im eigenen Fach), bieten besondere Kontakt- und Beobach-	49	23	(12|9) 12	

tungsmöglichkeiten. Typische Einschätzungen werden unter dieser Kategorie gesammelt. Studierende äußern auch, dass sie im Schülerkontakt Rückmeldungen zu ihrer Person und ihrem Handeln erhalten wollen.								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W16.1	Schülerkontakt: Beobachtungen einordnen	Durch Vorerfahrungen und eher unspezifische Erfahrungen/ Beobachtungen im Praktikum Schüler bzw. Schülergruppen in Bezug auf ihre Eigenschaften und auf sie abgestimmtes pädagogisches Handeln unterscheiden können.		(P5,0044:0052) „… kein Bild von einem typischen Schüler. Ich seh das auch sehr differenziert, dass äh... ja, viele verschiedene Typen von Schülern es gibt, dass vielleicht schon sowas wie so 'n grobes Raster, so gibt mit äh... Schülern, die aggressiv sind, sich immer in den Vordergrund gleich stellen müssen, dominieren müssen aus irgendwelchen Gründen, Schüler, die genau das Gegenteil sind, äh... so die grauen... die grauen Mäuschen und dann die ja... die ganze Bandbreite dazwischen.“	12	14	(8|5) 9	Befunde: Altersstufen: verschiedene kennen lernen; sich in einem spannenden, emotional geladenen päd. Handlungsfeld bewegen, SII: sich in einem ruhigen, eher langweiligen päd. Handlungsfeld bewegen, sympathische, nette Klasse für UE auswählen (falsche Einschätzung, Schüler fehlten, evtl. Beratung des Mentors nicht gut genug), Reflexion eigenen Unterrichts mit Schülern könnte interessant sein, Schüler differenziert (nur z.T.an Typen orientiert) sehen.
W16.2	Schülerkontakt: Interaktion positiv gestalten	Die Begegnungen mit SchülerInnen förderlich gestalten (auch in Pausen).		(P7,0243:0244) „Also, ich find das auch wichtig, wenn'n Lehrer gut zuhören kann, also nicht nur so tut, …“	18	1	(8|1) 8	Inhaltliche Befunde: Namen bald von einigen Schülern kennen/ können, im Rahmen eines selbst entwickelten Unterrichtsprojektes erwarten ganze Tage mit Schülern zu verbringen,

								Schülerrückmeldungen differenziert aufnehmen, Schüler "normal" behandeln/ respektieren), aktiv zuhören können, in Kontakt mit Schülern gehen (in der Pause, vor und im Unterricht).
W16.3	Schülerkontakt: Nähe/ Distanz, Rollen, Akzeptanz, Interessen ausloten	Kontakt mit Schülern haben, sie kennen lernen und dabei (individuell, aber auch mit Gruppen) das Verhältnis zueinander klären wollen.		(P25,2256:2260) „… zu gucken, w- wie machen die Schüler Gruppenarbeit und wie reagieren die auch auf jemanden, der da irgendwie jetzt betreuend irgendwie dabei sitzt, ne? ... So'n bisschen auch so Einzelgespräche da zu führen oder so, das ist ja dann auch ganz spannend."	19	8	(10| 6) 11	Inhaltliche Befunde: Hinweis auf Probleme mit Schülern in Kontakt zu treten, am Lehrer-/Schüler-verhältnis im Unterricht arbeiten, von Schülern auch als Frau oder Mann wahrgenommen werden (Attraktivität, Rollen), Fremdheit, Gemeinsamkeit, eigene Erfahrungen als Schüler.

8.2.4.17 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Unterricht planen …"

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W17. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Unterricht planen/ Einheiten entwerfen/ Unterricht auswerten				
Merkmal/ Definition: Planungsschritte und Zusammenstellen von Materialien für den Unterricht durchführen. Die Umsetzung des Unterrichts rekapitulieren, in weitere Planungen einbeziehen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Gedankliche und schriftliche Planungsnotwendigkeiten, Zeitbedarfe für diese Lehrertätigkeit, Auswahl von Inhaltsbereichen, Ideen sammeln, methodisch-didaktische Aufbereitung der Inhalte, Berücksichtigung der Lerngruppe, Abschätzung der Zeitbedarfe, Planen von Phasen und Schüleraktivitäten usw. Abgrenzung: -	63	39	(12| 11) 12	

Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Unterricht planen bringt in der Wahrnehmung der Studierenden folgende Anforderungen mit sich (wobei einzelne natürlich jeweils nur einen Teil davon benennen): Zu berücksichtigen: Bedingungsanalyse, Inhalte aufbereiten, Kenntnisse besitzen bzw. sich aneignen, Rechtzeitigkeit der Planung, besondere Unterrichtseinstiege, Sozialformen, Methoden, Zeitplanung, Material zusammenstellen, Anpassungsnotwendigkeiten an kognitive Möglichkeiten und Vorkenntnisse rücken erst nach dem HP in den Vordergrund usw. Interessant ist, dass in bezug auf die Planung eine mögliche Differenz (Spagat) zwischen Uniansprüchen und Realität wahrgenommen wird. Lösung: (Antizipierte) Anpassung an Realität - oder in einem Fall die Überzeugung, dass Konzepte auch umsetzbar sind. Die Auswertung von Unterricht wird wenig angesprochen. Anpassungen, Feinplanung von einer zur nächsten Stunde sind evtl. eher in den Tätigkeitskategorien abgebildet. Bei den Planungsabsichten - UE Planungen spielen Universität und Ausbildungsanforderungen eine nicht geringe Rolle. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: niedrig bis hoch (wird vorher mittel bedeutsam eingeschätzt), Unterrichtsauswertng/ -reflexion spielt in bezug auf Planungen fast keine Rolle. Inhaltlich: individuell von lässt sich nebenbei machen, inhaltliches Wissen ist wichtig, so dass alte Hasen keine Unterrichtsvorbereitung brauchen - bis - ist Voraussetzung für qualitätsvollen Unterricht, soll z.B. auf Basis von Lernstandsanalysen erfolgen. (10 Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W17.1	Unterricht planen: nachbereiten/ auswerten	Fortschreiten des Unterrichts, Gelingen der Lehr-/ Lernprozesse im Hinblick auf Planung der nächsten Stunde auswertens sowie Material aufräumen (bzw. für künftigen Gebrauch geordnet ablegen).		(P5,0929:0931) „ Ob man denn direkt nach diesem Unterricht äh... sozusagen das auch auswerten kann, dann wird man glaub ich bessere Ergebnisse haben, wär so 'n Ansatz.“	6	2	(5|2) 5	Inhaltliche Befunde: z.B. Recherchieren von im Unterricht offen gebliebenen Fragen nicht als Anforderung wahrgenommen (wurde versäumt – zum Problem in Folgestunde) und „Chemielehrer müssen viel aufräumen“
W17.2	Unterricht planen: eine konkrete Zeitplanung für den Unterricht vorneh-	Zeitbedarfe für Unterrichtsteile/ -aktivitäten richtig einschätzen und (konkret) planen können.		(P7,0606:0611) „… lernen wie man'ne Stunde vorbereitet, so auch'n bisschen so die Zeiten einschätzen zu können, wie lange braucht was und	2	1	(2|1) 3	

	men (Frabo)			also man hat gesagt... wir haben jetzt mal so besprochen, dass man 5 Minuten am Ende auch generell schon ab... oder generell 5 Minuten abstreichen muss, bis man so in Gang kommt und also so für organisatorische Sachen auch so …“				
W17.3	Unterricht planen: Einstellungen/ Fähigkeiten/ Routine bezüglich Unterrichtsplanung entwickeln	Unterricht vorbereiten/ planen als wichtiges Aufgabenfeld ansehen und eigene Fähigkeiten und Vorstellungen entwickeln wollen.		(P4,1646:1653) „… das hat einfach was mit Übung zu tun, also dass man jetzt so denn noch lange überlegt, was man überhaupt brauchen könnte und wenn man jetzt 10 Jahre irgendwie so'n Thema behandelt, dann hat man vielleicht schon alle möglichen Methoden irgendwie durch und dann sagt man sich, ja gut, diesmal mach ich dies, nächst Jahr mach ich wieder das oder irgendwie, dann hat man denn irgendwie so'n Repertoire irgendwie halt.“	5	8	(4|5) 6	
W17.3.1	Unterricht planen: Ideale an übliche Realität anpassen (ggf. diese stärker als gewünscht aufgeben, von Tag zu Tag planen)	Bei der Unterrichtsplanung (und in der Folge auch bei der Durchführung) die Einstellung entwickeln, dass übergeordnete Ziele, an der Universität diskutierte Konzepte, Ideale etc. weniger wichtig sind.		(P4,1230:1235) „… Lehrer und Professor irgendwie, dieses Zwischenspiel, was man da irgendwie so, na ja, das ist nicht ganz so einfach, aber wie gesagt, also inzwischen würd ich sagen, man sollte sich nicht von der Schule so glattbügeln lassen irgendwie, dass man sofort alles übernimmt, was die Lehrer machen so, also das würd ich heute sagen, das würd ich eher nicht machen... nicht mehr machen“	2	3	(2|2) 2	
W17.4	Unterricht planen: gemeinsam planen, beteiligt werden: Qualität steigern (Beratung Mentor einholen, evtl.	Mit anderen Studierenden oder Lehrer untereinander oder Studierende mit Lehrern gemeinsam Ideen zur Unterrichtsplanung entwickeln und		(P15,0541:0545) „Ich denk, das kann auch heißen, dass wenn man Unterricht zusammen vorbereitet, dass man sich gegenseitig Gedankenanstöße ge... man führt den vielleicht noch	8	2	(6|2) 7	(fächerübergreifend Planungen abstimmen (entspr. unterrichten), erscheint günstig - kommt im Berufsalltag selten vor)

	Coteaching, selbst nicht hinter gemn. Planungen stehen, nicht an Lerngr. angepasst)	Details besprechen bzw. abstimmen. (Ziel von Erfahrungen anderer profitieren, um die Qualität/ das Gelingen des Unterrichts zu verbessern.)		einmal in der Klasse vor, aber wenn man den zusammen vorbereitet hat, stecken die Gedanken von zwei drin. Das kann das Ergebnis ja durchaus verbessern.“				
W17.5	Unterricht planen: konzeptionell, lernprozessorientiert vorgehen (Projekte, Lerngruppen, UEs)	Unterrichtsplanungen an Lernprozessen und übergeordneten pädagogischen oder fachdidaktischen Konzepten orientieren wollen.		(P1,0488:0492) „… ich schau mir grad diese ganzen reformpädagogischen Sachen an und denk mir, da sind viele Ansätze dabei, die wirklich gut sind und äh... wenn ich die später einbringen möchte, weil ich sie gut finde, dann werd ich das auch machen.“	11	3	(4|2) 6	Inhaltliche Befunde: Unterricht(-skonzepte) wie an der Uni gelernt gestalten, UE-Unterrichtseinstiege faszinierend/ irritierend gestalten (Kunstseminar)
W17.6	Unterricht planen: Material (zeitnah) vorbereiten (nawi. Demoversuche ausprobieren, vollständig bereit halten)	Lehr-/ Lernmaterialien, Medien etc. organisieren, herstellen, zusammenstellen, damit die SchülerInnen im Unterricht damit arbeiten können.		(P19,686:691) "weil die Versuche die wir jetzt in der UE gemacht haben, die waren ja alle voll, komplett vorbereitet, einfach hingestellt, fertig war. Und jetzt so, dass man halt, also die Pause durch experimentiert und guckt, ob es wirklich klappt," T: "Hm" F: "oder ob man was verändern muss an dem Versuchsaufbau,"	16	10	(8|6) 9	Inhaltliche Befunde: Vorbereitete Materialsammlung (Uni) für Vertretungsstunden einsetzen (nicht gemacht), bei Arbeitsblättern auf ansprechndes Layout und erklärende Graphiken achten.
W17.7	Unterricht planen: traditionell vorgehen (Einzelstunden, Fachthemen)	Unterrichtsplanungen an Richtlinien, Fachsystematik und typischen Schülergruppen orientieren wollen		(P1,0226:0229) „… also da kann man sich natürlich schon auch an den Lehrplan halten und die Ziele im Lehrplan also, die kann man denk ich da schon gut umsetzen.“	5	3	(4|3) 6	
W17.8	Unterricht planen: von Analyse der Bedingungen ausgehen (Lerngruppe und Rahmenbedin-	Zur Planung von Unterricht die Vorkenntnisse (inhaltlich und Fähigkeiten zu Lernen) der SchülerInnen und der Ausstat-	Bedingungsanalyse	(P5,0628:0631) „… ein Ansatzpunkt, den ich so habe, diese Unterrichtsplanung, also Bedingungsanalyse, dann entsprechend das Thema so aufzubereiten, dass es äh... verdaulich ist …“	4	1	(2|1) 2	Inhaltliche Befunde: die Anforderung wird evtl. durch Versäumnissebewusst (für Lerngruppe unpassendes inhaltliches

	gungen der Schule, insb. auf Adressaten abstimmen)	tung (z.B. Lehrmittel, Turnhalle) vor Ort abschätzen und einbeziehen.						Konzept); Anforderung wird wenig konkret - Unerfahrenheit, wie man das machen könnte kommt zum Ausdruck.

8.2.4.18 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Unterrichten …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W18. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten/ sichern				
Merkmal/ Definition: Das praktische und emotionale Miteinander sowie das Einbringen von Inhalten und Materialien in der Klasse so gestalten und steuern, dass Kommunikation und Arbeitsatmosphäre erfolgreiche Lernprozesse wahrscheinlich machen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Diese Oberkategorie wurde gebildet, weil insbesondere ein Studierender nach dem HP einen deutlich anderen Schwerpunkt der Tätigkeit und Anforderungen als zuvor erkannte. Weg von der zentralen Stellung der Wissensvermittlung hin zum Gestalten von Lernsituationen. Wahrscheinlich wurde erkannt, dass Wissen nur von den Schülern selbst erworben, erarbeitet, individuell strukturiert werden kann. Der Lehrer muss dazu die Bedingungen gestalten. Eine direkte Motivation ist zwar nicht möglich, aber Interesse entfachen, Schüler individuell unterstützen, Themen selbst finden lassen usw. werden als hilfreich erachtet oder erlebt. Akustisch Ruhe gewährleisten, Methodenvielfalt, Eigenbeteiligung, Konzentration und gelingende Gruppenprozesse im Klassenraum werden von Studierenden als notwendige Bedingungen fürs Lernen angesehen. Auch gutes Zeitmanagement gehört dazu. Ein inhalts- und gruppenbezogener Prozess muss initiiert und gesteuert werden. Lernen kann gegenüber Wissen bzw. den Inhalten zum Ausgangspunkt des Handelns werden - ein angemessener Wandel der Vorstellungen - wobei konsequent danach zu Handeln ein anspruchsvolles Anforderungsgewebe bedeutet - letztlich Schülern und Lehrern Spaß machen kann, was wiederum lernförderlich wirken kann. Ergänzendes: Bedeutsamkeit: sehr hoch (nach HP als noch höher zu deuten wegen geringer Zitatbelegungen „ohne Handlungsbezug“) Lernschwierigkeit: Kriterien/ Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung der einzelnen Bedingungen besitzen und geeignete Maßnahmen zur Steuerung kennen. Rahmenbedingungen werden vom Mentor übernommen. Inhaltliche Pole: laisser faire über erfolgreiches Aufgreifen bestehender Strukturen bis hin zu sinnvollen Neuerungen und Abstimmungen nach Stil des Praktikanten (10 Zitate der Oberkategorie in Zählung enthalten)	108	99	(12|12) 12	

Nr.	Kategorienname	Merkmal/ Definition	Beispiele/ Regel	Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)	Zitate Vorher/ Einstieg	Zitate Nachher	Personen	Bemerkungen/ Befunde/ Pole
W18.1 Kategorie (mit wahrnehmen): Unterrichten: Classroommanagement								
Merkmal/ Definition: Zur sozialen, räumlichen und zeitlichen Lenkung des Geschehens im Klassenraum aktiv werden, um eine strukturierte und emotional förderliche Lernumgebung zu organisieren. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikator: (Wahrnehmung der Situation, vorbereitende und strukturierende Maßnahmen plus adäquates Handeln in der Situation als Teil der Gemeinschaft, Führungskraft und Organisator/in) (3 Zitate der Kategorie in Zählung enthalten)					27	20	(10|10) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate: (Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W18.1.1	Unterrichten: Classroommanagement: Ergebnisse zusammentragen (visualisieren, ordnen, moderieren)	Den Austausch von Arbeitsergebnissen ermöglichen. (Ziele: z.B. Austausch von Ergebnissen, Zwischenergebnissen, um alle auf gleichen Stand zu bringen und zum Mitdenken anzuregen, gemeinsame Lernschritte und neue Aufgaben, Wertschätzung der Ergebnisse)	Ergebnisse, moderieren	(P18,0206:0209) T:„… dass man die Arbeitsergebnisse, dass man denn in der Klasse moderiert sozusagen, also (...?) so ganz viele... C:“Ja, genau, dass man die Ergebnisse auch festhält für alle nachvollziehbar.“	1	3	(1|2) 2	
W18.1.2	Unterrichten: Classroommanagement: Gruppenarbeit/ Partnerarbeit: arrangieren, ermögli-	Aktiv die Bedingungen für gelingende Gruppenarbeit herbeiführen (Instruieren, Zusammensitzen gestalten).		(P17,0324:0328) „… die Tische sollten halt, wenn Gruppenarbeiten stattfinden, sollten auch zusammengeschoben werden können. Das... ich	3	3	(3|3) 5	

	chen (erlauben)			weiß nicht, ob es Tische gibt, die man nicht zusammenschieben kann, aber ich glaube, das gibt´s trotzdem. Dass da die Möglichkeit besteht, die Tische umzuschieben, je nachdem, wie's gerade am besten passt.“				
W18.1.3	Unterrichten: Classroommanagement: Hausaufgaben aufgeben, einbeziehen	Erteilen von Hausaufgaben und diese kontrollieren bzw. ins Lerngeschehen einbeziehen (Ziele: Lernen zeitlich steuern/ verlagern, reglmäßiges Anfertigen der Hausaufgaben fördern)		(P23,0987:0991) „… auf jeden Fall ziemlich viel aufschreiben und, oder auch einige Beispiele haben, wenn halt eben zu wenig Stoff ist, oder ich (?) bin so (?) ich sagen: „Ja, mach mal.„ T: Hm S: Oder auch als Hausaufgaben weggeben“	2	0	(2|0) 2	
W18.1.4	Unterrichten: Classroommanagement: Ruhige Unterrichtssituation schaffen (vor Wissensvermittlung) (schwierige Situationen meistern, Kontrolle behalten)	In der Klasse muss eine fürs Lernen aller ausreichend leise und übersichtliche Situation gestaltet bzw. bei Bedarf wieder hergestellt werden, weil dies eine notwendige Rahmenbedingung fürs Lernen bzw. "Wissensvermittlung" ist.	Ruhe schaffen/ sichern (Lautstärke, evtl. Ordnung im räumlichen und sozialen Miteinander)	(P4,0309:0316) „… nach dem Praktikum ist... ist mir halt so irgendwie klarer geworden, dass man auch eigentlich erstmal die Aufgabe hat, 'ne Unterrichtssituation zu schaffen, bevor man mit der Wissensvermittlung beginnt, weil wenn es irgendwie total unruhig und wild im Klassenraum zugeht, dann ist irgendwie so'n Unterricht, der die meisten der Schüler erreicht, schlecht möglich. Deswegen denk ich schon, man sollte auch schon so'n paar äh... Strategien für... für Ruhe irgendwie drauf haben, nicht?“	12	10	(5|6) 8	(Gegenüber Möglichkeiten mit Unruhe umzugehen - dort wird nicht aktiv gestaltet sondern eher reagiert.)
W18.1.5	Unterrichten: Classroommanagement: Schüler sinnvoll beschäftigen (mit Aufgaben, Inhalten, in denen man sich als Student sicher fühlt)	Als Praktikant SchülerInnen in den Bereichen vertieft arbeiten/ sich (sinnvoll) beschäftigen lassen, in denen man sich selbst zu hause fühlt.		(P5,0859:0862) „… ansonsten hätt ich genügend Phantasie, sagen wir mal so, die Schüler zu beschäftigen oder das, was ich tun kann und ich mir auch sicher bin, das mit Schülern umzusetzen.“	4	1	(3|1) 4	Inhaltliche Befunde: Schüler müssen etwas zu tun haben, man muss sie sinnvoll beschäftigen, man muss/ kann sich dies als Praktikant besonders zutrauen, in Bereichen, in denen man firm ist. Dann leichter, positive

								Erfahrungen zu machen.
W18.1.6	Unterrichten: Classroommanagement: Zeitmanagement: richtiges Maß finden ((flexible) Umsetzung von Planungen)	Erfahrungen zum Zeitbedarf für Teile des geplanten Unterrichts sowie auch für organisatorisch notwenige Absprachen sammeln, so dass das Timing durch die Lehrkraft sinnvoll zum Unterrichtsgang und zum Lernen passt.		(P7,0607:0611) „… einschätzen zu können, wie lange braucht was und also man hat gesagt... wir haben jetzt mal so besprochen, dass man 5 Minuten am Ende auch generell schon ab... oder generell 5 Minuten abstreichen muss, bis man so in Gang kommt und also so für organisatorische Sachen …“	3	1	(3|1) 4	
w18.1.6.1	Unterrichten: Classroommanagement: Zeitmangament: schnelle Schüler mit Zusatzaufgaben arbeiten lassen (sie quatschen sonst)	Geeignete Aufgaben, für SchülerInnen bereithalten und einsetzen, die die regulären Aufgaben schnell erledigt haben, um ihnen eine interessante und sinnvolle Beschäftigung zu ermöglichen, die zudem dem Stören der anderen SchülerInnen aus Langeweile vorbeugt.		(P8,0341:0346) H:“aber irgendwie kam uns einfach die Idee, weil was macht man sonst mit den Schülern, die fertig sind, sollen die dann so lange Hausaufgaben machen, das ist ja auch blöd.“ T„Und habt ihr bei den... bei dem normalen Mathelehrer so was mal beobachtet? H: Hmhm (verneinend) gar nicht, die quatschen dann oder (lacht).“	0	1	(0|1) 1	Inhaltliche Befunde: bei Lehrern im HP nicht beobachtet, aber in Hospi und durch Thematisierung in Uniseminaren als Problem erkannt und selbst durch praktisches Tun erprobt - siehe Tun-Kategorien
W18.2. Kategorie (mit wahrnehmen): Unterrichten: lernförderliche Angebote machen								
Merkmal/ Definition: Aktivitäten, Materialien, Vorschläge einbringen, die sich als inhaltliche, materielle und soziale Grundlagen der Lernaktivitäten eignen. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien)					51	36	(11|10) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W18.2.1	Unterrichten: lern-	Rahmenbedingungen für	Pflichtkurs	(P1,0587:0592)	3	0	(3|0)	Abgrenzung: hier eher

	förderliche Angebote machen: Auf SchülerInnen angemessen eingehen: Unterrichtssituation: Motivationsrahmen Schüler analysieren/ berücksichtigen (z.B. Pflichtkurs)	die Motivationslage der Lerngruppe prüfen und evtl. bei der Ausrichtung des Angebots berücksichtigen.		„… weil es ist'n Auflagenkurs, 13. Klasse, also das heißt die müssen Kunst machen, die haben eigentlich irgendwelche naturwissenschaftlichen LK's und da müssen sie Pflichtkunststunden abliefern und dann dacht ich schon ohweiha, die werden drin sitzen und sagen ja, ja, macht mal, eh kein Bock und äh... die sind sehr diskussionsfreudig, also positiv wie negativ …“			3	organisatorisch mittelfristig (Wahlkurs, Auflagenkurs, Randstunde) als situativ kurzfristig
W18.2.2	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: inh./ zeitl. Planungen flexibel handhaben, Schülerfragen gelassen entgegen nehmen, gemeinsam nachgehen, an Vorkenntnisse anknüpfen	Planungen bzw. Mateialien in Abstimmung auf die Lerngruppen und aktuelle Situation einsetzen.		(P26,235:238) „Vor zwei verschiedenen Klassen und das war total anders. Also es war zwar das gleiche Material, es war die gleiche Folie meinetwegen oder ähnliches Arbeitsblatt, aber wie der Lehrer damit auf die Schüler zugegangen oder wie er das sozusagen verkauft hat, war ganz anders.“	3	5	(3|4) 6	
W18.2.3	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Kompetenzen zum Umgang mit Sprache und Texten gezielt fördern (Schlüsselqualifikation)	Um (fächerübergreifende) Kompetenzen der SchülerInnen herauszubilden ist es für bestimmte Gruppen notwendig, Entwicklungsmöglichkeiten und geeignete Gelegenheiten für den Umgang mit Schriftsprache dezidiert anzugehen.		(P6,1335:1338) „… hab das Problem in der Schule gesehen und die Frage gestellt... eigentlich müsste man noch irgendwo anders ansetzen, dadurch, dass man einfach nur der Schriftsprache ausweicht, das kann es ja nicht sein …“	1	3	(1|1) 2	
W18.2.4	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Medien (vielfältige, moder-	Neue Medien einsetzen, weil SchülerInnen gerne mit ihnen umgehen und so Interesse für die Un-	„moderne Medien“, Multimedia, Internet, Video, Powerpoint, etc.	(P6,1191:1195) „… der Einsatz von neuen Medien der kann eine Methode werden, dadurch dass die Schüler dran interessiert sind, mit so	9	7	(3|4) 5	

	ne, auch Demoversuche, Spiele) einsetzen, z.B. um Interesse zu schaffen (Inhaltspassung nicht vernachlässigen)	terrichtsinhalte und ein gekonnter Umgang mit diesen Medien erzeugt werden kann.		einem Medium zu arbeiten, so dass ich sie von allein durch Einsatz des Mediums dafür interessieren kann, damit umzugehen, …“				
W18.2.5 Kategorie (mit wahrnehmen): Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern								
Merkmal/ Definition: Den SchülerInnen etwas anbieten, dass für sie Anregung und Aufforderung ist, sich mit Lerngegenständen handelnd auseinander zu setzen. (Zitate bereits in W18.2 – Zählung enthalten)					35	21	(8|9) 11	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
w18.2.5.1	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Aufgaben stellen (inhaltlich relevant, interessant und handelnd umsetzbar)	Handlungsaufträge in Form von Aufgaben bzw. relevanten und für die SchülerInnen lösbaren und angemessenen Fragestellungen anbieten.		(P7,0178:0180) „… also Aufgaben so zu geben, dass sie halt von den Schülern angenommen werden …“	1	2	(1|2) 3	
w18.2.5.2	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Interesse am Thema/ Inhalt entfachen	Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf bestimmte Inhalte lenken um dabei den Wunsch (das Interesse) anzuregen, in eine tiefere Bearbeitung einzusteigen. (Erwartungen an erreich-		(P4,0336:0339) „… also schön war es natürlich, wenn denn... wenn'n Lehrer schafft, auch Interesse für Schüler, also nicht nur das Wissen zu vermitteln, sondern bei den Schülern Interesse für das Thema so zu entfachen, …“	1	5	(1|5) 6	

		bare Lerneffekte bei intrinsischer Motivation größer)						
w18.2.5.3	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Methoden für gute Schülerbeteiligung einsetzen (z.B. Wahlaufgaben/ Methodenwechsel)	Über Frontalunterricht (fragend-entwickelnden Unterricht) hinaus unterschiedliche Methoden erproben bzw. einsetzen, um eine hohe Aktivität der SchülerInnen zu erreichen.		(P3,1192:1197) „Also das nimmt den geringsten Teil beim, bei meinen Überlegungen ein, der Frontalunterricht. T: Mhm. Pe: Ich find das immer wichtiger, dass die Schüler sich halt bisschen selbst einbringen, Eigeninitiative ist ja auch durch nichts anderes eigentlich zu ersetzen.“	17	8	(8|6)9	
w18.2.5.4	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Schüler anregen, eigene Aufgaben (Ideen, Probleme) zu entwickeln und ihnen nachzugehen	Unterricht problemorientiert ausrichten und als Lehrer dabei die Position eines Lernbegleiters einnehmen, der hilft z.B. Fragestellungen und Zwischenergebnisse auf den Punkt zu bringen, um den SchülerInnen Schritte entdeckenden Lernens zu ermöglichen (mit den damit verknüpften positiven Erwartungen fürs Lernen: Motivation, Tiefe, Exemplarität etc.).	Problemorientiert, entdeckend	(P1,0222:0226) „… der ideale Lehrer wär für mich jemand, der mit den Schülern natürlich Probleme aufstellt oder äh... feststellt, Ziele setzen und dann aber praktisch den Schülern die Wege frei lässt und dann aber Hilfestellung gibt, sich die Probleme zu erarbeiten …“	5	1	(2|1)3	(Bemerkungen: Begriffe Literaturbezug „entdeckendes Lernen“, „Problemorientierung“; Bruner, Dewey)
w18.2.5.5	Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Unterricht handlungsorientiert	Bei der Planung und Umsetzung ein Unterrichtskonzept verfolgen, bei dem das Handeln (praktische Erfahrungen) der SchülerInnen im	handlungsorientiert, Lernen durch Tun, hohe Eigenaktivität, etwas anfassen	(P7,0326:0333) „… dass zum Beispiel so handlungsorientierter Unterricht sehr wichtig ist, dass die Schüler was selber machen äh... ja, wir haben zum Beispiel den Jörger gelesen, Lernanreize, das fand ich total interessant,	11	5	(3|4)5	Abgrenzung: hier zuordnen, wenn typisches Vokabular auftaucht, (Bemerkungen: (auch reformpädagogische Grundsätze (z.B Freinet)

	gestalten (Schüler viel selbst machen/ erfahren (fühlen) lassen)	Vordergrund steht, weil dadurch effektive Wirkungen erwartet werden (Integration in Vorerfahrungen, Gedächtnis, Handlungsrelevanz).		also auch grad, das stimmt ja eigentlich das, was er sagt, dass man äh... ja, wie hat er das denn gesagt... äh... (kleine Pause) jedenfalls um zu lernen oder lernen tut man nur beim Tun oder so. Ich hab das mal'n so'n bisschen mit'em Reiten lernen verglichen …“				umsetzen), Unibezüge in Interviews? - ja z.B.Seminare Physikdidaktik)
W18.3 Kategorie (mit wahrnehmen): Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen (soziale Strukturen gestalten, freundliches, leistungsfreundliches Klima)								
Merkmal/ Definition: Das emotionale Klima (Miteinander, Konkurrenz, Gefüge) in der Klasse beachten und nützlich für Zusammenarbeit und individuelles Lernen gestalten. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Bemerkungen: könnte auch zu classroommangement zugeordnet werden, doch Studierende sehen es nicht explizit so - Klimatisches geschieht zwar schon irgendwie beabsichtigt, aber es hat aus ihrer Sicht mehr mit "Haltungen, Wertungen und Wahrnehmungen" zu tun als mit Management. (ein Zitat der Kategorie in Zählung enthalten)					22	40	(7|8) 11	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W18.3.1	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Analyse der Klassensituation betreiben, um Unterricht zu steuern	Die Situation in der Lerngruppe sensibel beobachten und realistisch einschätzen und den Unterricht - auch abweichend von den Planungen - im Sinne effektiver Lernprozesse steuern.	Bedingungsanalyse	(P6,0611:0615) „… einen Tag hatten die Schüler irgendwie'ne schlechte Mathearbeit wieder bekommen oder hatten die Ergebnisse bekommen und das war einfach Thema bei denen, da konnten wir noch so viel sagen und die tollsten Sachen erzählen, das interessierte die erstmal nicht.“	3	4	(2|2) 4	
W18.3.2	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Leistungen verlangen/ durch gesunden Wettbewerb anre-	Anspruchsvolle Arbeiten der SchülerInnen fördern/ herausfordern/ bewirken.		(P24,0500:0504) „… durch Konkurrenz, durch Zusammenarbeit denn noch zu diesem Punkt kommen. Und eine Aufgabe war zum Beispiel eben äh... es sind bestimmte Chemikalien gegeben in bestimmten Flaschen, aber	4	3	(4|3) 7	

	gen (Noten, Rückmeldungen, Spiele mit Wettbewerb)			nicht vorgegeben, was das für Chemikalien sind, Säure, Lauge, Basen, Wasser und all sowas …“				
W18.3.3	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Leistungen: Situation und Angebote steuern/ konstruktiv verändern, so dass Leistungsaufforderungen aufgegriffen werden	Das aktuelle Befinden der SchülerInnen sowie ihre Vorerfahrungen und die Angebote/ Aufforderung (methodische und inhaltliche Seite) intensiv im vorgesehenen Zeitrahmen zu arbeiten, zueinander passend und anspruchsvoll gestalten. (xxxrecht komplizierte Formulierung – habe mehrfach gelesen… M)		(P6,0377:0383) „… wenn wir methodisch nicht weiter kamen, wenn also sie merkte, dass also die Schüler uns nicht verstehen, dass da gerade so die Luft raus ist, dass äh... sie in Gedanken irgendwie noch bei der letzten Mathearbeit sind oder sonst was oder wenn sie auf unsere Aufforderungen, irgendwas zu leisten, nicht reagierten. Äh... dann ist sie meistens äh... dankend eingesprungen.“	3	3	(1|3) 4	
W18.3.4	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Redeatmosphäre: demokratisch-geprägte Klassenkultur (auch Offenheit um Probleme Jugendlicher aufzugreifen) etablieren	Für intensive Gespräche und demokratische Entscheidungen offene Klassenstrukturen schaffen, um auch Themen und Probleme mit persönlichen Bezügen ernsthaft bearbeiten zu können.	z.B. Zwischenmenschliche Probleme, persönliche Entwicklungen Pubertät	(P2,0198:0201) „… das war halt echt'ne sehr gute Redeatmosphäre in der Klasse und zum Schluss eigentlich kam's dann so weit, dass wir dann alle da saßen und dann sogar ein Junge gefragt hat ob er denn jetzt auch schon Samen hat,“	0	6	(0|3) 3	Inhaltliche Befunde: Thema z.B. Aufklärung, Lösung von Problemen im sozialen Miteinander in der Konferenz/ im Morgenkreis der Schüler
W18.3.5	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Respektvollen Umgang der SchülerInnen untereinander sichern	Sicher stellen, dass die SchülerInnen in den eigenen Lerngruppen untereinander in sozial angemessener Form kommunizieren (sich prinzipiell nicht beschimpfen oder hart ausgrenzen), um eine	Beschimpfungen nicht dulden wollen, nicht weghören, einzelne Schüler ansprechen	(P3,0478:0484) „… als Frühlingsrolle, oder fette Kuh oder so was tituliert wird, und das würde mir überhaupt nicht gefallen als Lehrer in meiner Klasse also. Da, das wär mir auch recht wichtig so, dass ich halt auch dafür zuständig bin, dass die Klasse gut miteinander klar kommt und dass die auch zusammen arbeiten können ne, und vonei-	2	3	(2|2) 4	

		Basis für Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung zu schaffen.		nander profitieren können.“				
W18.3.6	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Selbstständigkeit erkennen/ fördern: Schülern etwas zutrauen, individuell und als Gruppenmitglied für verantwortliches Lernen qualifizieren	Gegenüber SchülerInnen in persönlicher Einstellung und praktischer Interaktion die Position vertreten, dass sie aus eigener Kraft etwas schaffen ("etwas bringen") können und es im Prinzip auch wollen, um eben dies durch dasVertrauen und die positive Grundhaltung zu fördern.		(P2,0142:0146) „… also sie waren eigentlich erstaunlich selbstständig, also ich hab denen am Anfang fast weniger zugetraut, wie sie das am Schluss denn gebracht haben oder gezeigt haben, was sie können oder machen wollen.“	1	3	(1|2) 3	
W18.3.7	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Spaß: Unterricht so gestalten, dass für Schüler und Lehrer erfreulich	So unterrichten und den Umgang mit SchülerInnen gestalten, dass es SchülerInnen und LehrerInnen möglichst Freude macht, um Lernen/ Produktivität der SchülerInnen sowie die eigene Zufriedenheit mit der Arbeit zu fördern (natürlich kann es nicht immer nur Spaß machen).	Spaß, innovative Schulen kennengelernt	(P17,202:206) "die hatten halt auch mal andere Sachen mit uns gemacht, die haben halt nicht die Standarddeutschtexte zum Beispiel mit uns behandelt, sondern haben halt Kurzgeschichten auch’n bisschen makaber, wo man dann als Schüler auch’n bisschen drüber lachen kann und was auch wirklich mehr Spaß macht als so’n Lesebuchtext zu lesen,"	6	3	(3|3) 5	Inhaltliche Befunde: enge Verknüpfung mit Aussagen zum Berufswunsch, Bemerkungen: vgl. auch Fragebogen: "keine Lust mit unfertigen Menschen umzugehen" - Überdenken des Berufswunsches
W18.3.8	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: stille Schüler aktivieren/ Außenseiter einbeziehen	SchülerInnen aktivieren, die versuchen sich zu verstecken und auf Angebote nur minimal reagieren (z.B. in das Vertrauensverhältnis investieren, Angebote		(P6,0089:0095) „… lieber auf Tauchstation gehen äh... nach Möglichkeit nicht auffallen, aber trotzdem ein interessiertes Gesicht machen (lacht). T: Ja, ja.	0	3	(0|3) 3	

		und Chancen transparent machen).		M: Die üblichen Strategien und äh... als die denn gemerkt haben, als sich dann so'n Vertrauensverhältnis entwickelt hat zwischen den Schülern und uns, da wurden sie denn auch offener und lebhafter …“				
W18.3.9	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Unterrichtseinstiege (situationsadäquat und interessant) gestalten	Die Eröffnung des Unterrichts der aktuellen Klassensituation (und dem Thema) angemessen gestalten (Ist-Stand analysieren, flexibel sein und Planungen abwandeln), um die SchülerInnen geeignet abzuholen und in eine günstige Lernsituation zu führen.	Einstiegsphase, sensibel	(P6,0655:0660) „… was würde jetzt hier in dieser Situation helfen, um ein angenehmes äh... sinnvolles Arbeiten zu ermöglichen. Und das ist allerdings'ne total schwere Frage, sich überhaupt die erstmal stellen können und die Ruhe dazu haben äh... ein paar Minuten einfach'n seichteren Unterrichtseinstieg zu gestalten.“	1	2	(1|2) 3	Inhaltliche Befunde: bei Mentorin beobachtet bzw. diese hat während der UE geholfen
W18.3.10	Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Voneinander lernen und Hilfsbereitschaft praktizieren (sich als Lehrer einschließen)	LehrerInnen handeln in dem Bewusstsein, dass sie sich gemeinsam mit den SchülerInnen in einem Prozess des Lernens befinden - nicht nur die Schüler von den Lehrern lernen sondern z.T. auch in anderer Richtung und in Form gemeinsam geteilter Erfahrungen.	gemeinsam lernen, Lehrer lernen von Schülern	(P6,1065:1068) „… eben anderen wieder zu helfen, sei es Schüler untereinander oder'n Lehrer dem Schüler oder von mir aus auch Schüler dem Lehrer, je nachdem.“	3	9	(3|5) 6	

8.2.4.19 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Weitere Anforderungen …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W19. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Weitere Anforderungen wahrnehmen								
Merkmal/ Definition: Sonstige Anforderungen wahrnehmen, die mit den übrigen Kategorien nicht oder weniger treffend beschrieben werden. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: - Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: (s. a. Namen der Unterkategrien)					61	28	(11|9) 12	
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W19.1	Weitere Anforderungen: 8h/ 10h UE pro Fach unterrichten/ dokumentieren (zu zweit oder besser einzeln?)	Als formale und tatsächliche Verpflichtung das Unterrichten einer eigenen Unterrichtseinheit im Umfang von 8 bis 10 Stunden je Fach ansehen. (einzeln bzw. Team mit anderen bevorzugen)		(P21,1304:1305) „… ja, ja... aber diese 8 Stunden muss ich denn ja auch noch halten und das wird glaub ich dann auch sehr kniffelig sein, das alles unter einen Hut zu bringen …“	4	0	(4|0) 4	Annahme der formalen Anforderungen z.T. unter Berücksichtigung der (z.T. unsinnigen) Empfehlungen von Dozenten
W19.2	Weitere Anforderungen: Allgemeinbildung/ Kompetenzen für Lernen und Soziales (Interesse für Umwelt und Politik) vermitteln (Lehrerteam der Schule)	Mit dem Lehrerteam der Schule gemeinsam die Allgemeinbildung aller SchülerInnen sowie ihre allgemeinen Kompetenzen zum Lernen entwickeln/ sichern.		(P4,1766:1772) „ So Allgemeinbildung, also wenn jetzt alle Lehrer zusammen sind, nich, so'ne Allgemeinbildung, das ist auf jeden Fall so'n Produkt würd ich sagen. Tja... und ich weiß auch nicht, ob in der Schule so Regeln auch für's Lernen vielleicht auch lernt, also da bin ich nicht so sicher, also denk ich schon, ne, man lernt ja auch so soziale Kompetenzen denk ich in der Schule, aber ich glaub die Bildung steht da noch im Vordergrund.“	4	3	(3|3) 6	evtl. gewisse Nähe Bildung und Erziehung (vgl. Erziehungskategorien)

W19.3	Weitere Anforderungen: Arbeitszeit einsetzen (nach oben hin offen, engagieren und flexibel sein, gut haushalten) (ggf. Lehrer Anrecht freie Einteilung, Mittags nach hause gehen beanspruchen)	Arbeitszeit flexibel und z.T. in großem Umfang (Vormittags viele Stunden Unterrichten und auch Nachmittags mit Schülern arbeiten (AG-Leitung) oder Unterrichtsvorbereitung einsetzen und dabei engagiert arbeiten.	Abschätzung von Arbeitsumfang mit Zeitstunden und über Anstrengung	(P1,0338:0344) „Also wir sind mal mit einem Lehrer mitgelaufen, der ist glaub ich auch immer wirklich zweihundertprozentig vorbereitet, der... der lebt aber auch fast schon richtig für die Schule glaub ich, das war'n verdammt langer Tag von der ersten Stunde bis zur 7. Und wir haben da ja nur hospitiert und der musste die ganze Zeit unterrichten und wir waren nach den 7 Stunden echt völlig am Ende und er hat danach noch die Theater-AG gemacht …“	7	4	(5|4) 7	
W19.4	Weitere Anforderungen: Beobachten, hospitieren, reflektieren, etwas beim Hospitieren notieren (evtl. noch anders zuordnen) (Unterstützung bekommen, Fehler (nicht) machen dürfen)	Als Anforderung des Praktikums das Hospitieren und Beobachten bzw. evtl. zu reflektieren begreifen.		(P5,987:991) "also bei den Hospitationen denk ich äh... das ist ja 'n Teil der Bedingung... äh... die ich ist schon Informationen für die Bedingungsanalyse, dass ich eben äh... so das Verhalten der Schüler mitbekomme, die Arbeitsform, die sie gewohnt..."	23	1	(8|1) 8	Inhaltliche Befunde: noch detailliert analysieren: was wollen die Studenten beobachten, was versprechen sie sich selbst vom Hospitieren?? Bezug zu formalen Anforderungen Bemerkungen: kommt in Vorinterviews (insbesondere vor HP-Beginn) (erstaunlicherweise) nicht bei allen vor
W19.5	Weitere Anforderungen: Im weiteren Stufenschwerpunkt (z.B. an anderer Schule) hospitieren	Im Praktikum die angrenzende Schulstufe kennen lernen (ggf. nur hospitieren oder eine Unterrichtseinheit dort machen oder das Kennenlernen gelingt nicht). (Ziel: später Einsatz in anderen Schulstufen möglich/ Aufbau von		(P11,1377:1382) „… denk ich, isses eigentlich vielleicht sogar sinnvoller, wenn man da länger als 4 Wochen ist. Dass man das da mitbekommt. Weil, da tu ich mir keinen Gefallen, wenn ich da nur 2, 3, 4 Wochen bin, äh, und dann froh bin, dass ich da wieder raus bin, aber nachher krieg ich ‘ne Stelle, die sagen, ja, hauptsächlich werden Sie Sek.I eingesetzt.“	2	1	(1|1) 2	

		Kompetenzen/ Prüfung)						
W19.6	Weitere Anforderungen: Lernenlernen thematisieren, Lernertypen, Lernmodelle kennen	Grundlagen des Lernens und unterschiedliche Modelle, wie SchülerInnen individuell lernen können zum Unterrichtsthema machen, um SchülerInnen für eine bessere Selbststeuerung und Mitgestaltung der Rahmenbedingungen zu sensibilisieren.		(P6,0972:0975) „Also das Lernenlernen, wie das... wie man da Schüler unterrichten kann oder äh... wie... was es da für ausführliche Modelle gibt, wie unterschiedliche Schüler lernen, der Eine lernt so, der Andere so …“	0	4	(0|1) 1	
W19.7	Weitere Anforderungen: mit anderen Praktikanten als Gruppe gut zusammen arbeiten/ abstimmen (evtl. nicht geklappt)	Im Rahmen der Tätigkeiten im Praktikum mit anderen Studierenden eng zusammen arbeiten können (Unterrichtsvorbereitungen, gegenseitiges Hospitieren, Solidarität erfahren etc.)		(P21,0190:0194) R:„Wichtig ist halt die Gruppe, mit der ich zusammenarbeite... es klappt. T: Hmhm (zustimmend). R: ... oder auch nicht... da hab ich dann immer so die schlechte Angewohnheit, dass ich mich dann halt etwas ganz zurücknehme oder mich dann kleiner mache als ich bin, da muss ich noch dran arbeiten.“	4	3	(2|2) 3	Inhaltliche Befunde: stellt gegenüber Studium evtl. neue Art der Zusammenarbeit dar, man muss sich zusammenraufen, Teams die schon länger bestehn, bewähren sich, neue Teams sind gefährdet (siehe auch Teamteaching)
W19.8	Weitere Anforderungen: Praktikums-Bericht schreiben (Ausbildungsanforderung, mit/ ohne Anleitung machen)	Als formale und tatsächliche Ausbildungsanforderung einen Praktikumsbericht schreiben und abgeben müssen (Scheinkriterium). Z.B. Probleme der Auswahl berichtenswerter Erfahrungen und der Gliederung meistern.		(P11,2179:2182) „… unter bestimmten Aspekten das noch mal beleuchten, das Halbjahrespraktikum, und wir machen jetzt ja auch währenddessen ... äh, sollen wir ja bestimmte Themen aufgreifen. Bestimmte Schwerpunkte behandeln und schriftlich ausarbeiten, …“	3	4	(3|4) 6	Bemerkungen: Reflexionsniveau erscheint eher nebensächlich
W19.9	Weitere Anforderungen: Prakti-	Zur Sicherung und Vertiefung eigener Erfah-		(P1,0626:0633) „… Praxistagebuch haben wir nie bespro-	14	8	(9|7) 11	Bemerkungen: Anleitung in Seminaren eher nicht

	kums-Tagebuch führen ("eigentlich" Ausbildungsanforderung, mit/ ohne Anleitung machen)	rungen bzw. zur Vorbereitung des verpflichtenden Berichtes ein (lern-)Tagebuch führen wollen.		chen äh... es ist so, dass wir jetzt... also ich führ jetzt im Prinzip selber so'ne Art... nee, das ist kein Tagebuch, aber mehr oder weniger regelmäßig, also im Prinzip eigentlich doch jeden Tag, wenn ich in der Schule war. Schreib ich dann so meine Gedanken zu dem Tag auf oder mach mir Notizen, wie der Lehrer agiert hat und wie der Lehrer sich zu den Schülern verhalten hat, wie die Schüler sich dem Lehrer gegenüber verhalten haben und äh... also jetzt für mich selber, …“				bekommen; viele Zitate um diese Problemthema – Verhältnis von Tagebuch und Bericht

8.2.4.20 Auswertungskategorie ohne Handlungsbezug „Wissen: vermitteln …“

Von PraktikantInnen im Halbjahresschulpraktikum wahrgenommene Anforderungen (Rekonstruktion)

W20. Oberkategorie (mit wahrnehmen): Wissen: vermitteln sollen (/ besitzen)				
Merkmal/ Definition: Als Lehrer/ Praktikant in erster Linie Fachkenntnisse vermitteln sollen/ wollen und als notwendige (nicht hinreichende) Bedingung über weiterzugebendes Wissen selbst verfügen können. (s. hierzu die Merkmale/ Definitionen der Unterkategorien) Indikatoren: Stichworte: „Wissen“, „vermitteln“, „besitzen“, „Weitergabe“ Abgrenzung: - Anker- /Beispielzitate: s. Unterkategorien Inhaltliche Befunde: Wissen vermitteln kann - insbesondere vor dem HP als zentrale Wahrnehmung innerhalb der Anforderungen an Lehrkräfte angesehen werden. Hier kann aber auch die Fächerwahl der Studierenden eine Rolle spielen. Wissen, so erste Wahrnehmungen, wird an der Schule durchaus mit hohem Tempo vermittelt (im Vergleich zur Uni - und wenn man es denn so schnell verarbeiten kann, was bei den Beobachtungen als Student möglich ist aber - früher aus Schülerperspektive - zweifelhaft erscheint). Eine Anforderung an den Lehrer ist die Identifikation mit Inhalten und eigenen Fächern. Man muss aber nicht nur die fachliche Seite verstehen, sondern insbesondere die Schwierigkeiten, die diese für Schüler mit sich bringen können (Erfahrung nach dem HP). Erklärungen in verschiedenen Varianten sind gefragt. Die Aufgabenstellungen sinnvoll zu bestimmen, erscheint manchen als Schlüssel der Wissensvermittlung (und zur Führung der Lerngruppe - wohingegen Wissen in Form von längeren Referaten zu vermitteln als	87	37	(12| 11) 12	

zum scheitern verurteilt erlebt wurde vgl. Video - Martin). (Wissen zu vermitteln wird aber z.T. auch mit einer hohen Eigenaktivität der SchülerInnen in Verbindung gebracht.) Ergänzendes: Bedeutsamkeit: (gerade vorher hoch - aber individuell unterschiedlich akzentuiert). Lernschwierigkeit: ein wahrgenommenes Hauptproblem - selbst für schulische Zwecke passendes Wissen erwerben, an Uni selten möglich. (Inhaltlich: Vorstellungsveränderung im HP möglich und sinnvoll)								
Nr.	**Kategorienname**	**Merkmal/ Definition**	**Beispiele/ Regel**	**Ankerzitate:** **(Quelltext Nr. : Zeile ca. von : bis)**	**Zitate Vorher/ Einstieg**	**Zitate Nachher**	**Personen**	**Bemerkungen/ Befunde/ Pole**
W20.1	Wissen: Besitzen und vermitteln ist vorrangige (sehr wichtige) Aufgabe	Unterrichtsstoff vermitteln ist eine vorrangige Aufgabe, die es insbesondere auch notwendig macht, über das Wissen selbst zu verfügen. (Ziel: Schüler sollen Wissen erwerben.)		(P17,1480:1482) „Ich sag mal so'n Abschluss vom Grundstudium. Hmhm. Ich glaub früher hat man fachlich noch nicht wirklich genug Wissen zusammen, ja."	37	20	(10|8) 11	Inhaltliche Befunde: Fachwissen bei älteren Schülern sehr wichtig - Allgemeinwissen bei jüngeren Inhalte einzelner Zitate z.B.: Inhalte vermitteln ist wichtiger als Persönlichkeitsmerkmale; Wissensvermittlung mit hohem Tempo; Sachverhalte verständlich formulieren, geeignete Fragen stellen, Wissensgewinn ermöglichen; Leistungskurs an anderer Schule (Hospitation um fachliches Niveau - eigenes Bestehenkönnen zu erkunden); Theoriekenntnisse bezogen auf nawi. Schulexperimente sich aneignen wollen (reicht noch nicht)

W20.2	Wissen: Fachinhalte in schulbezogener Form sicher beherrschen/ sich aneignen, um Wissen vermitteln zu können	Inhalte der studierten Fächer/ Unterrichtfächer in verwendbarer Qualität beherrschen bzw. sich aneignen müssen.		(P24,1246:1249) „… auch einige Sachen, was ich nur in der Schule lernen kann, also es kann... also einige Sachen kann ich nicht in der Uni lernen, diese fachliche Sache zum Beispiel, also Chemiesachen, das Bereiten von Chemie... kann ich in der Schule erst wieder lernen, weil das in der Uni gar nicht angesprochen wird.“	2	1	(2|1) 3	
W20.3	Wissen: Fächer und Fachinhalte persönlich vertreten (ihre Vermittlung wichtig finden)	Als Lehrkraft Interesse für die Inhalte der (eigenen) Unterrichtsfächer ausstrahlen.		(P1,1165:1169) „… ja, zum Beispiel im Kunstunterricht, ist das schon wichtig, dass es auch ernst genommen wird mehr oder weniger, ich mein es ist eh schon so reduziert, aber das bei Kunst so... so'n Trallalaunterricht verblödet, da hab ich auch keine Lust zu, weil es eigentlich ganz wichtig ist …“	7	1	(6|1) 6	
W20.4	Wissen: Sachverhalte gut erklären (Fragen formulieren anleiten, versch. Erklärungswege nutzen, viele (adäquate) Beispiele geben, Unterrichtsfachinhalte)	Schülern helfen, ihre Verständnisfragen möglichst genau zu formulieren und ihnen beim Erklären auch alternative Wege anbieten.	gut erklären können, sollte in Aussagen weiter ausgeführt werden, sonst zu Lehrereigenschaften, was dabei zu beachten ist	(P7,0207:0212) „… er hat es einem immer wieder versucht, auch anders zu erklären oder ja noch mal neu, aber man musste ihm ganz genau sagen, was man nicht verstanden hat, weil er hat gesagt, wenn du keine Frage formulieren kannst, dann kann ich dir auch nicht helfen. Geh die Sache noch mal durch und versuch die Stelle zu finden, an der du nicht weiter kommst.“	19	1	(7|1) 7	Inhaltliche Befunde: als herausragende Eigenschaft eines Lehrervorbildes aus eigener Schulzeit genannt
W20.5	Wissen: Unterrichten: frontal unterrichten (ggf. mit Vor- und Nachteilen in Bezug auf Wissensvermittlung)	Das notwendige Durchführen von lehrerzentriertem Unterricht zur mehr oder weniger effektiven Wissensvermittlung als Bestandteil von Schule ansehen.		(P21,0705:0706) „… aber vielleicht auch mal einen guten Frontalunterricht sehen, also... da hätt ich keine Schwierigkeiten mit …“	12	6	(7|5) 8	(Bemerkungen: ein interessanter Effekt nach HP - Zitat (P2,441:447): – außer Projektunterricht explizit auch Frontalunterricht machen wollen, weil ermöglicht Schü-

								lern andere Phase des Lernes und etwas Muße, gehört zur Vielseitigkeit des Lehrers dazu)
W20.6	Wissen: Vermittlung von Inhalten ist nach Vorgabe von Lehrplänen und im Rahmen des Lehrerberufs ein wichtiger Teilaspekt	Die Vermittlung von Inhalten - z.B. auch vor dem Hintergrund von Lehrplänen - als wichtigen Teilaspekt der Anforderungen ansehen.		(P21,0599:0602) „… toll wär natürlich wenn, wenn sie das interessiert, was ich mache, aber ich denk, das liegt denn nicht nur an den Schülern, sondern an mir auch. Und ich weiß nicht, ob die das bringen können, ob die da drüber nachdenken, dass der Lehrer es auch schwer hat, wenn er was nach 'em Lehrplan denen beibringen muss …“	10	8	(7|6) 8	

8.2.5 Kategorienfamilien für Falldarstellungen

Tabelle zu Kap.5.2.5 und Kap.6.2 mit Namen und Nr. der jeweils zu den Fallgliederungspunkten abgefragten Kategorienfamilien bzw. Code Families

Fallgliederungspunkte Nr. wie in Fall Eins, Kap.6	Name abgefragter Kategorienfamilien (Liste der darunter zusammengefassten Unterkategorien s. unten – pro Fall davon jeweils nur wenige mit Zitaten besetzt)
6.2.1.0 Zusammenfassung	
6.2.1.1 Studium, personenbezogener Hintergrund und Praktikumsschule	Code Family: 8 Zusatzinfo, Kritik, Bilanz (zusätzlich Fragebogenabgleich)
6.2.1.2 Persönliche Wünsche	Code Family: 1 w Wünsche, Ziele
6.2.1.3 Offenheit der Gemeinschaft, Art der Lerngelegenheiten, Betreuung	Code Family: 2 t Offenheit der Gemeinschaft Code Family: 2 w Offenheit der Gemeinschaft
6.2.1.4 Anforderungen der Zusammenarbeit	Code Family: 3 t Anforderungen der Zusammenarbeit Code Family: 3 w Anforderungen der Zusammenarbeit
6.2.1.5 Reflexion oder Ratschläge	Code Family: 4 t Reflexion / Ratschläge Code Family: 4 w Reflexion / Ratschläge
6.2.1.6 Coteaching oder Hospitation	Code Family: 5 t Lerngelegenheiten: Coteaching / Hospitation
6.2.1.7 Unterricht als Arbeitsfeld (mit Planung und Nachbereitung)	Code Family: 6 t Unterricht als Kerngeschäft, Lern- u. Reflexionsgegenstand, Anforderungen Code Family: 6 w Unterricht als Kerngeschäft, Lern- u. Reflexionsgegenstand, Anforderungen
6.2.1.8 Schulleben und Schulorganisation als Arbeitsfeld	Code Family: 7 t Schulleben und Schulorganisation als Arbeits(um)feld (Schülerkontakt, Kooperation)
6.2.1.9 Bilanz und Ergänzendes	Code Family: 8 Zusatzinfo, Kritik, Bilanz
6.2.1.10 Themen und offene Fragen	

Code Family: 1 w Wünsche, Ziele (Person, Mentor etc.)

Codes (51)
aw Leistungen bewerten (ggf. feed-back dazu geben)
w Berufswunsch prüfen: Berufsfeld und Einschätzung der Lehrer kennen lernen, Arbeitsalltag kritisch betrachten, ggf. Alternativen überlegen
w Berufswunsch prüfen: eigene Fähigkeiten für den Beruf nutzbar machen können
w Berufswunsch prüfen: Einsatz bei Schülern versch.Alters/Schulstufen (ggf. Schularten) betrachten

(wollen)
w Berufswunsch prüfen: Einsatz in bestimmten Unterrichtsfächern (ggf. auch fachfremden) betrachten (wollen)
w Berufswunsch prüfen: Freude/Spaß mit Schülern/Menschen zu arbeiten und ggf. beim Unterrichten spüren (evtl. eigenes Genervtsein von Schülern spüren))
w Berufswunsch prüfen: Lehrerperspektive und Schülerperpektive unterscheiden wollen
w Berufswunsch prüfen: Stück für Stück (un-) sicherer werden
w Berufswunsch prüfen: von Lehrern als Lehrer angesehen werden, sie als Kollegen ansehen (Rückmeldung Mentor bekommen)
w Berufswunsch prüfen: von Schülern als Lehrer angesehen werden/selbstsicher auftreten), unterrichten (lernen)(ggf. noch nicht den richtigen Umgang finden)
w Berufswunsch prüfen: Zusammenhang Fertigkeiten (in Sport) Selbstsicherheit, Akzeptanz Schüler
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): achtsam in Bezug auf eigene Kleidung sein
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): an eigenen Kenntnissen/Kompetenzen arbeiten wollen (lebenslanges Lernen, sich fortbilden, über Aktuelles informiert sein)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Diszipliniertes Verhalten erwarten (einfordern) (Klasse im Griff haben, einschüchtern?)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Eigenen Ansprüchen gerecht werden wollen, von außen sich stellende Anforderungen annehmen
w Lehrerpersönlichkeit igenschaften): Engagiert sein (verantwortungsbewußt sein, Leistung zeigen, z.T. Gegenteil beobachtet)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Fachkompetent sein(viel wissen)(dadurch Anerkennung genießen)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Fair ("gerecht") sein (alle Schüler gleich mögen bzw. Unterschiede nicht zeigen, Chancen eröffnen, nicht nachtragend sein)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Freude am Umgang mit Menschen haben
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Geduld haben (nicht endlos)(ruhig bleiben, gut zuhören können?)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): gefestigte/erwachsene Persönlichkeit besitzen (nicht durch innere Konflikte gehindert werden)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Humorvoll sein (Menschlichkeit rüberbringen)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Improvisieren können / flexibel sein (auch den Überblick behalten, um zwischen Plan und aktuellen Notwendigkeiten
abzuwägen)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): jung sein oder jung geblieben wirken
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Konflikte (gut) bewältigen können
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Konsequent sein (Autorität besitzen/anstreben, Streng sein bzw. auftreten)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Kontaktfreudig sein (auch kommunikationsfähig sein /Monologe nicht zu sehr lieben, vor Ort wohnend, locker sein?))
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Körpersprache: über eine die Absichten unterstützende verfügen
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Lehrer sein (als Person authentisch sein, es nicht spielen)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Organisieren können
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): pädagogische Fähigkeiten besitzen (pädagogische Interessen/Einstellungen)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Person sein, die man um Rat fragen kann (der man vertrauen kann, die Probleme/Schüler ernst nimmt)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): präsent sein (konzentriert sein, in der Klasse gut wahrnehmen können)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Selbstkritisch sein (auch mit Selbstkontrolle agieren, guten Überblick haben, differenziert wahrnehmen können)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): sich gegenüber SchülerInnen Distanz wahrend verhalten (für Akzeptanz)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): sich solidarisch gegenüber Kollegen verhalten (z.B. im Sch.gespräch)

w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Sicher/Selbstbewusst sein und auftreten können (es lernen, akzeptiert werden, es können müssen, sich nicht zu sehr zurücknehmen, klein machen)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): stabiles Privatleben als Basis habend
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): umfassend Allgemeinbildung besitzen
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): Unbestechlich sein (moralisch vertretbar handeln)
w Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften): verständlich sprechen können
w Lernchance: Bereich Schulleben/-alltag/-ablauf erfahren: Klassenfahrt mitfahren, Pausenaufsicht, AGs machen dürfen (/sollen)
w Lernchance: eigene Erfahrungen schriftlich fixieren (um zu reflektieren)
w Lernchance: eigene Stärken/Schwächen/Wirkung erkennen, bearbeiten: z.B. Regeln durchsetzen, Disziplinprobleme meistern, belastbar sein, ruhiger agieren)
w Lernchancen/Status: Gelegenheiten, die mit persönlichen Interessen (doch nicht) korrespondieren, ergreifen
w Lernchancen/Status: Teilhabemöglichkeiten in Praktikantenrolle - ohne volle Lehrerpflichten - nutzen (Tiefe/Breite)
w Lernchancen: Theorie und Praxis - Unterschiede prüfen, erproben, (ggf. begrifflich fassen, miteinander verbinden)
w Weitere Anforderungen: Beobachten, hospitieren, reflektieren, etwas beim Hospitieren notieren (evtl. noch anders zuordnen)(Unterstützung bekommen, Fehler (nicht) machen dürfen)
w Weitere Anforderungen: Im weiteren Stufenschwerpunkt (z.B. an anderer Schule) hospitieren
w Weitere Anforderungen: Praktikums-Bericht schreiben (Ausbildungsanforderung, mit/ohne Anleitung machen)
w Weitere Anforderungen: Praktikums-Tagebuch führen ("eigentlich" Ausbildungsanforderung, mit/ohne Anleitung machen)

Code Family: 2 t Offenheit der Gemeinschaft (Person, Mentor etc.)

Codes (1)

t Schulpersonal: Erwartungen klären, Unterstüzung erwirken, Aufträge (ggf. nicht) annehmen (Mißachtung aushalten)

Code Family: 2 w Offenheit der Gemeinschaft (Person, Mentor etc.)

Codes (8)

aw Schulleitung und sonstiges Personal kennen lernen
w Schull. u. sonst. Pers.: Fachleiter – Referendarsaubildung kennen lernen
w Schull. u. sonst. Pers.: Hausmeister: (ggf. keinen) Kontakt aufnehmen / Aufgaben kennen (ggf. nicht wichtig)
w Schull. u. sonst. Pers.: Schulleitung: Aufgaben/Funktionen/Eigenschaften kennen
w Schull. u. sonst. Pers.: Sekretariat/Verwaltung: Aufgaben/Funktionen /Eigenschaften kennen (ggf.nicht kennen wollen)
w Schull. u. sonst. Pers.: sich gegenüber Schulleitung angemessen verhalten (Abstimmungen vornehmen wollen)
w Schull. u. sonst. Pers.: Sozialpädagogen/Sozialarbeiterin/Assistenz für Schüler mit Behinderungen kennen lernen
w Weitere Anforderungen: mit anderen Praktikanten als Gruppe gut zusammen arbeiten / abstimmen (evtl. nicht geklappt)

Code Family: 3 t Anforderungen der Zusammenarbeit (Person, Mentor etc.)

Codes (10)

at LehrerInnen: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)
t Belastungen steuern: (unterschiedliche Aufg. koordinieren, gute Unterrichtsvorbereitung erleichtert das Unterrichten)
t Belastungen: Müdigkeit, Krankheit, private Schwierigkeiten regulieren (Yoga, Mittagsschlaf)/nicht überwinden können für
Einsatzbereitschaft
t LehrerInnen: Konferenzen: dabei sein, beobachten, analysieren
t LehrerInnen: Position im Lehrerkollegium finden (vorstellen, integrieren, Austausch pflegen, organisatorisch absprechen, ggf. am Rande stehen)
t LehrerInnen: sich gegenüber destruktiven Ansichten / Haltungen abgrenzen (z.B.Zynismus)(ggf.kritische Ansichten teilen)
t LehrerInnen: von ihnen lernen, Entwicklungsmöglichkeiten nutzen (bitten um Hospitationsmöglichkeit, verlässliche Absprachen, fachliche, methodische Hilfe, Rahmen evtl.auch Lernwerkstatt)
t Lehrerrolle (-eigenschaften): gut erklären können (bezogen auf schulische Fachinhalte sicher)
t Lehrerrolle: Rollenidentifikation - sich beim Handeln (vor der Klasse) authentisch fühlen (auch konzentriert sein)
t Weitere besondere Anforderungen: Kooperation/Absprachen/Klärungen mit anderen PraktikantInnen (ggf. als bewährtes Team auftreten)

Code Family: 3 w Anforderungen der Zusammenarbeit (Person, Mentor etc.)

Codes (21)

aw Belastungen: mit ihnen zurecht kommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen
w Belastungen: positiv deuten, als gestaltbar und sich selbst als veränderbar
ansehen
w Belastungen: sie als hinzunehmen betrachten oder bzw. und daher bestimmte Bereiche meiden wollen
w LehrerInnen: Kommunikation zwischen LehrerInnen wahrnehmen
w LehrerInnen: Kommunikation: (evtl. enge Zusammenarbeit/Miteinander in bezug auf Unterricht/Lerngruppen (Klassenl, Fachlehrer, evtl. Eltern) haben
w LehrerInnen: Kommunikation: gemeinsame Unterrichtsplanung im Kollegium wahrnehmen (bzw. vermissen) (z.B. Lernwerkstatt)
w LehrerInnen: Kommunikation: im Lehrerzimmer Klagen, private Randthemen anhören müssen (z.B. Klagen über Schulleitung mitbekommen)
w LehrerInnen: Kommunikation: mit "Du/Sie" im Kollegium umgehen
w LehrerInnen: Kommunikation: Personlversammlung (evtl. Gewerkschaftsarbeit) zum Austausch/Interessenvertratung (Bedingungen oder pol. Ziele) wahrnehmen
w LehrerInnen: Kommunikation: Teamteaching: als Form der Zusammenarbeit nutzen (können, wollen)
w LehrerInnen: Kontakt / Position im Kollegium suchen (in Lehrergruppen zurecht kommen, evtl. profitieren)
w LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: Co-/Teamteaching machen wollen/sollen (evtl. Ziele unklar: Ausbildung oder Unterricht aufwerten, Arbeit sparen, Absprachenmängel)
w LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: Feed-back bekommen,gemeinsam reflektieren /sich austauschen (evtl. auch mit anderen Praktikanten)
w LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: Mentor/in: kennen lernen (Interaktions-/Beziehungsmöglichkeiten prüfen)
w LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: nach Hospitationen dem Lehrer feed-back (sogar auch Beratung) geben sollen
w LehrerInnen: Kontakt als Praktikant/in: zu einzelnen LehrerInnen entwickeln
w LehrerInnen: LehrerInnen: Position: sich familiär unterhalten (Pause machen, Reflexion möglich)
w LehrerInnen: Lehrerzimmer: Position: als (junger) Lehrer

unter Lehrern einbringen/akzepziert werden (oder Distanz
spüren/halten, sich abgrenzen, Verbündete finden)
w LehrerInnen: Lehrerzimmer: Position: Rangordnung erspüren, Position/Anerkennung erwerben
w LehrerInnen: Position: Beziehungen anbahnen/ erarbeiten (zunächst Namen lernen, man verbringt viel Zeit miteinander)
w LehrerInnen: Position: ihren Wünschen kann man entsprechen oder sie ablehnen oder Zusammenarbeit wird hart

---
Code Family: 4 t Reflexion / Ratschläge (Person, Mentor etc.)

Codes (3)

t Reflektieren (eigenes Lehreverhalten): Kritik vom Mentor (oder Lehrern oder HL) zum eigenen Unterricht annehmen(einholen)
t Reflektieren (eigenes Lehreverhalten): Lehrverhalten analysieren (z.B Körperhaltung, Sprache)
t Reflektieren (eigenes Lehreverhalten): Rückmeldungen von SchülerInnen einholen/beachten und verarbeiten

---
Code Family: 4 w Reflexion / Ratschläge (Person, Mentor etc.)

Codes (4)

aw LehrerInnen: sich mit ihnen austauschen / Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen
w Schülerkontakt: Beobachtungen einordnen
w Schülerkontakt: Interaktion positiv gestalten
w Schülerkontakt: Nähe/Distanz, Rollen, Akzeptanz, Interessen ausloten

---
Code Family: 5 t Lerngelegenheiten: Coteaching / Hospitation

Codes (15)

t C Kombi Co-/Teamaching: Gruppenarbeit betreuen, Versuche prüfen, Ansprechpartner sein, Lernprozesse in Gruppen lenken (Fragen beantworten, stellen)
t C Kombi Co-/Teamteaching: Reflexion: nach der Stunde zu dritt oder zu zweit machen (Sch. einschätzen, diskutieren warum auf Inhalte u. Methoden anspringen)
t C Kombi Co-/Teamteaching: Regie abgeben und übernehmen (Frontalphasen, Praktikantenausbildung, Assistieren, Schülerlernen), gemeinsam/arbeitsteilig
vorbereiten
t C Kombi Co-/Teamteaching: Schüler zeitnah, differenziert unterstützen (fordern/fördern im Lehrendenteam umsetzen)
t C Teamteaching: gemeinsam Vorbereiten (auch arbeitsteilig), Regie wechselseitig übernehmen, Unstimmigkeiten hinterher klären (mit Mitstudentin)
t C Teamteaching: Mentorin als Notbremse nutzen
t C Teamteaching: Reflexion von gemeins. Unterricht: mit
Mitpraktikantin machen (evtl. durch Mentorenkritik
intensivieren)
t C Teamteaching: UE im Wochenwechsel gemeinsam unterrichtet (also eher nicht TT, aber Hilfe bei Gruppenarbeitsphasen, nur z.T. Nahplanungsabsprachen)
t Coteaching: am Unterrichten beteiligt sein, z.B. Assistenz, Versuchsmaterial bringen (mit verschiedenen Lehrern als Praktikant)
t Hospitieren: Ansätze/Anlässe der gemeinsamen Reflexion von fremden Unterricht (Mentor) nutzen

t Hospitieren: bestimmte Ziele verfolgen (eigene Fächer, mit/ohne Beobachtungskriterien, Namen lernen, Klasse für Unterrichtseinheit auswählen)
t Hospitieren: Beziehung aufnehmen (dürfen) (Gefühl; Pole: wertgeschätzt oder ohne Beachtung)
t Hospitieren: fachfremd (andere Unterrichtsstile, Fächer, Verhalten der SchülerInnen kennen lernen)
t Hospitieren: herum gehen mit Interaktion (z.B. Lernschwierigkeiten beobachten, helfen)
t Hospitieren: ohne besondere Ziele (Tendenz: Pflicht erfüllen)

Code Family: 6 t Unterricht als Kerngeschäft, Lern- u. Reflexionsgegenstand, Anforderungen

Codes (67)

t Feed-Back: Schüler fachlich und/oder methodisch beraten (konstruktiv)
t Leistungen anregen: anspruchsvolle Klausur stellen (es ihnen nicht so leicht machen)
t Leistungen bewerten: Kriterien verwenden / entwickeln (mehr oder weniger durchdachte)
t Leistungen bewerten: Noten auf mündlicher Basis ermitteln (Beteiligung bei MentorIn)
t Leistungen bewerten: Noten auf schriftlicher Basis ermitteln (Beteiligung bei Mentorin)
t Leistungen bewerten: Noten mitteilen, gegenüber Schülern vertreten (sich Relativität/größerem Kontext von Noten bewusst sein)
t Schülerkontakt: Beziehung klären (z.B. Du/Sie, Konflikte, Nähe/Distanz)(Beobachtungen einordnen, evtl. notwendige Klärungen vermeiden)
t Unterricht vorbereiten / nachbereiten: Material/Planungen aufgrund Unterrichterfahrungen optimieren/auswählen
t Unterricht vorbereiten / nachbereiten: Unterrichtsmaterialien (insb. Experimente) aufräumen (Tafel wischen etc.)
t Unterricht vorbereiten / nachbereiten: Unterstützung einholen: fachliche Hilfe, Planungserfahrungen von Mentoren/HL einholen und/oder im Studententeam arbeitsteilig kooperieren
t Unterricht vorbereiten: (inhaltliche) Anforderungen an kognitives Niveau (auch Vorkenntnisse, Interessen) der SchülerInnen anpassen
t Unterricht vorbereiten: dies an verschiedenen Orten mit unterschiedlichem Zeiteinsatz machen (z.B. nachmittags zu hause, in Schule)
t Unterricht vorbereiten: Fachkenntnisse in Bezug auf schulische Anwendungen durchdenken und vertiefen
t Unterricht vorbereiten: konzeptionelles Muster (im Blick: inhaltliche, methodische Leitlinien, Entwicklung, Projekt, Recherchieren, Inhaltstexte schreiben)
t Unterricht vorbereiten: Richtung Binnendifferenzierung.: Besondere Aufgaben und Unterstützung vorsehen
t Unterricht vorbereiten: trad.: geeignete Materialien (und Methoden) auswählen, anfertigen, bereit stellen (Einsatz planen, detailliert aufschreiben, auch H.A. planen)
t Unterricht vorbereiten: trad.: Stunde gliedern, verschiedene Phasen einplanen
t Unterricht vorbereiten: trad.: Zeitplanung: eine funktionierende machen
t Unterricht vorbereiten: traditionelles Muster: "engmaschig", Schulbücher, Lehrplan, Arbeitsblätter vorbereiten, detaillierte Zeitplanung
t Unterricht vorbereiten: Versuche, Material vorbereiten, Schwierigkeiten vorbeugen
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Alltagsbezüge herstellen
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Arbeitsergebnisse der SchülerInnen wertschätzen (z.B. gegenseitiges Vorstellen organisieren)
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit der SchülerInnen fördern
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit fördern: projektorientierten Unterricht aufziehen, Schüleraktivitäten mit z.T. selbstbestimmten Aufgaben fördern
t Unterrichten:(inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit fördern: Schüler altersgruppengemäß (schulartengemäß) aktivieren/ansprechen
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Eigentätigkeit fördern: Spiele, Rätsel zu Fachinhal-

ten einsetzen
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Gespräche führen, zuhören, Fragen oder Impulse der Sch.(gleich/später) aufgreifen (spiegeln, exp. Klärung, Philosophieren)
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Gruppen anleiten
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Handlungen vormachen, richtigen Gebrauch von etwas zeigen
t Unterrichten(inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen / Planung (flexibel) umsetzen (vgl. Frabo)
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Fachbegriffe, Alltagsbegriffe, Inhalte, Versuchsergebnisse (er-)klären
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: fachliche Thematik mit Schülern erarbeiten
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Frontalphasen, Theoriephasen durchführen
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Lernertrag abschätzen (entsprechend reagieren)
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte einbringen: Unterrichtseinheit durchführen - evtl. enge thematischen Vorgaben berücksichtigen
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Inhalte: Planung (flexibel) umsetzen (Themen dennoch konsequent im Blick)
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Schüler differenziert unterstützen (nach Lern- und Arbeitsstand)
t Unterrichten: eigene Person (bewusst) einsetzen: Humor zeigen
t Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Position im Raum geschickt wählen(so dass man alle Schüler sehen kann und diese sich beachtet fühlen)
t Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Schülergemäße Sprache verwenden (vorbildliche Sprache)
t Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Sicher (und ohne Angst) vor der Klasse stehen (selbstbewusst und dadurch wirksam auftreten)
t Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen: Sprechtempo und Lautstärke geeignet wählen
t Unterrichten: Medien adäquat einsetzen: Gruppen bei Arbeit mit Unterrichtsmaterial anleiten
t Unterrichten: Medien zur Selbstkontrolle von Ergebnissen einsetzen
t Unterrichten: Medien: Arbeitsblätter (/Tests) einsetzen, auf Fragen reagieren (ggf. problematisch: fremde Arbeitsblätter)
t Unterrichten: Medien: Demonstrationen: Schüler um Lehrerpult versammeln (Interesse, gute Sicht, alle Sinne ansprechen)
t Unterrichten: Medien: Folien: auflegen, Wirkung (Lesbarkeit) und Einbindung optimieren
t Unterrichten: Medien: Tafel nutzen (gut lesbares, ausreichend vollständiges Tafelbild, Aufmerksamkeit der Schüler lenken)
t Unterrichten: Medien: Unvollständige, schlechte Schulausstattung ausgleichen bzw. Vorhandenes verwenden/damit improvisieren
t Unterrichten: Medien: Werkzeuge/Materialien in Fachräumen einsetzen: Experimentiermaterial routiniert handhaben (z.B. Gasflaschen)

t Unterrichten: Medien: Werkzeuge/Materialien in Fachräumen einsetzen: Materialien analysieren (/auseinandernehmen)lassen
t Unterrichten: Medien: Werkzeuge/Materialien in Fachräumen einsetzen: Schülern Anleitung geben (z.B. Experimentieren, Werken, Mikroskopieren)
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Räumliche Strukturen gestalten
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen beeinflussen
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Arbeitsaufträge mit den SchülerInnen klären
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Austausch zu/Präsentation von Schülerprodukten/-ergebnissen organisieren
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Freundlichen sozialen Umgang fördern

t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Für gleichmäßige Beteiligung der Schüler sorgen
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Gegenseitiges Zuhören der Schüler untereinander sichern
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Regeln in der Klasse etablieren/Einhaltung sichern (evtl. auch Rituale)
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Ruhe in der Klasse gewährleisten
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Sozialformen/-wechsel anleiten (z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit)
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Soziale Strukturen: Verschiedene Motivationslagen, aktuelle Bedürfnisse berücksichtigen (z.B. Unterrichtseinstieg variieren, Einzelgespräch führen)
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche Strukturen erzeugen: Aufgaben Schritt für Schritt besprechen (ggf. laufende
Schülerarbeiten dafür unterbrechen)
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche
Strukturen erzeugen: Hausaufgaben aufgeben / einbeziehen / kontrollieren
t Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management): Zeitliche Strukturen erzeugen: Zeitbedarfe (Management): Planungen (und z.B 45min Rythmus) richtig händeln
t Weitere besondere Anforderungen: Vertretungsstunden machen (ins kalte Wasser springen, bzw. mit gewisser Sicherheit in bekannten Lerngruppen)

Code Family: 6 w Unterricht als Kerngeschäft, Lern- u. Reflexionsgegenstand, Anforderungen

Codes (59)

aw Binnendifferenzierung: Notwendigkeit erkennen (planen und umsetzen wollen)
aw Erziehen
aw Führungskraft: Lehrer als Führungskräfte ansehen (die Verantwortung für eigenes Handeln (und das Wohl anderer) übernehmen)
aw Unterricht planen / Einheiten entwerfen / Unterricht auswerten
aw Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten / sichern
t Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen: Medienkompetenz / Informationskompetenz vermitteln (Koppelung von Methoden, Medien und Lernzielen)
w Erziehen: Grenzen setzen, in soziales Miteinander (Perspektive Erwachsenenwelt) integrieren, Freiräume aufzeigen, Entwicklungsmöglichkeiten bieten
w Erziehen: Werte anbieten, vorleben (Vorbild), Position beziehen, Einstellungen formen
w Führungskraft: Autorität besitzen (auch Klasse in Griff bekommen)
w Führungskraft: Klassen (regelbasiert in freundlicher Atmosphäre) führen, achtsam mit Schülern umgehen (Richtung Selbstständigkeit führen)
w Leistungen bewerten: auf
mündlicher Basis benoten: Eindrücke zur Beteiligung sammeln,
Kriterien/Modelle kennen
w Leistungen bewerten: auf schriftlicher Basis benoten: Tests/Arbeiten schreiben lassen, Kriterien/Modelle kennen (Transparenz, Bewertung mit planen)
w Leistungen bewerten: eigenes Verhältnis zur Notengebung klären (Notwendigkeit erkennen)
w Unterricht pl.: nachbereiten/auswerten
w Unterricht planen: eine konkrete Zeitplanung für den Unterricht vornehmen (Frabo)
w Unterricht planen: Einstellungen/Fähigkeiten/Routine bezüglich
Unterrichtsplanung entwickeln
w Unterricht planen: gemeinsam planen, beteiligt werden: Qualität steigern (Beratung Mentor einholen, evtl. Coteaching, selbst nicht hinter gemn.
Planungen stehen, nicht an Lerngr. angepasst))
w Unterricht planen: Ideale an übliche Realität anpassen (ggf. diese stärker als gewünscht aufgeben,

von Tag zu Tag planen)
w Unterricht planen: konzeptionell, lernprozeßorientiert vorgehen (Projekte, Lerngruppen, UEs)
w Unterricht planen: Material (zeitnah) vorbereiten (nawi. Demoversuche
ausprobieren, vollständig bereithalten)
w Unterricht
planen: traditionell vorgehen (Einzelstunden, Fachthemen)
w Unterricht planen: von Analyse der Bedingungen ausgehen (Lerngruppe und Rahmenbedingungen der Schule, insb. auf Adressaten abstimmen)
w Unterrichten: Classroommanagement
w Unterrichten: Classroommanagement: Ergebnisse zusammentragen (visualisieren, ordnen, moderieren)
w Unterrichten: Classroommanagement: Gruppenarbeit/Partnerarbeit: arrangieren, ermöglichen(erlauben)
w Unterrichten: Classroommanagement: Hausaufgaben aufgeben, einbeziehen
w Unterrichten: Classroommanagement: Ruhige Unterrichtssituation schaffen (vor Wissensvermittlung)(schwierige Situationen meistern, Kontrolle behalten)
w Unterrichten: Classroommanagement: Schüler sinnvoll beschäftigen (mit Aufgaben, Inhalten, in denen man
sich als Student sicher fühlt)
w Unterrichten: Classroommanagement:: Zeitmanagement: richtiges Maß finden ((flexible) Umsetzung von Planungen)
w Unterrichten: Classroommanagement:: Zeitmangament: schnelle Schüler mit
Zusatzaufgaben arbeiten lassen (sie quatschen sonst)
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Auf SchülerInnen angemessen eingehen: Unterrichtssituation: Motivationrahmen Schüler analysieren/ berücksichtigen (z.B. Pflichtkurs)
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: inh./zeitl. Planungen flexibel handhaben, Schülerfragen gelassen entgegen nehmen, gemeinsam nachgehen,
an Vorkenntnisse anknüpfen
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Kompetenzen zum Umgang mit Sprache und Texten gezielt fördern (Schlüsselqualifikation)
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Medien (vielfältige, moderne, auch Demoversuche, Spiele) einsetzen, z.B. um Interesse zu schaffen (Inhaltspassung nicht vernachlässigen)
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Aufgaben stellen (inhaltlich relevant, interessant und handelnd umsetzbar)
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Interesse am Thema/Inhalt entfachen
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität fördern: Methoden für gute Schülerbeteiligung einsetzen (z.B. Wahlaufgaben/Methodenwechsel)
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität
fördern: Schüler anregen, eigene Aufgaben (Ideen, Probleme) zu entwickeln und ihnen nachzugehen
w Unterrichten: lernförderliche Angebote machen: Schülereigenaktivität
fördern: Unterricht handlungsorientiert gestalten (Schüler viel selbst machen/erfahren (fühlen) lassen)
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen (soziale Strukturen gestalten, freundliches, leistungsfreundliches Klima)
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Analyse der Klassensituation
betreiben, um Unterricht zu steuern
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Leistungen verlangen/durch gesunden Wettbewerb anregen (Noten, Rückmeldungen, Spiele mit Wettbewerb)
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Leistungen: Situation und Angebote steuern/ konstruktiv verändern, so dass Leistungsaufforderungen aufgegriffen
werden
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Redeatmosphäre: demokratisch-geprägte Klassenkultur (auch Offenheit um Probleme Jugendlicher aufzugreifen) etablieren

w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Respektvollen Umgang der SchülerInnen untereinander sichern
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Selbstständigkeit erkennen/fördern: Schülern etwas zutrauen, individuell und als Gruppenmitglied für verantwortliches Lernen qualifizieren
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Spaß: Unterricht so gestalten, dass für Schüler und Lehrer erfreulich
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: stille Schüler aktivieren / Außenseiter einbeziehen
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Unterrichtseinstiege (situationsadäquat und interessant) gestalten
w Unterrichten: Unterrichtsklima schaffen: Voneinander Lernen und Hilfsbereitschaft praktizieren (sich als Lehrer einschließen)
w Weitere Anforderungen: Allgemeinbildung/Kompetenzen für Lernen und Soziales (Interesse für Umwelt und Politik) vermitteln (Lehrerteam der Schule)
w Wissen: Besitzen und vermitteln ist vorrangige (sehr wichtige) Aufgabe
w Wissen: Fachinhalte in schulbezoger Form sicher beherrschen/sich aneignen, um Wissen vermitteln zu können
w Wissen: Fächer und Fachinhalte persönlich vertreten (ihre Vermittlung wichtig finden)
w Wissen: Sachverhalte gut erklären (Fragen formulieren anleiten, versch. Erlärungswege nutzen, viele (adäquate) Beispiele geben, Unterrichtsfachinhalte)
w Wissen: Unterrichten: frontal unterrichten (ggf. mit Vor- und Nachteilen in Bezug auf Wissensvermittlung)
w Wissen: Vermittlung von Inhalten ist nach Vorgabe von Lehrplänen und im Rahmen des Lehrerberufs ein wichtiger Teilaspekt

---
Code Family: 7 t Schulleben und Schulorganisation als Arbeits(um)feld (Schülerkontakt, Kooperation)

Codes (5)

t Elternkontakt: an Sprechtagen kennen lernen, an Seite des Mentors Einschätzungen zu Schülern einbringen/austauschen
t Lernortverbindung: Exkursion, Klassenfahrt mitfahren: Schüler kennen lernen / beaufsichtigen (mit organisieren, Schülerinteressen berücksichtigen)
t Schulpersonal: mit Hierarchien zurecht kommen
t Schülerkontakt (-interaktion): Aufgaben außerhalb regulären Unterrichts mit Schülerkontakt übernehmen (z.B. AGs, Zusatzförderstunde)
t Schülerkontakt: sich in Schülergruppen einbringen (gemeinsame Erlebnisse, Sport, Spiel, kennen lernen fördern)

Code Family: 7 w Schulleben und Schulorganisation als Arbeits(um)feld (Schülerkontakt, Kooperation)

Codes (26)

aw Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen (auch Verteilung/Kommunikation kennen lernen)
w Eltern/Familien im Einzelfall unterstützen
w Eltern: in (gutem) Kontakt sein, Rolle: Berater/Partner (Versuch wert, Lernverhalten besprechen)
w Elternabende: teilnehmen (Programmgestaltung, Lehrerrolle wahrnehmen)
w Elternarbeit als Aufgabenteil erkennen
w Elternarbeit als Potential erkennen
w Elternarbeit: Hausbesuche machen (z.B. Klassenlehrerfunktion)
w Elterngespräche führen, Möglichkeiten der Zusammenarbeit prüfen, Informationen erhalten
w Elternkontakt als möglichst klein zu haltende Belastung/Pflicht einschätzen

w Elternsprechtage/Einzelberatung (auch Schullaufbahn): Zu Lernentwicklungen und Leistungen verständlich Auskunft geben
w Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Besondere Funktionen wahrnehmen (z.B. Schulgarten, Fachräume, z.B. Küche)
w Lehreraufgaben im Schulbetrieb: KlassenlehrerInnenfunktion/-aufgaben übernehmen
w Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Konferenzteilnahme (aktive): Abläufe kennen lernen (Ort für Informationsaustausch und Aufgabenverteilung)
w Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Pausenaufsicht: Regeln: Schulinterne kennen (und durchsetzen)
w Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Schulleben / Schulklima (z.B. Pausenangebote, AGs, auch Ausflüge, Klassenfahrten) gestalten
w Lehreraufgaben im Schulbetrieb: Vertretungsstunden übernehmen (ablehnen können?)
w Lehreraufgaben im Schulleben: Schulgebäude/Hof: mit Schülern pflegen/gestalten
w Lehreraufgaben: Schulbetrieb aufrecht erhalten / beflügeln
w Lehreraufgaben: Schulbetrieb: Lehrerausbildung: Praktikanten/Ref. rund um Unterricht (und Schulalltag) unterstützen
w Lehreraufgaben: Schulleben: AGs anbieten/durchführen (Schülerteilnahme an Wettbewerben untestützen) (auch bes. Anf. an Praktikanten)
w Lehreraufgaben: Schulleben: Klassenfahrten mitfahren, Aufsicht führen, als Lehrer organisieren
w Lehreraufgaben: Schulleben: Probleme von SchülerInnen (/Problemschüler): bei Bedarf auch "fremden" Schülern helfen, alle im Flur beaufsichtigen
w Lehreraufgaben: Schulleben: Projektwoche: LehrerInnen/SchülerInnen bei ihren Projekten unterstützen
w Lehreraufgaben: Schulleben: Zusammenkünfte, "soziale Orte" gestalten
w Schule entwickeln: auch als Beitrag zur Arbeitszufriedenheit leisten wollen
w Schule öffnen: Kooperationen mit Firmen ins Leben rufen, ausserschulische Experten einladen

---
Code Family: 8 Zusatzinfo, Kritik, Bilanz

Codes (63)

z.I. Allgemeinkritik AA Gesamtbewertung (sehr oft positiv, ...oder Lebenserfahrung - wenn auch eher negative gewonnen)
z.I. Allgemeinkritik Alltag: Problem Erwerbsarbeit/Bafög/Geld
z.I. Allgemeinkritik Schulseite - Alltag: Zeitumfang (Zeitangaben kennzeichen und Kritik: dass es unterschiedlich gehandhabt wird)
z.I. Allgemeinkritik Schulseite: Mentoren (Informiertheit, Engagement, Qualifikation)
z.I. Allgemeinkritik Schulseite: Mentorenentlastung (belastende Diskussion darum und Aufnahme in Schulen)
z.I. Allgemeinkritik Schulseite: Zuweisung zu Schulen (trotz eigener Suche)
z.I. Allgemeinkritik Uni - Schule - Koop: Mentoren - Einbezug in Uniseminare kann positiv sein (aber Pilot: Rückmeldung an Studierende anders organisieren)
z.I. Allgemeinkritik Uni: Fachveranstaltungen bessere Abstimmung Uni auf Lehramtsanforderungen (Gewichtungen auf Erklären)
z.I. Allgemeinkritik Uni: fehlendes Gesamtcurriculum im Lehramtsstudium - Zufälligkeit - insb. im EW Bereich
z.I. Allgemeinkritik Uni: HL, Dozenten, Curriculum für HP nicht vorhanden
z.I. Allgemeinkritik Uni: Problem zügig studieren (Scheine machen), Schule und Uni "auf zwei Hochzeiten tanzen", es sinnvoll abstimmen, sich klar entscheiden
z.I. Allgemeinkritik Uni: Seminarabfolge im Studium (WiS, SoS) Problem
z.I. Allgemeinkritik Uni: Veranstaltungen zweites Fach (eigentlich gewünscht: Probleme: Termine, Qualität)
z.I. Allgemeinkritik Uni: Vorbereitung, Begleitung Uni unterschiedlich gut (Beginn Begleitung) oder Praxisbezug unterschiedlich erkennbar

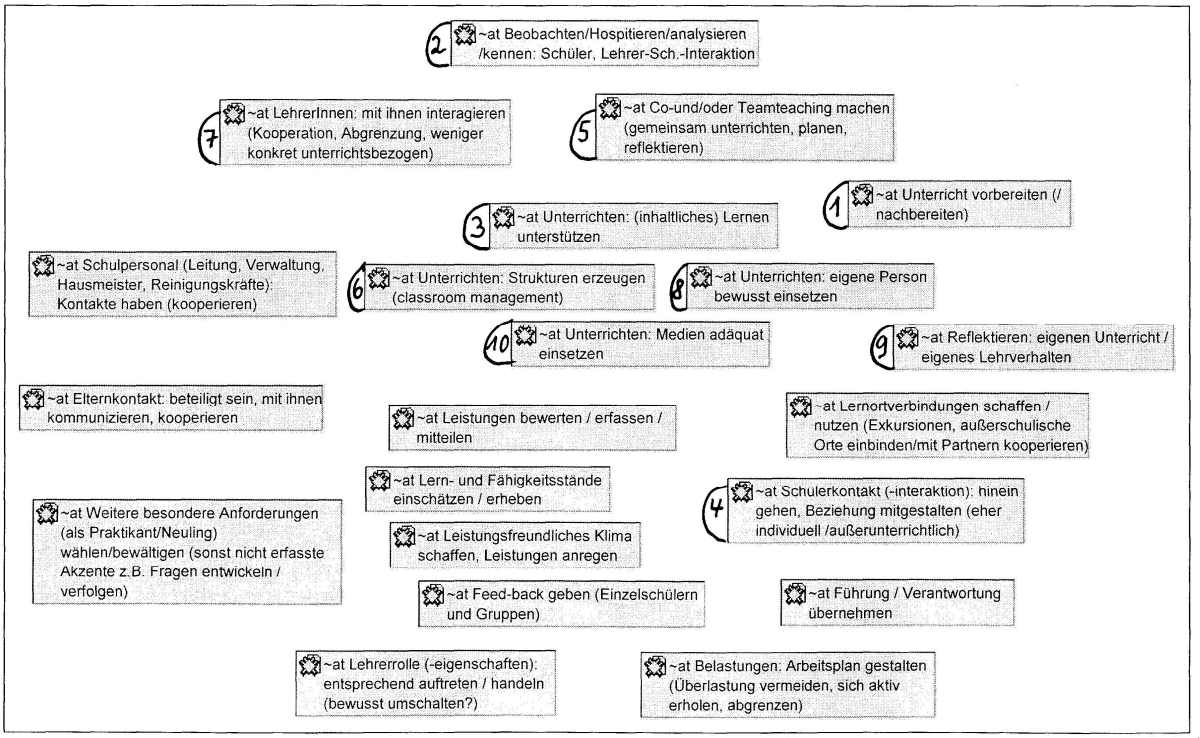
z.I. Allgemeinkritik Uni: Vorbereitung, Begleitung: Theorie (EGW) zu wenig auf Praxis bezogen, evtl. wenig Erprobungshinweise (Supervision bei Problemen stärken)
z.I. Allgemeinkritik Uni: Zwischenprüfung Organisationsproblem, Zeitproblem, Stress (bzw. Anforderungen verschieben)
z.I. Bezug zum HP unklar/nicht gegeben (Martin)
z.I. Biografie: eigene Schulzeit: Besuch nichtstaatliche Schule: Waldorfschule /rel. Privatschule (beides als ganz gut geschildert)
z.I. Biografie: eigene Schulzeit: emotionales Grundgefühl Grundschulzeit: überwiedgend gerne, ggf. nicht gerne - schlechte Lehrer, Horror Grundschule H.A. machen
z.I. Biografie: eigene Schulzeit: Selbstcharakteriesierung: z.B. strebsam, angepasst oder Perspektive zum Verstehen jetziger Schüler
z.I. Biografie: Standpunkte, eigene Stärken und Schwächen, Schlüsselerlebnisse
z.I. Erfahrungen formal nicht eng mit HP verbunden: Kontakt Primarstufe selbst organisiert
z.I. Irritierend/wiedersprüchlich/erstaunlich: aus Eigenperspektive
z.I. Irritierend/wiedersprüchlich: aus Fremdperspektive
z.I. Lernen im HP: Aussagen zu den persönlich wichtigen Bereichen: Unterrichten, Fachinhalte bezogen auf Schule, Spaß an schulischen Teilarbeiten(z.B.Arbeitsblätter machen)
z.I. Lernen im HP: durch Beobachten/hospitieren/abgucken und Perspektivenwechsel/Ratschläge nur mit Bedacht übernehmen
z.I. Lernen im HP: durch Tun in der Klasse und Reflektieren/Austausch mit Kollegen (Verhalten, Routinen lernen)
z.I. Lernen im HP: lange Phase/Stufen, Eingewöhnung, Erfahrungsmöglichkeiten, Sättigung
z.I. Lernen im HP: legitimierte Teilhabe (evtl. Lernen Lehrling, Produkte...)
z.I. Lernen im HP: Überdenken/Reflexion im Interview nützlich
z.I. LPP - Wichtigkeit/Bedingungen der Teilhabe an Gemeinschaft, Produktion, Werten und Kommunikation ... Info für Vignetten
z.I. Mentor: wenig Unterstützung – eher Reperatur der Planung, Reflexion (in Kauf genommen, im Nachhinein mehr gewünscht) (Heike)
z.I. Reflexion eigene Schulzeit: Zusammenhänge sehen
z.I. Richtlinien, Vorgaben: beschriebene Wirkungen
z.I. Selbstwirksamkeit, Belastung, Erfolg
z.I. Stichwort "Anforderungen" - (oder etwas machen sollen) begegnen (z.T. von Schülern z.T. Uni)
z.I. Stichwort "Anforderungen" an Schüler
z.I. Stichwort "Anforderungen" in Interviewfragen (z.T. Unikontext)
z.I. Stichwort "Erleben"
z.I. Stichwort "Erleben" in Interviewfrage
z.I. Stichwort "Versuchskaninchen"
z.I. Stichwort "wahr"nehmen - beobachten, erleben, erkennen
z.I. Stichwort "wahr"nehmen - übernehmen, dabei sein, tun
z.I. Stichwort "wahr"nehmen in Interviewfrage enthalten
z.I. Studium: Auswirkungen: HP-Ef in anderen Seminaren keinThema (abgegessen)
z.I. Studium: Auswirkungen: Seminare gezielt anwählen und auf Praxisbezug einschätzen, (nicht) hoffen, eigenes Handlungsrepertoire damit zu entwickeln
z.I. Uniseminare neben HP - auch Frabo Std.umfang prüfen (ca.8SWS, z.T zusätzlich 13SWS)
z.I. Universitätseinfluss: (z.B. unerträgliche Gruppe, fehlende Supervision für Problemfälle)(z.B. gute Gruppendynamik, sich einbringen lernen)
z.I. Universitätseinfluss: Pilot: zu wenig Beteiligung der Stud. an Seminargestaltung ermöglicht, zu wenig Wertschätzung,gute Erfahrung mit mehr Beteiligung
z.I. Universitätseinfluss: Projekt EW Einbindung, Gruppe auf eine Schule bezogen positiv - im SoS Hospi, Nachbereitung dann zusammen mit Vorbereitung anderer
z.I. Universitätseinfluss: Schulalltag bügelt alles schnell glatt
z.I. Universitätseinfluss: Seminare zu wenig praxisbezogen (kein methodisches, planerisches Handwerkszeug, keine Fachinhalte - ggf. Verknüpfung selbst leistbar)
z.I.Universitätseinfluss: Seminare: wenig inhaltliche Arbeit, da oft organisatorische Probleme diskutiert wurden, Auswertung besser

z.I. Universitätseinfluss: Unterrichtsplanung - fachdidaktische Seminare / Studium an sich (nicht) hilfreich
z.I. Universitätseinfluss: Vorbereitung, Begleitung Fachdidaktik (z.B. gut, weil kleine Gruppe/Spiele, Material für Vertretung oder Mathe - keine (SekI))
z.I. Universitätseinfluss: Zeitverlust und Unlust in Seminaren: wenig inh. Arbeit durch Reden über Organisatorisches
z.I. Universitätserinfluss: Beginn Begleitseminare zeitgleich oder verspätet
z.I. Universitätserinfluss: Seminare vor HP (auch EW durchaus nützlich bewertet)
z.I. Überforderungskonstellation (Viele Faktoren Mängel: Lernstanddiagnose, Über- Unterforderung, Planung, Arbeitsblätter, Situatonswahrnehmung, konsequentes Handeln etc.)
z.I. Verbindungen zwischen Schule u. Uni nach HP (z.B. Forschungsarbeit Kunst-AG)
z.I. Vorbilder: Lehrer positiv/negativ (evtl. keine besitzen)
z.I. Vorerfahrungen: alte UE (z.B. übergenaue Vorbereitung, zur Bewertung von Schülerpräsentationen, zu Vitalität von Schülern nach Lage der Stunden, Du, Sie, Chaos Betreuung, Stationslernen))
z.I. Vorerfahrungen: Nachhilfe, Erwerbstätigkeit, sonstige Ef mit Schülern (z.B. Nachtbereitschaft)

8.2.6 Beispiele graphischer Darstellungen mit ATLAS.ti

HPDissKap.6.4Tkat.jpg:

Kategorien "Anforderungen mit Handlungsbezug"

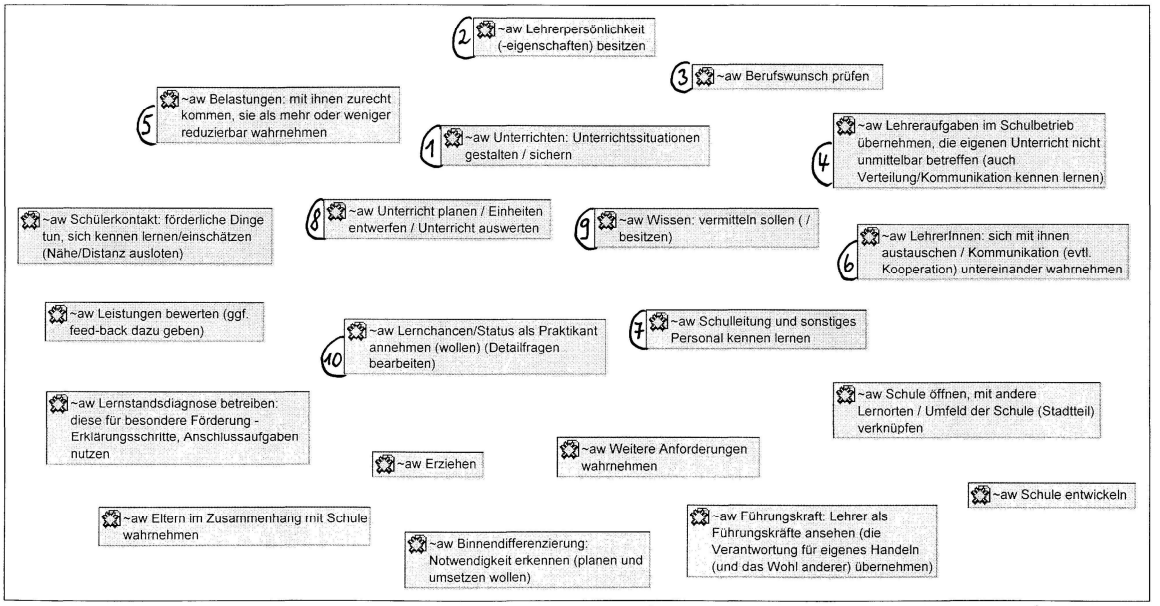


„Die Rangplätze* 1 bis 10 sammeln 3/4 aller Zitate."

* bezogen auf Anwendung der Kat. auf Nachinkoviews

HPDissKap.6.4Wkat.jpg:

Kategorien "Anforderungen ohne Handlungsbezug"



„Die Rangplätze* 1 bis 10 sammeln 3/4 aller Zitate."
* bezogen auf Anwendung der Kategorien auf Nachinterviews

8.2.7 Säulendiagramme zu 12 Fällen

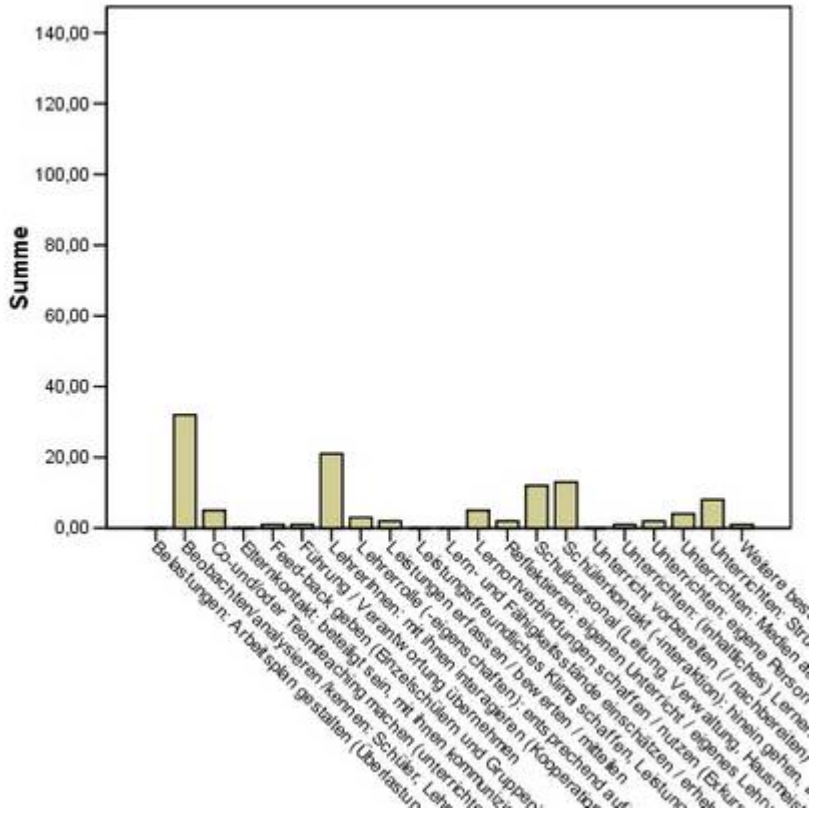
Für Säulendiagramme „t“ (vollständige Beschriftung der Säulen von links nach rechts, s.a. Kap.6.4)
Liste zu rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen mit Handlungsbezug (t)

1. Belastungen: Arbeitsplan gestalten (Überlastung vermeiden, sich aktiv erholen, abgrenzen)
2. Beobachten/analysieren /kennen: Schüler, Lehrer-Sch.-Interaktion
3. Co-und/oder Teamteaching machen (unterrichten, planen, reflektieren)
4. Elternkontakt: beteiligt sein, mit ihnen kommunizieren, kooperieren
5. Feed-back geben (Einzelschülern und Gruppen)
6. Führung / Verantwortung übernehmen
7. LehrerInnen: mit ihnen interagieren (Kooperation, Abgrenzung, weniger konkret unterrichtsbezogen)
8. Lehrerrolle (-eigenschaften): entsprechend auftreten / handeln
9. Leistungen erfassen / bewerten / mitteilen
10. Leistungsfreundliches Klima schaffen, Leistungen anregen
11. Lern- und Fähigkeitsstände einschätzen / erheben
12. Lernortverbindungen schaffen / nutzen (Exkursionen, außerschulische Orte einbinden/mit Partnern kooperieren)
13. Reflektieren: eigenen Unterricht / eigenes Lehrverhalten
14. Schulpersonal (Leitung, Verwaltung, Hausmeister, Reinigungskräfte): Kontakte haben (kooperieren)
15. Schülerkontakt (-interaktion): hinein gehen, Beziehung mitgestalten (eher individuell /außerunterrichtlich)
16. Unterricht vorbereiten (/ nachbereiten)
17. Unterrichten: (inhaltliches) Lernen unterstützen
18. Unterrichten: eigene Person bewusst einsetzen
19. Unterrichten: Medien adäquat einsetzen
20. Unterrichten: Strukturen erzeugen (classroom management)
21. Weitere besondere Anforderungen (als Praktikant/Neuling) wählen/bewältigen (sonst nicht erfasste Akzente z.B. Fragen entwickeln / verfolgen)

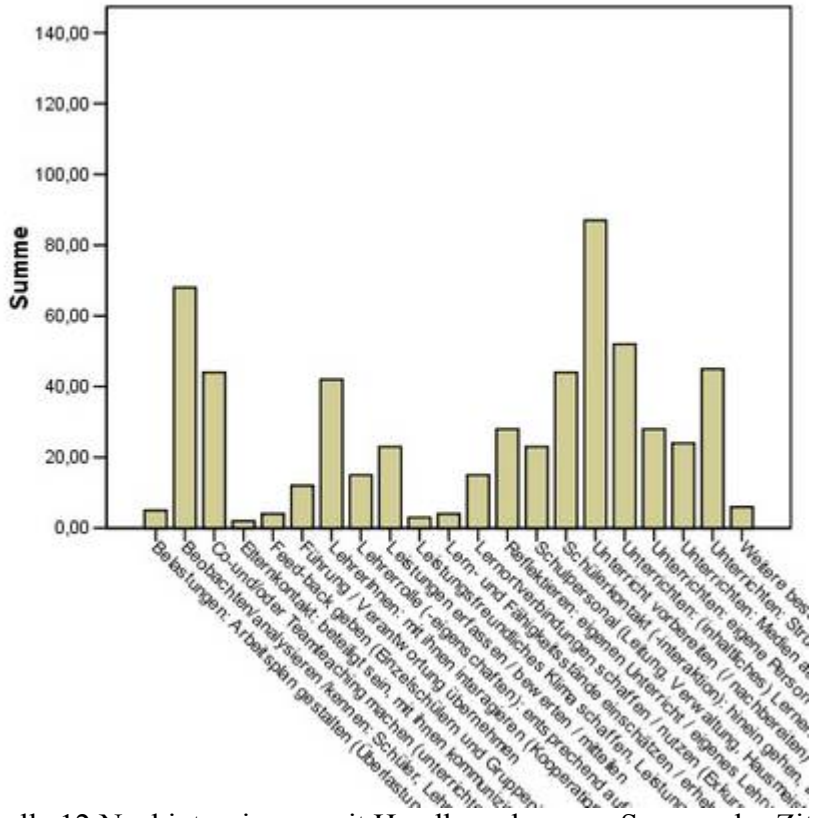
Für Säulendiagramme „w“ (vollständige Beschriftung der Säulen von links nach rechts, s.a. Kap.6.6)
Liste zu rekonstruierten wahrgenommenen Anforderungen ohne Handlungsbezug (w):

1. Belastungen: mit ihnen zurecht kommen, sie als mehr oder weniger reduzierbar wahrnehmen
2. Berufswunsch prüfen
3. Binnendifferenzierung: Notwendigkeit erkennen (planen und umsetzen wollen)
4. Eltern im Zusammenhang mit Schule wahrnehmen
5. Erziehen
6. Führungskraft: Lehrer als Führungskräfte ansehen (die Verantwortung für eigenes Handeln (und das Wohl anderer) übernehmen
7. Lehreraufgaben im Schulbetrieb übernehmen, die eigenen Unterricht nicht unmittelbar betreffen (auch Verteilung/Kommunikation kennen lernen)
8. LehrerInnen: sich mit ihnen austauschen / Kommunikation (evtl. Kooperation) untereinander wahrnehmen
9. Lehrerpersönlichkeit (-eigenschaften) besitzen
10. Leistungen bewerten (ggf. feed-back dazu geben)
11. Lernchancen/ Status als Praktikant annehmen (wollen) (Detailfragen bearbeiten)
12. Lernstandsdiagnose betreiben: diese für besondere Förderung - Erklärungsschritte, Anschlussaufgaben nutzen
13. Schule entwickeln
14. Schule öffnen, mit andere Lernorten/ Umfeld der Schule (Stadtteil) verknüpfen
15. Schulleitung und sonstiges Personal kennen lernen
16. Schülerkontakt: förderliche Dinge tun, sich kennen lernen/ einschätzen (Nähe/ Distanz ausloten)
17. Unterricht planen/ Einheiten entwerfen/ Unterricht auswerten
18. Unterrichten: Unterrichtssituationen gestalten/ sichern
19. Weitere Anforderungen wahrnehmen
20. Wissen: vermitteln sollen (/ besitzen)

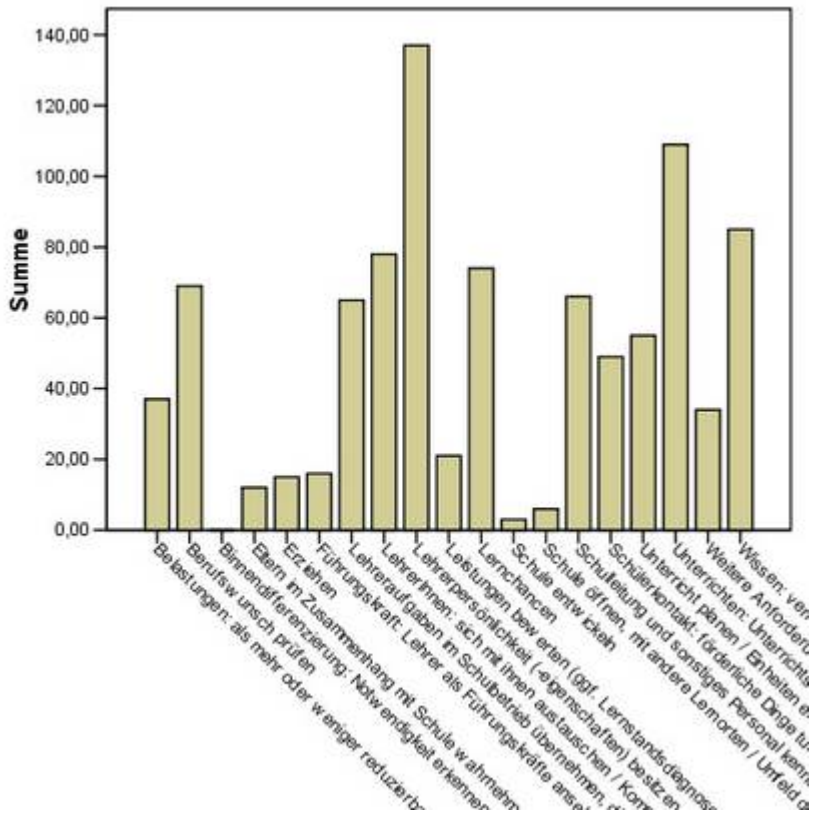
8.2.7.1 Säulendiagramme zur Summe aller Interviews



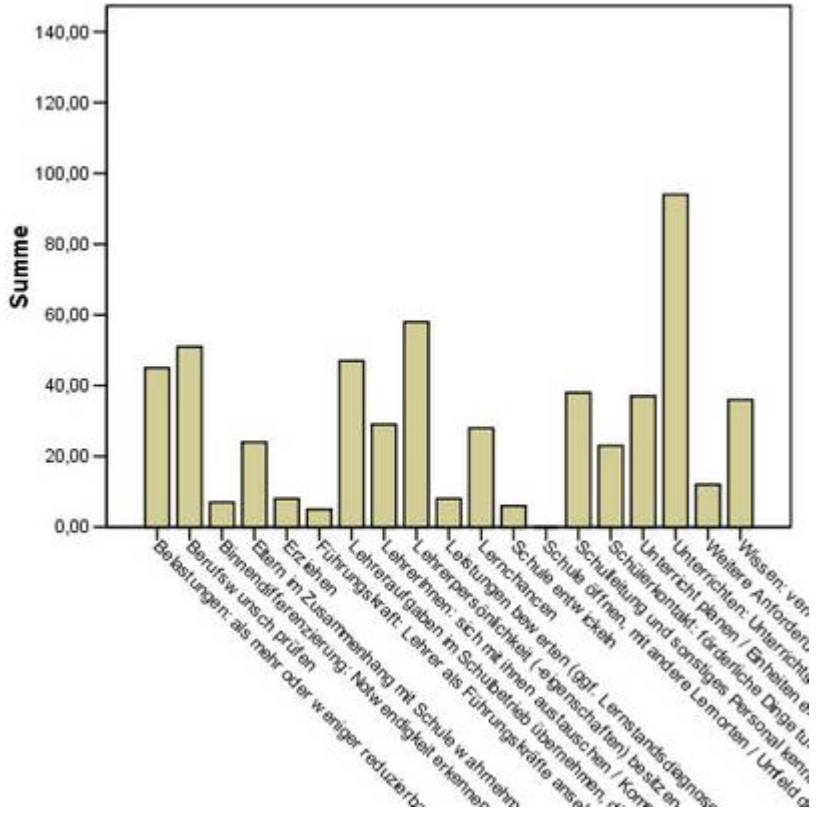
t alle 12 Erstinterviews „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t alle 12 Nachinterviews „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

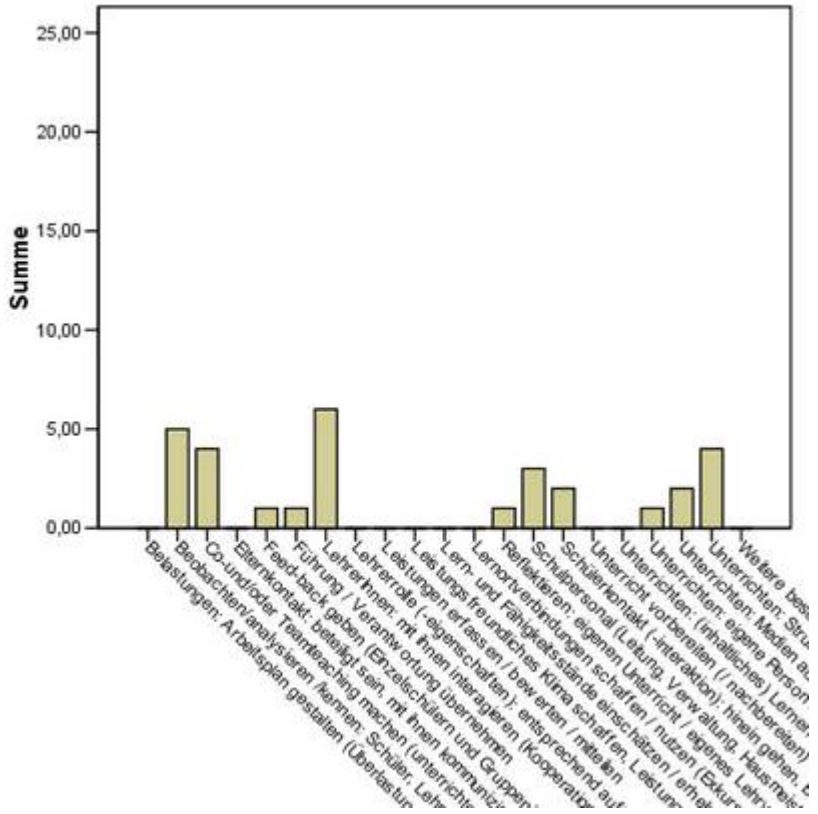


w alle 12 Erstinterviews „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

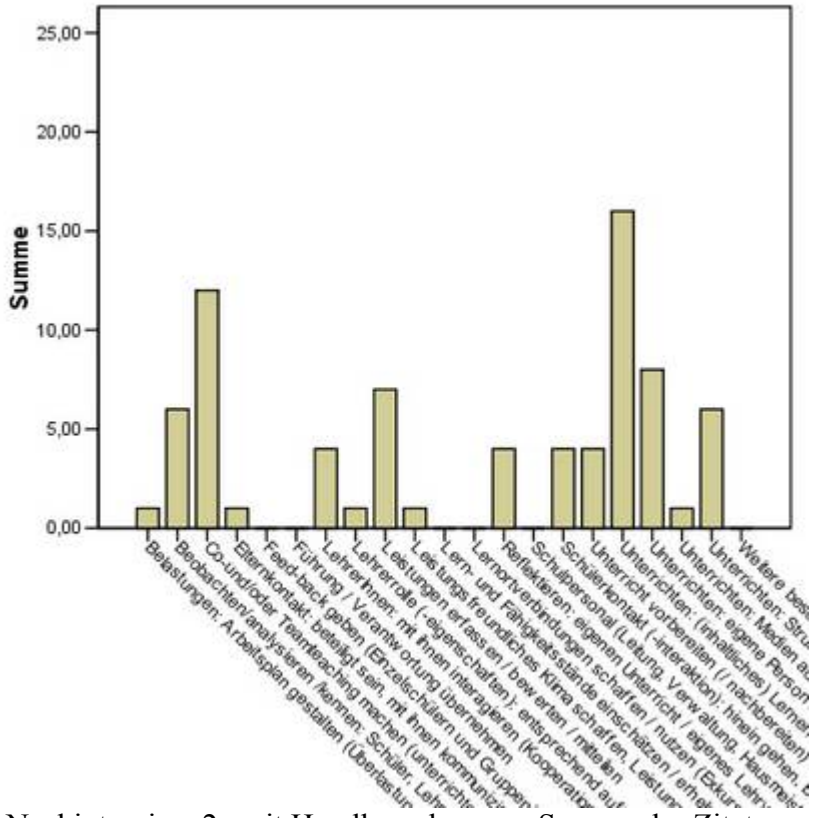


w alle 12 Nachinterviews „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

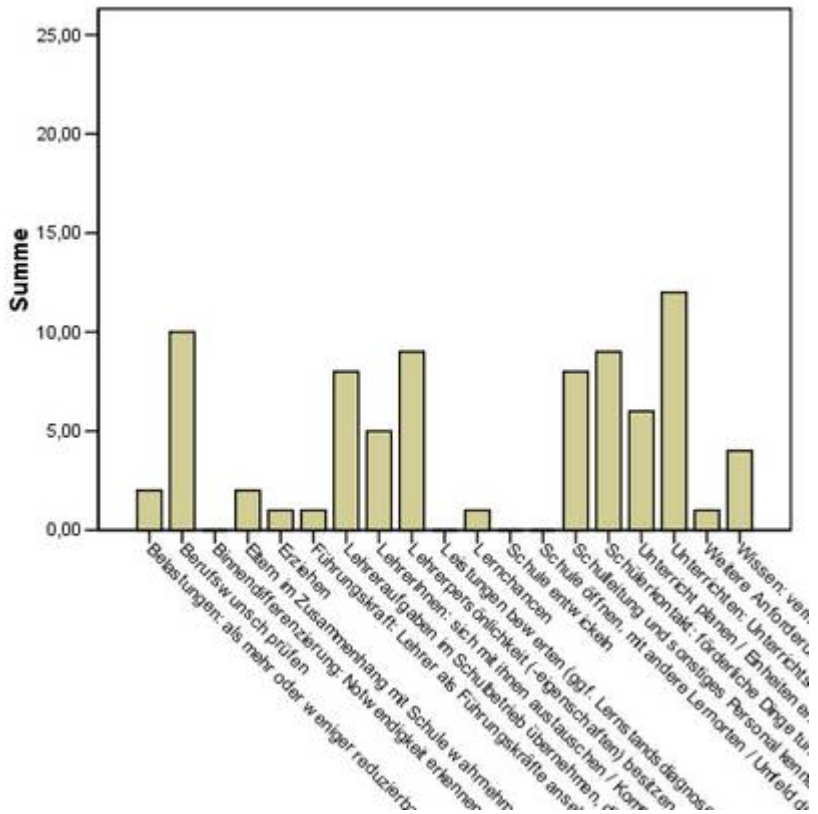
8.2.7.2 Säulendiagramme zu Interviews 1, 2 (Frau König, Fall 2, Stud.Nr.17)



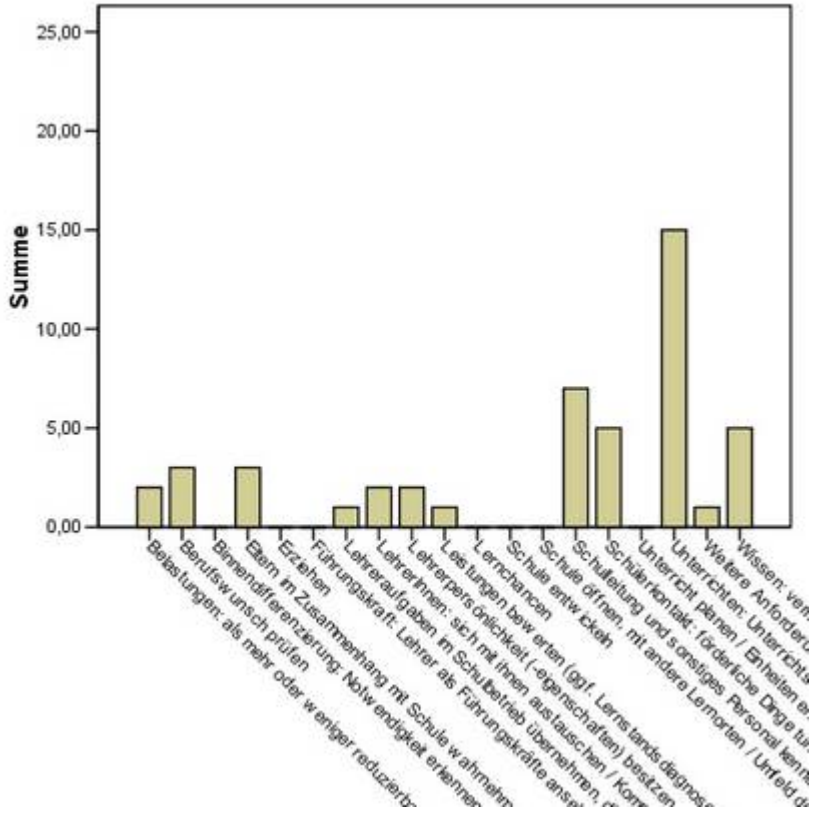
t Erstinterview 1 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 2 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

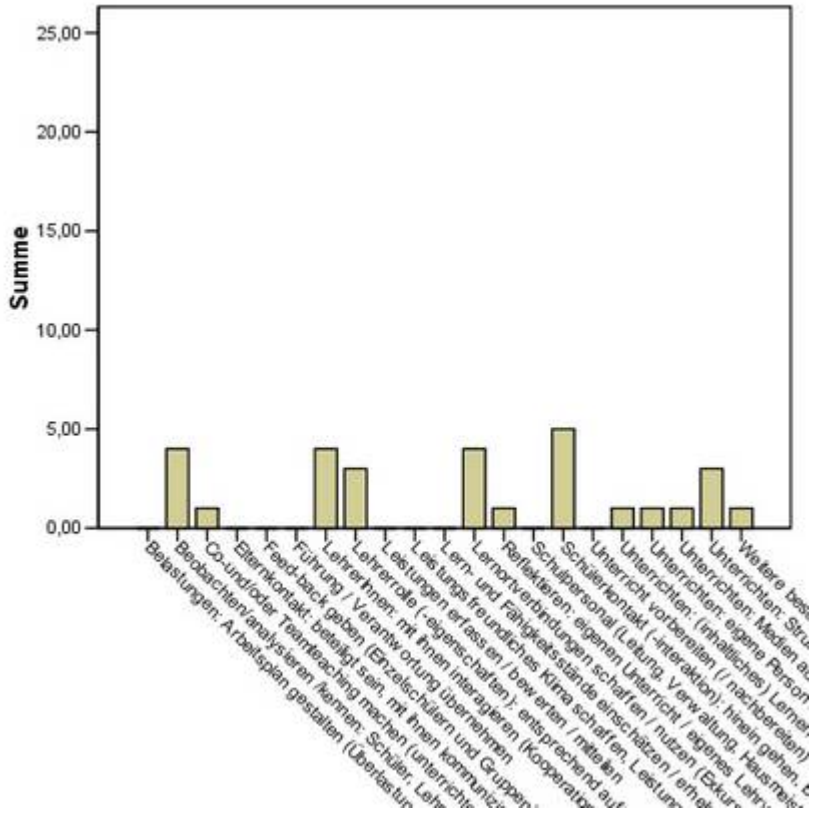


w Erstinterview 1 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

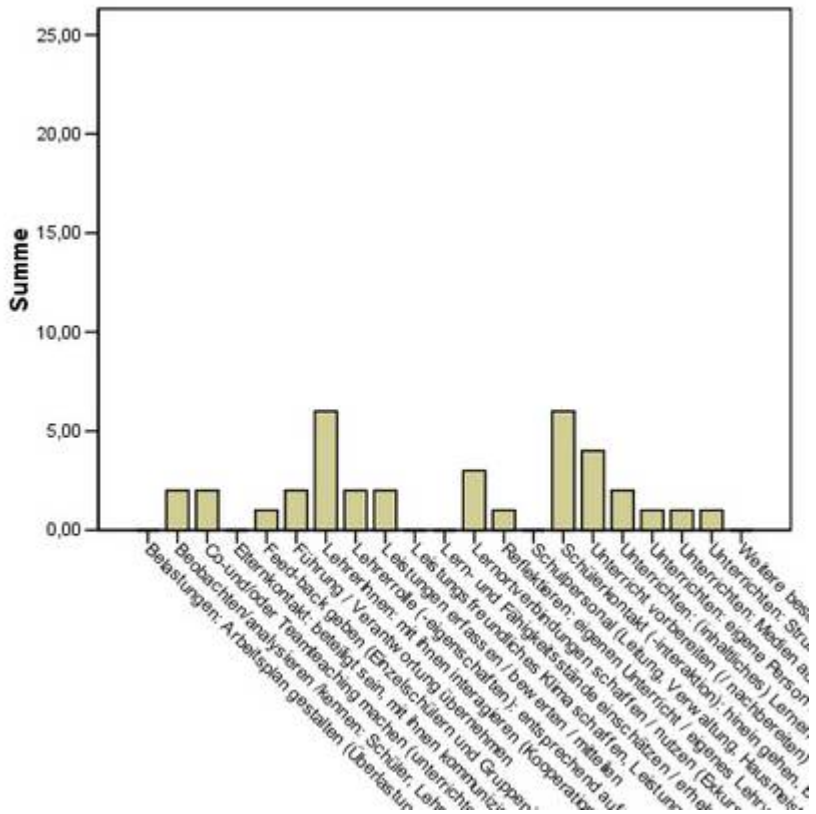


w Nachinterview 2 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

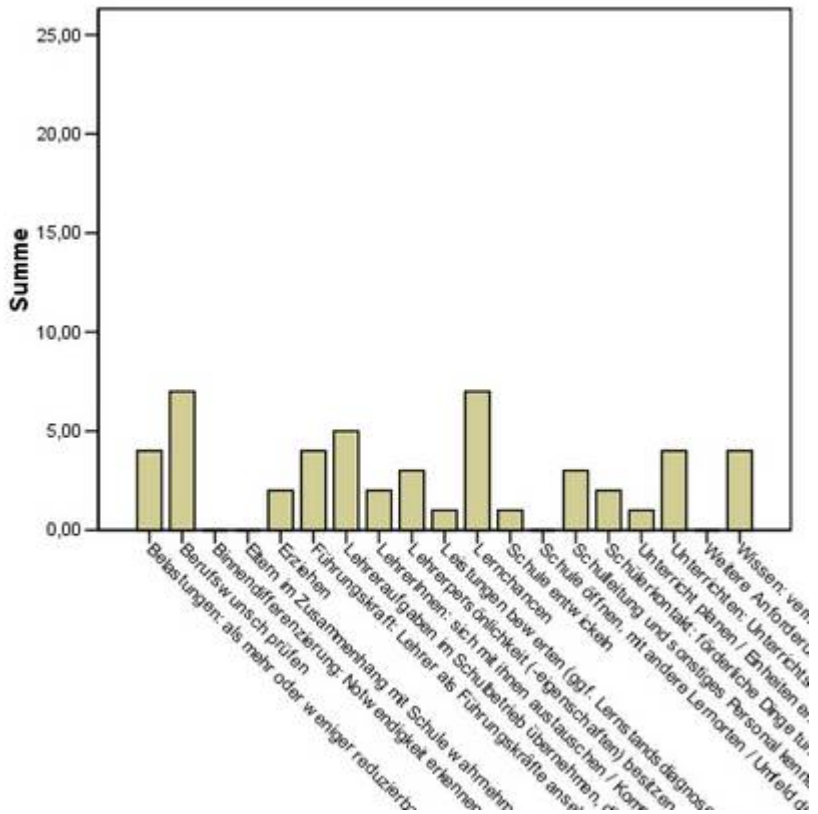
8.2.7.2 Säulendiagramme zu Interviews 3, 4 (Stud.Nr.19)



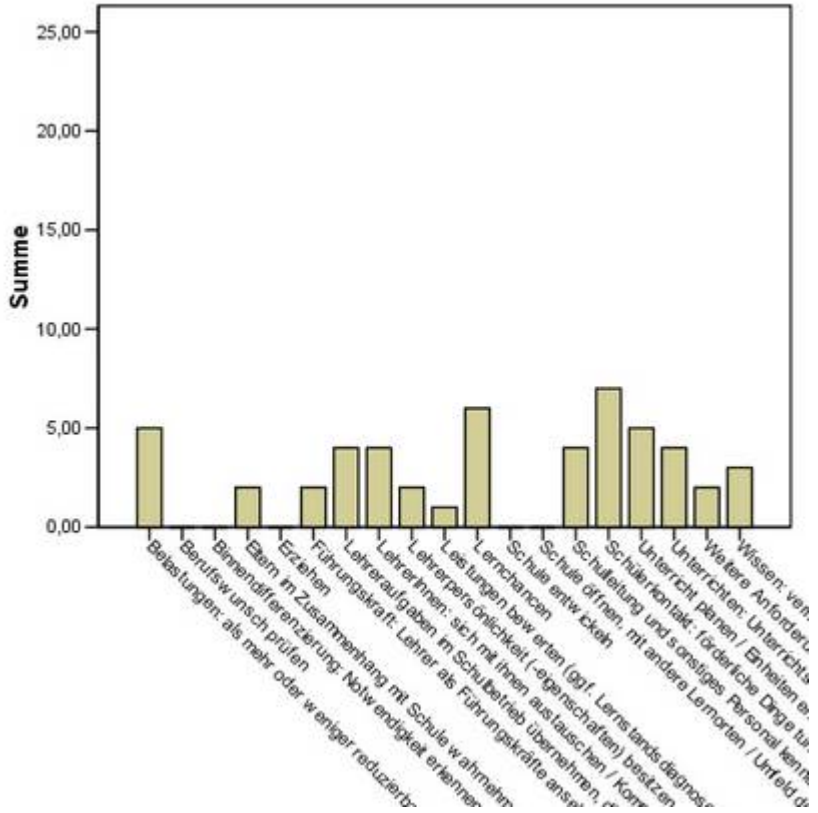
t Erstinterview 3 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 4

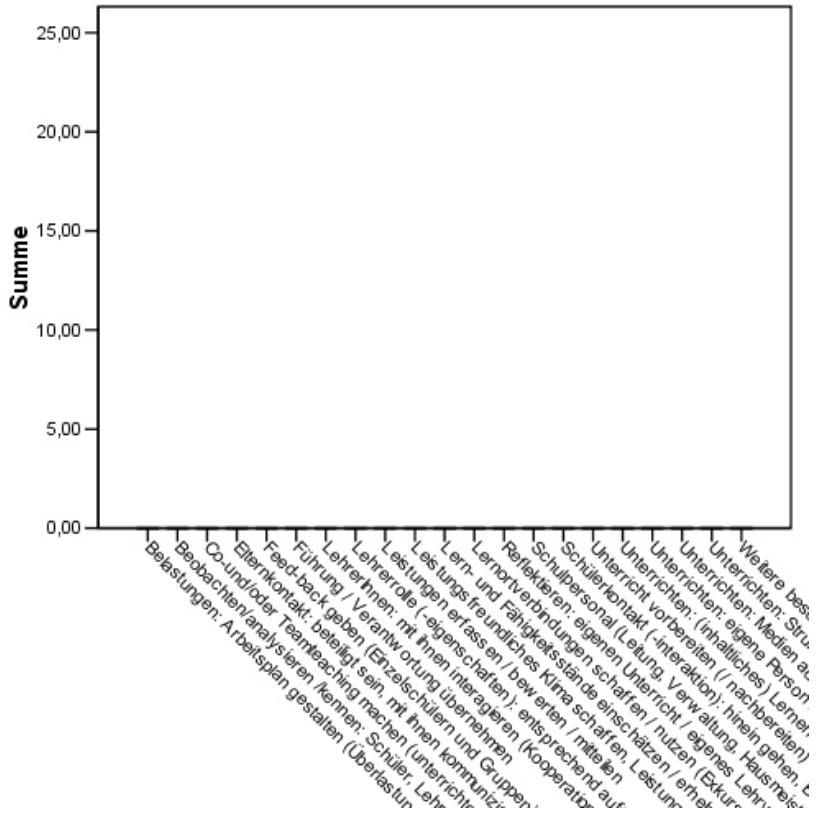


w Erstinterview 3 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

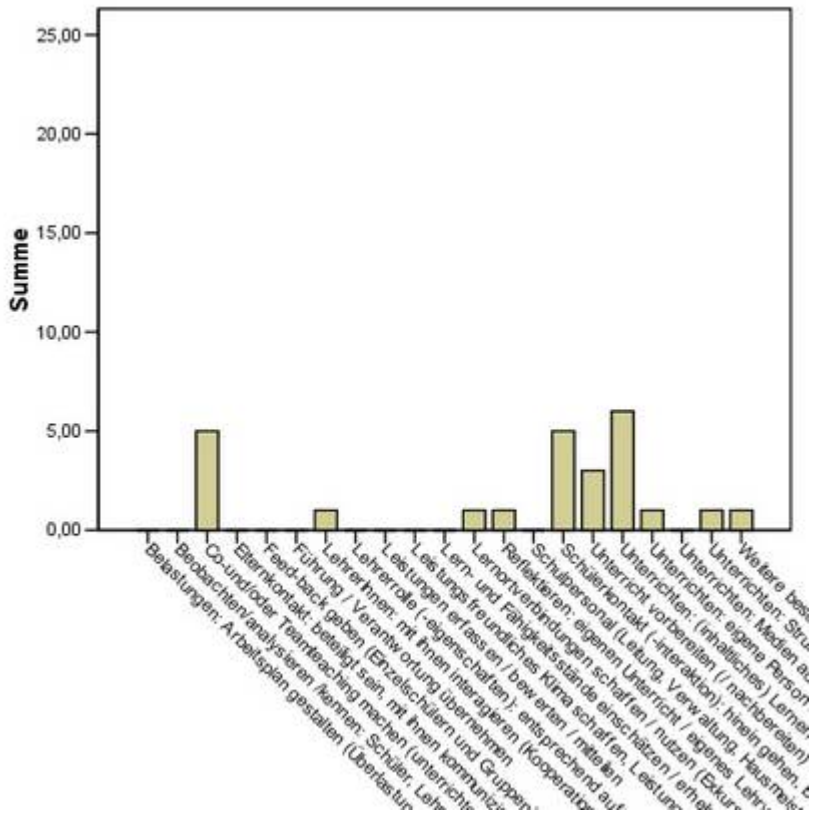


w Nachinterview 4 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

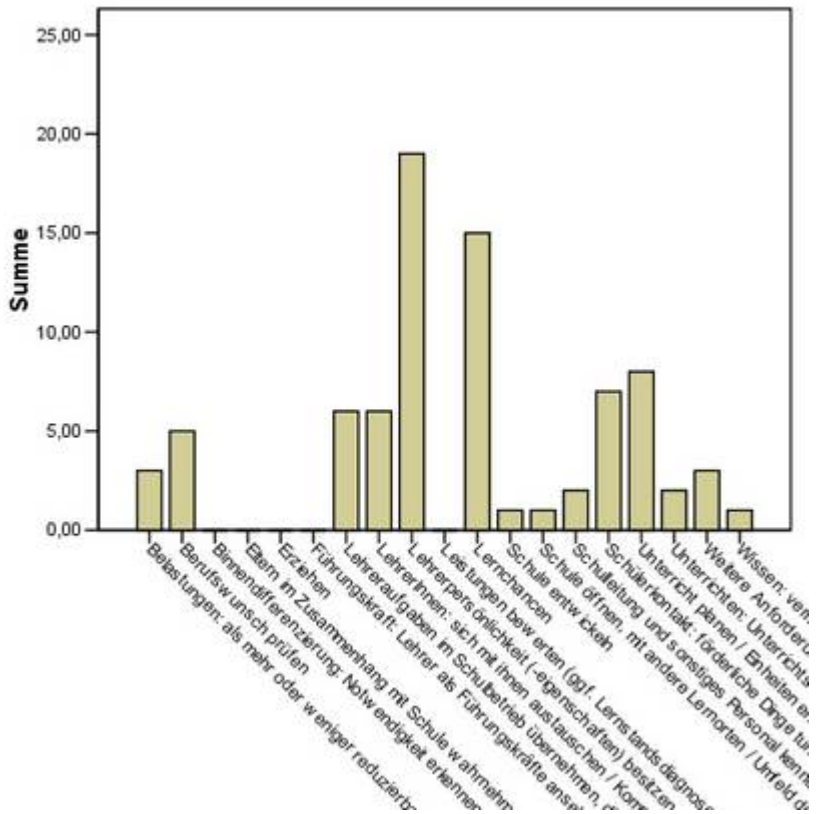
8.2.7.3 Säulendiagramme zu Interviews 5, 6 (Stud.Nr.6)



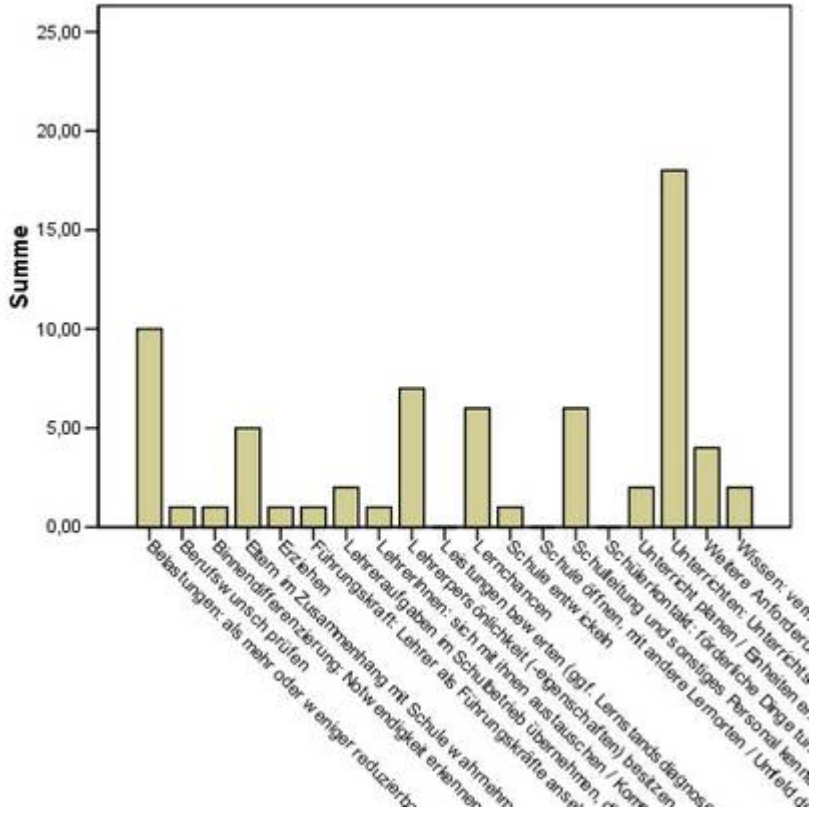
t Erstinterview 5 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 6 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

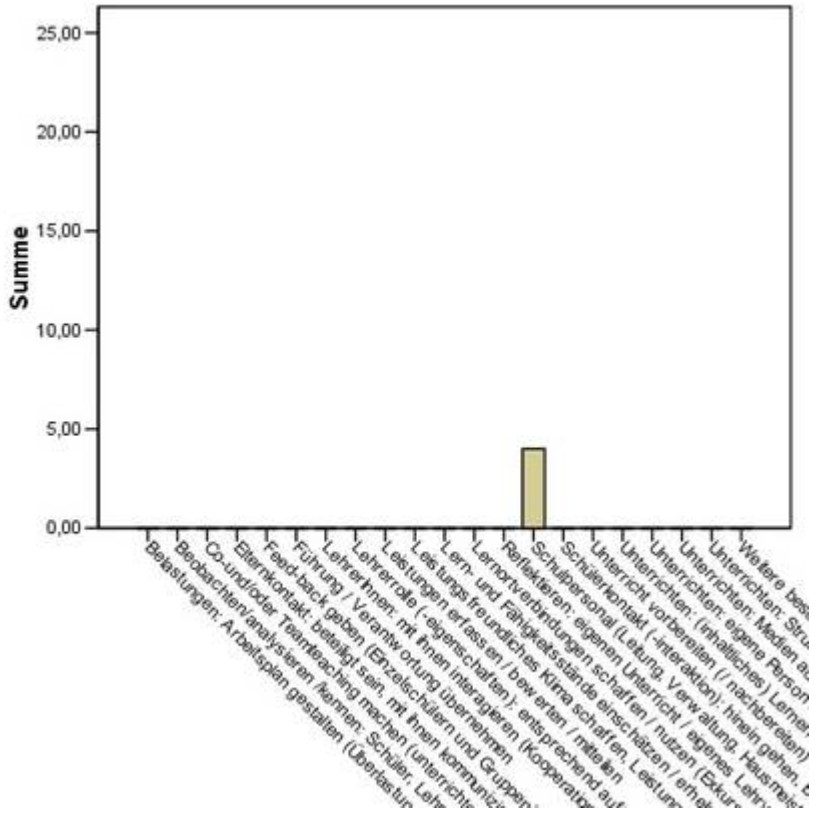


w Erstinterview 5 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

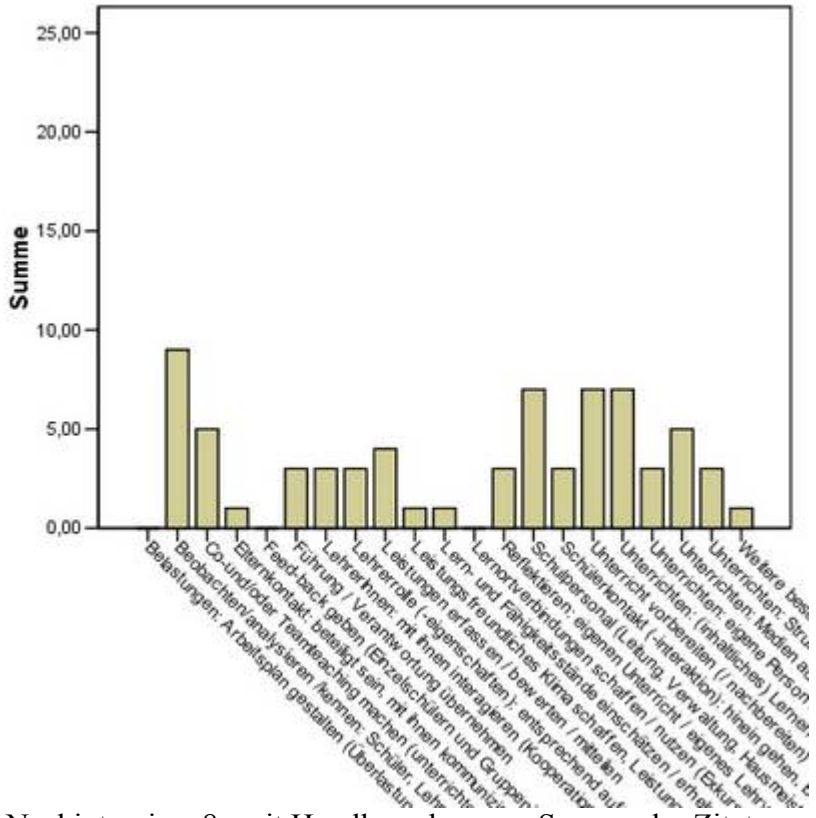


w Nachinterview 6 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

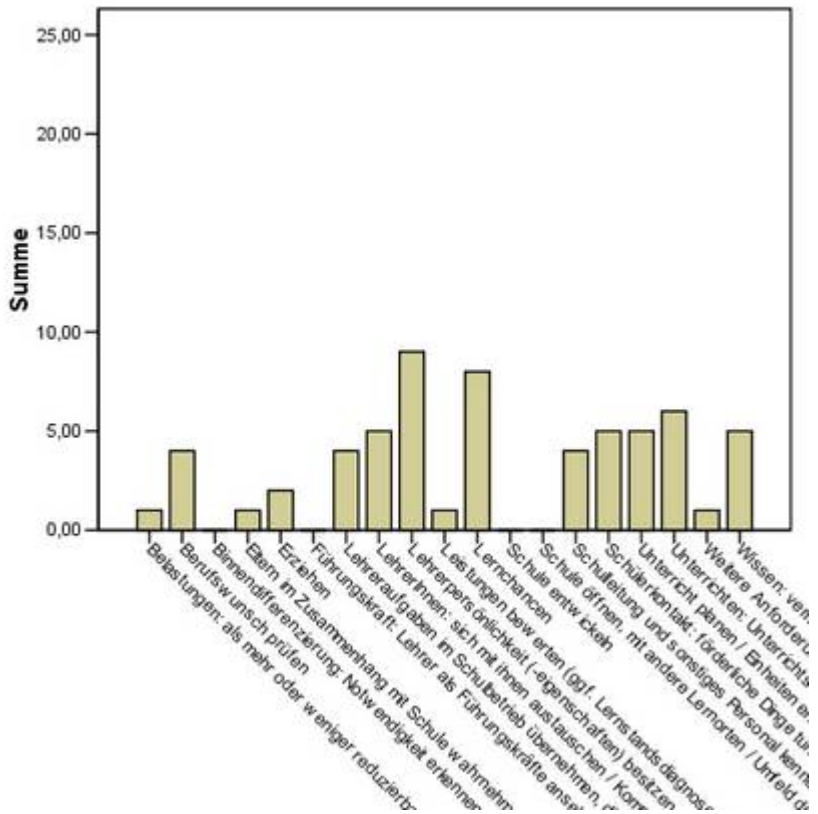
8.2.7.4 Säulendiagramme zu Interviews 7, 8 (Stud.Nr.13)



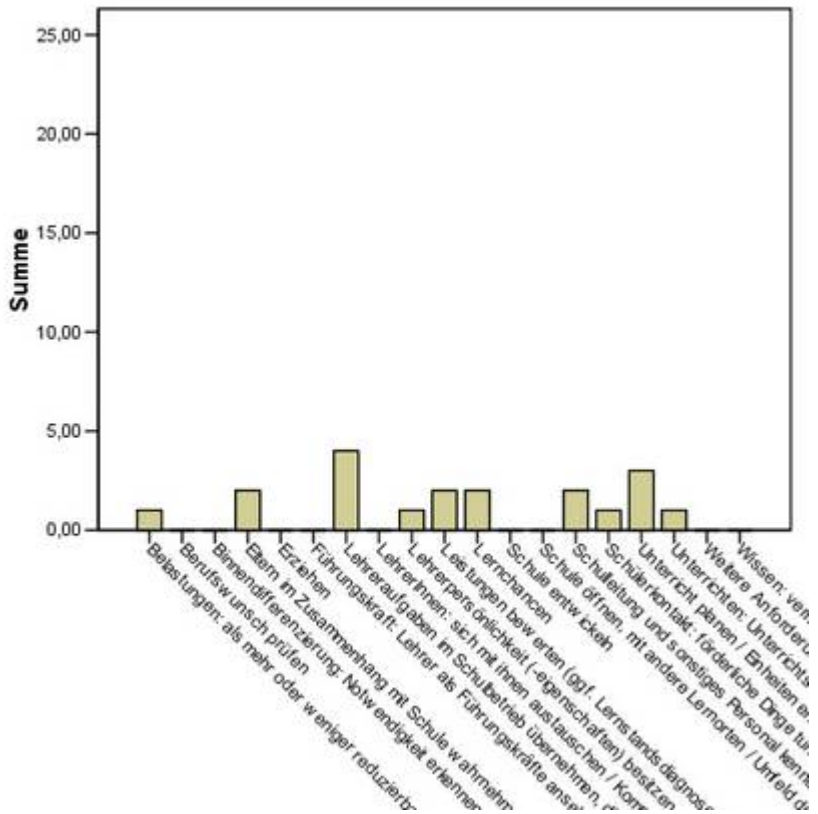
t Erstinterview 7 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 8 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

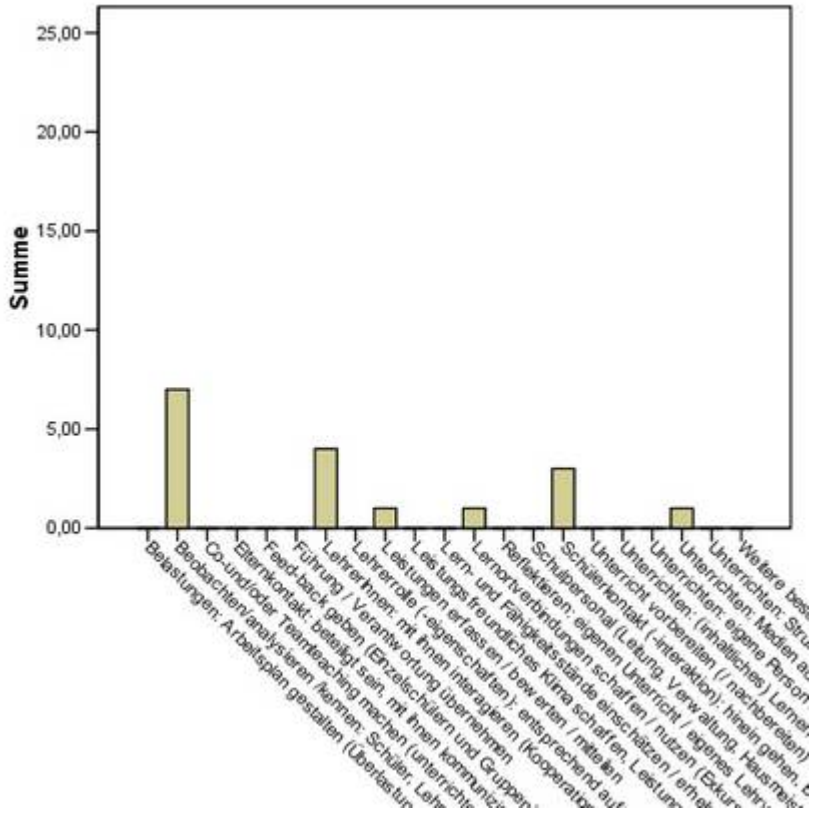


w Erstinterview 7 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

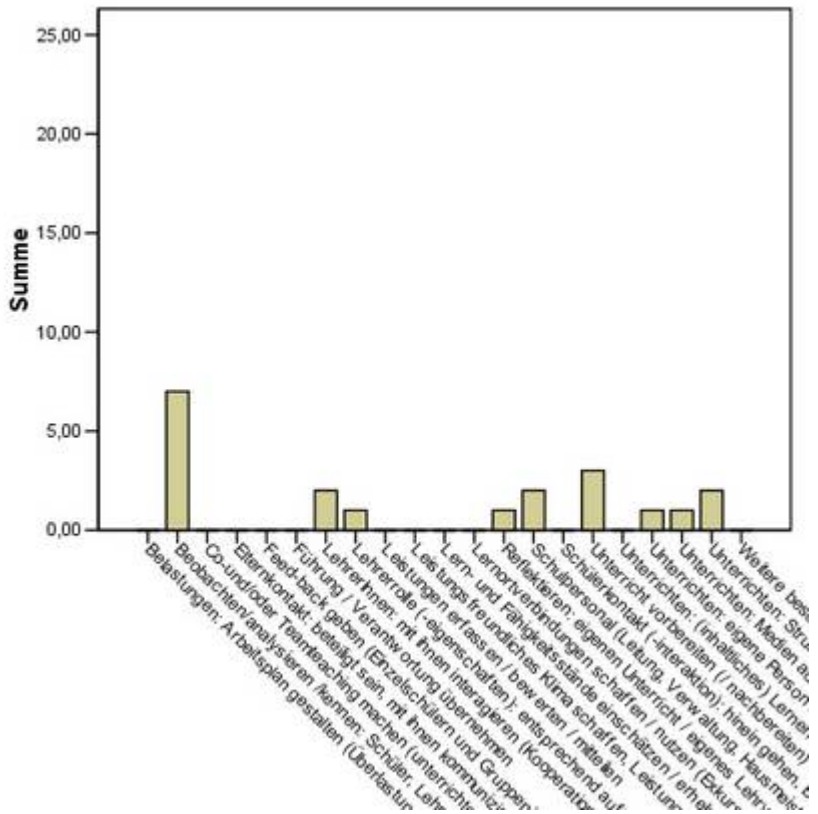


w Nachinterview 8 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

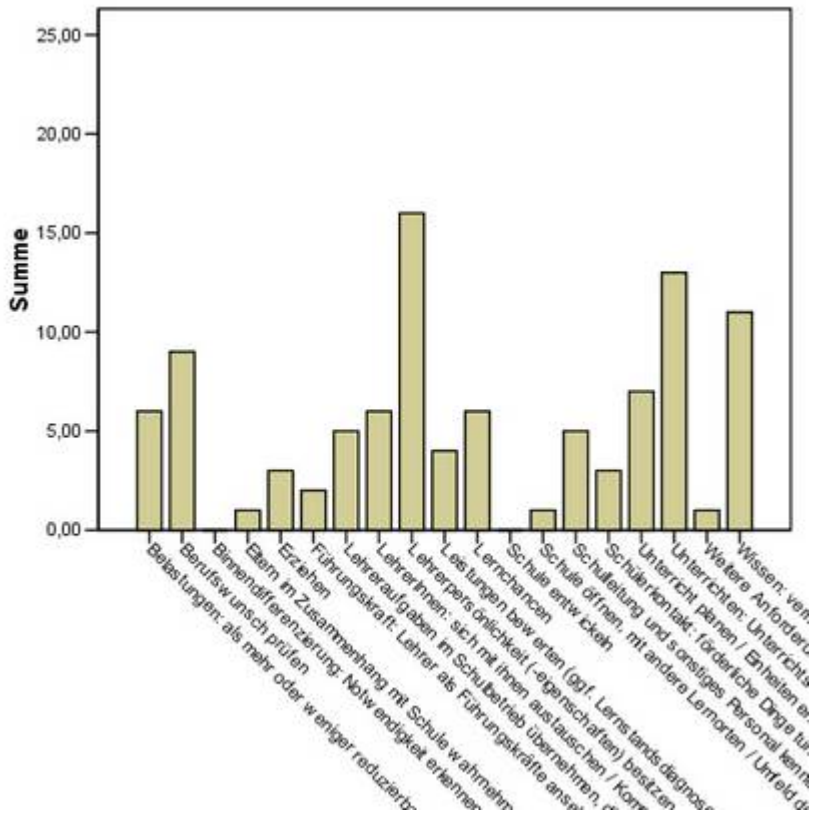
8.2.7.5 Säulendiagramme zu Interviews 11, 12 (Herr Wagner, Fall 3, Stud.Nr.18)



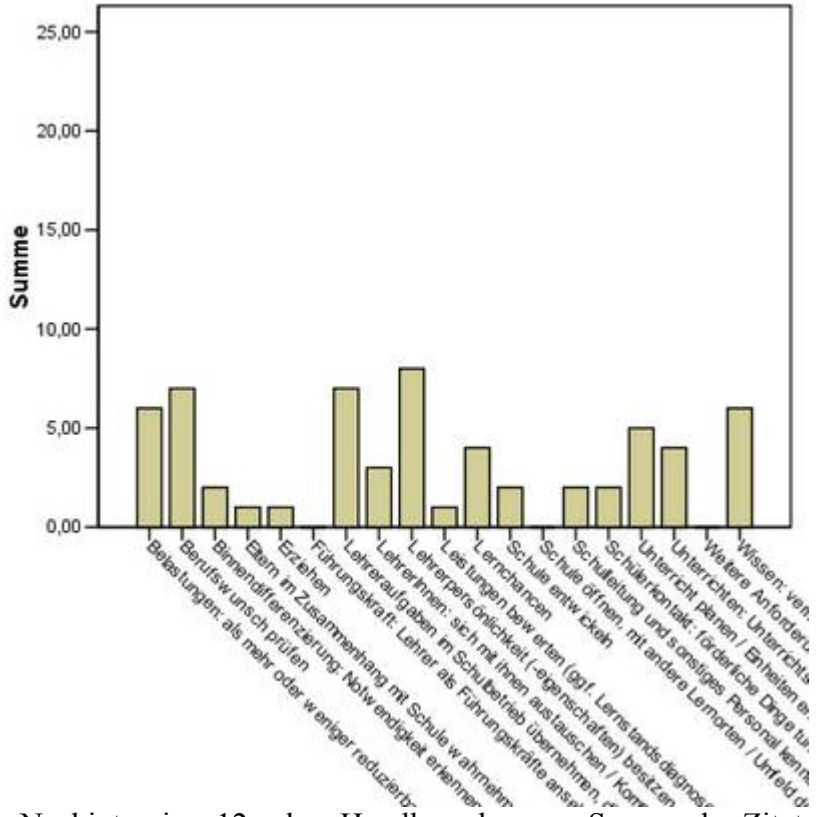
t Erstinterview 11 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 12 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

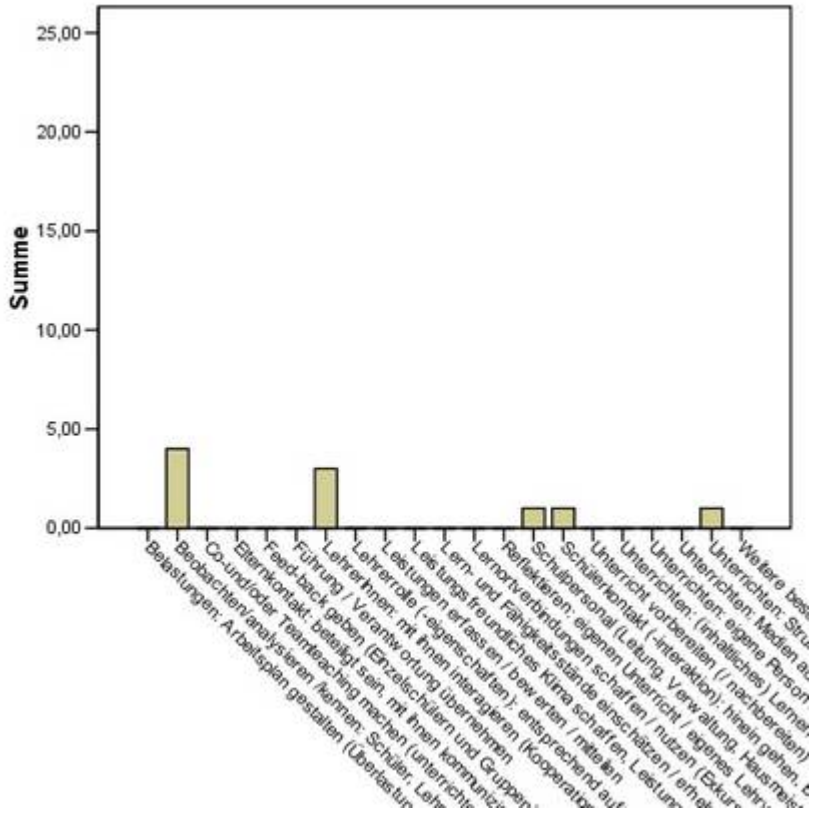


w Erstinterview 11 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

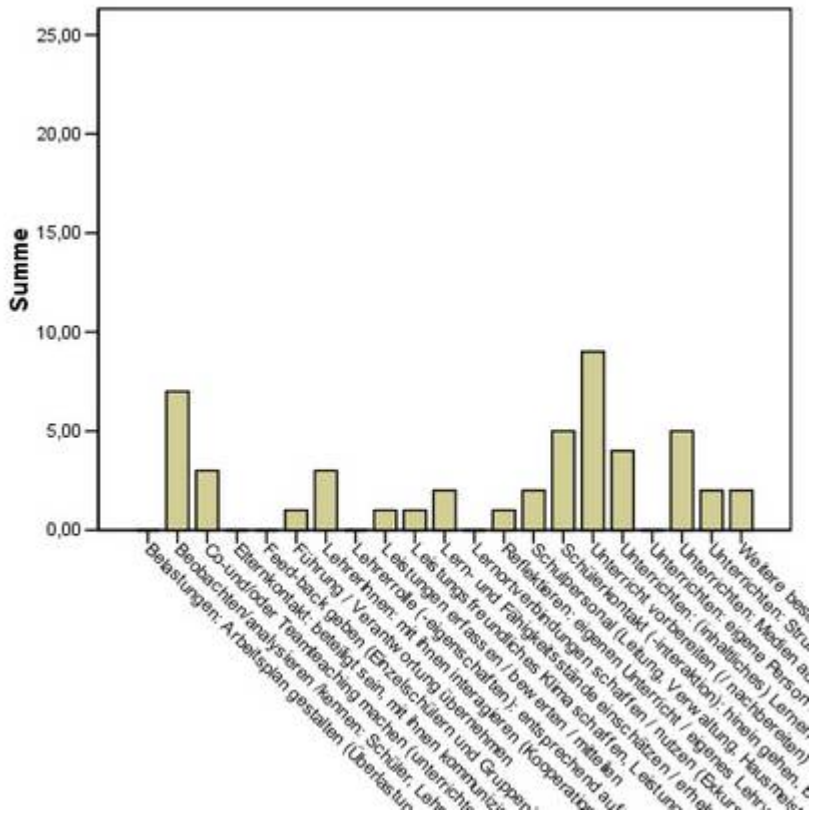


w Nachinterview 12 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

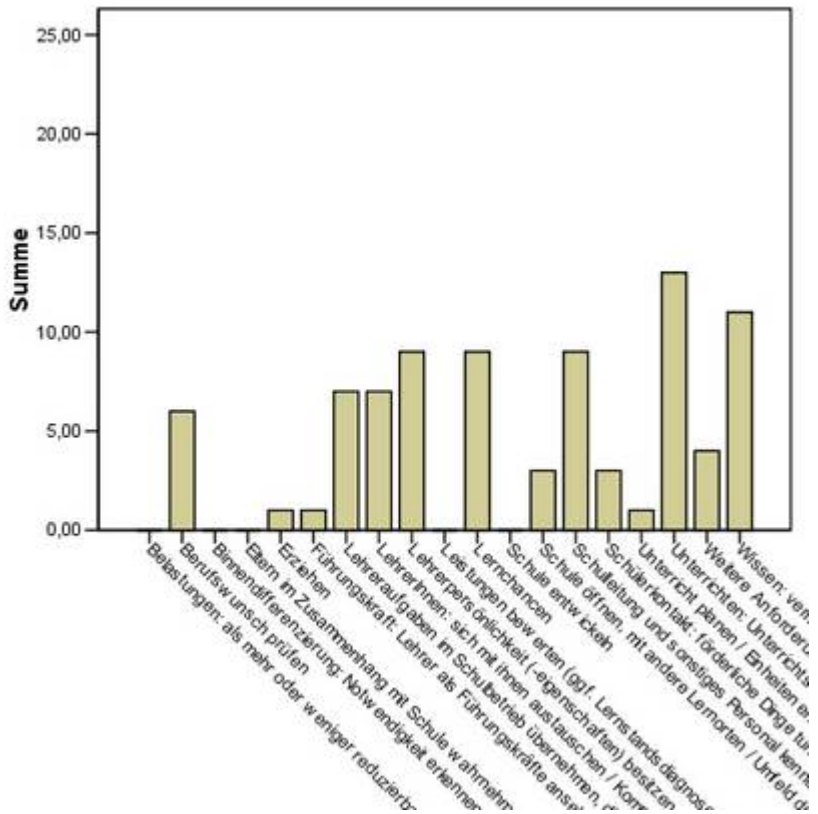
8.2.7.6 Säulendiagramme zu Interviews 13, 14 (Stud.Nr.15)



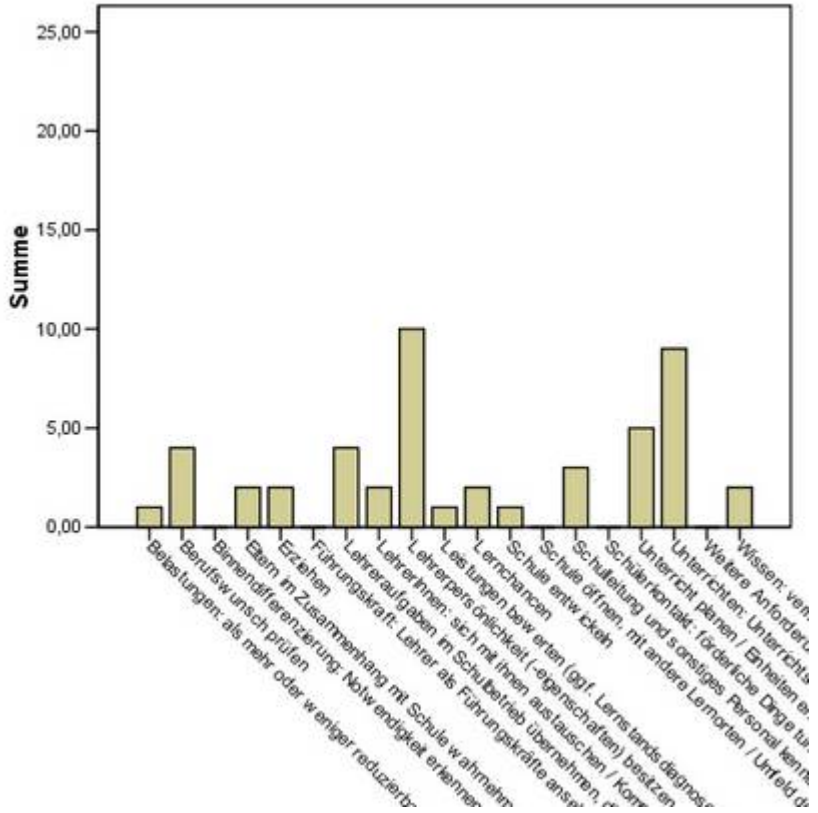
t Erstinterview 13 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 14 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

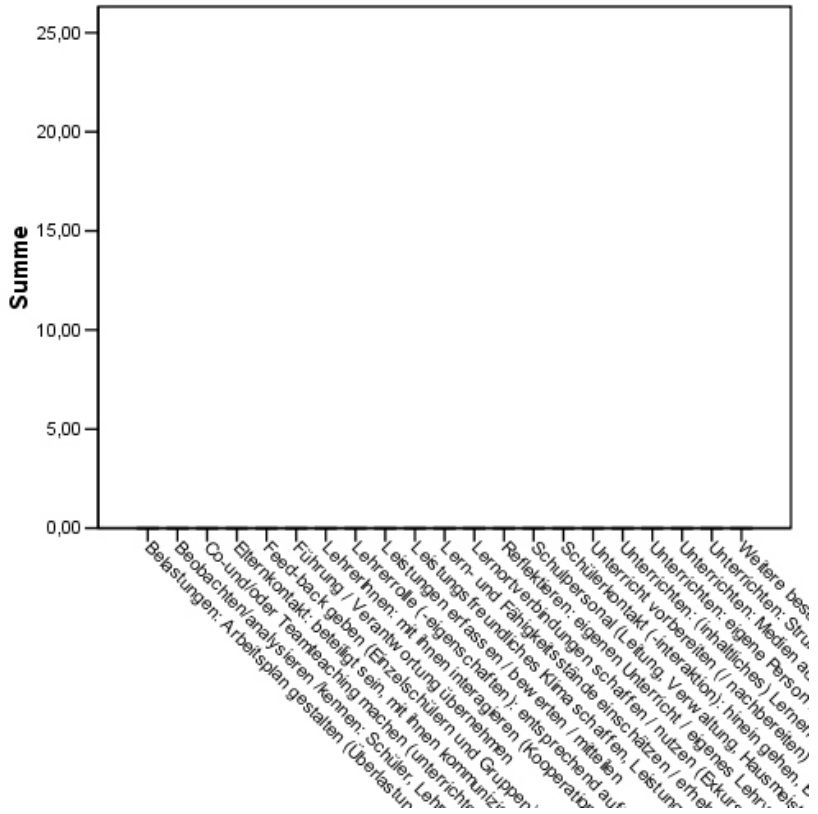


w Erstinterview 13 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

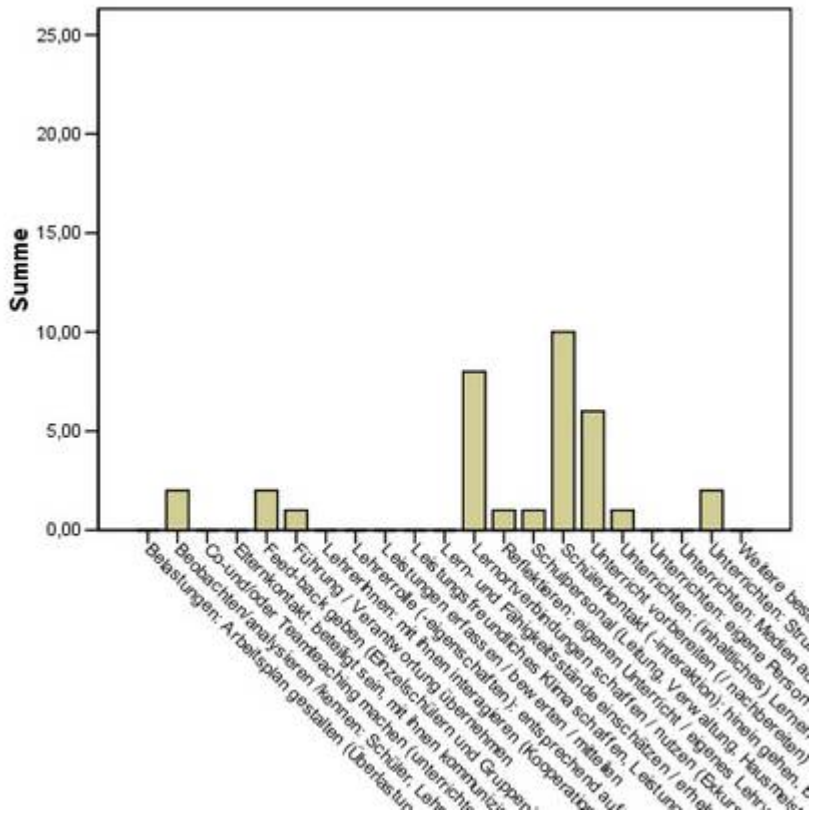


w Nachinterview 14 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

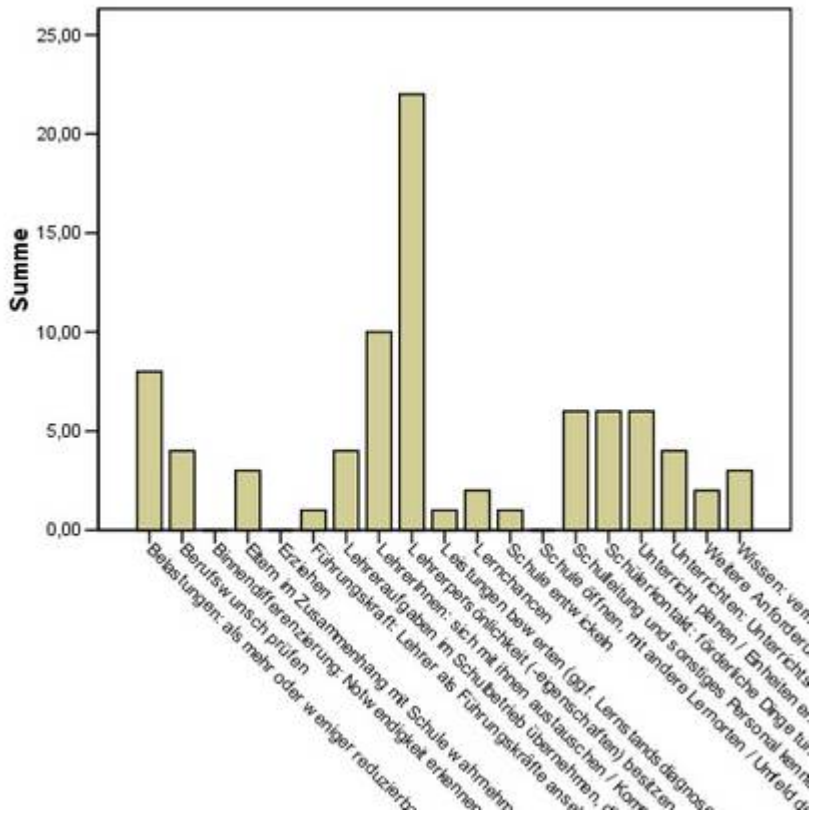
8.2.7.7 Säulendiagramme zu Interviews 15, 16 (Stud.Nr.11)



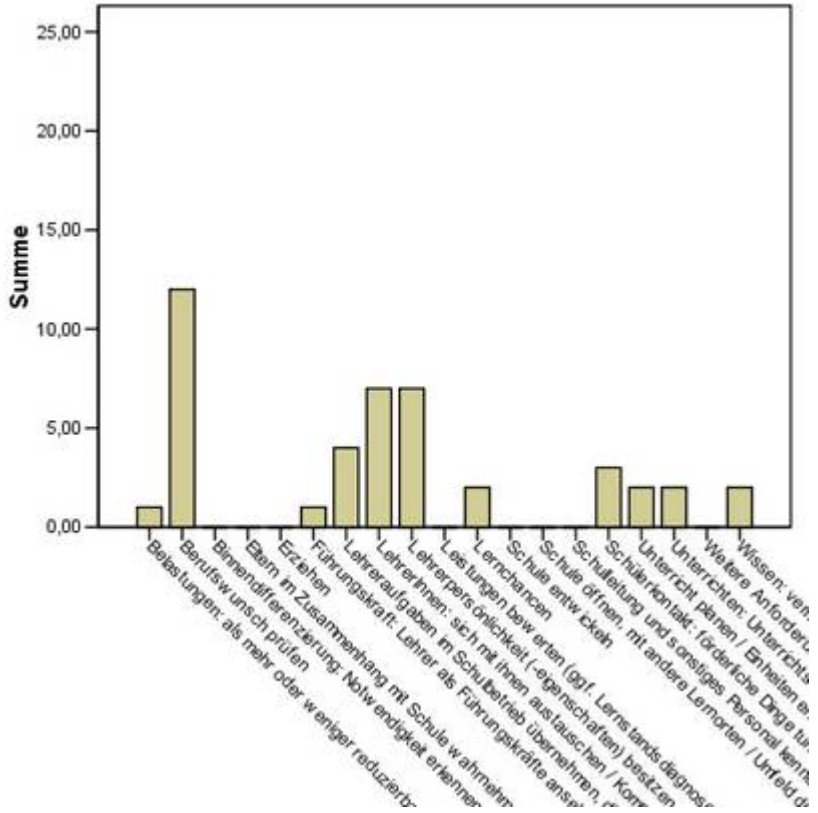
t Erstinterview 15 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 16 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

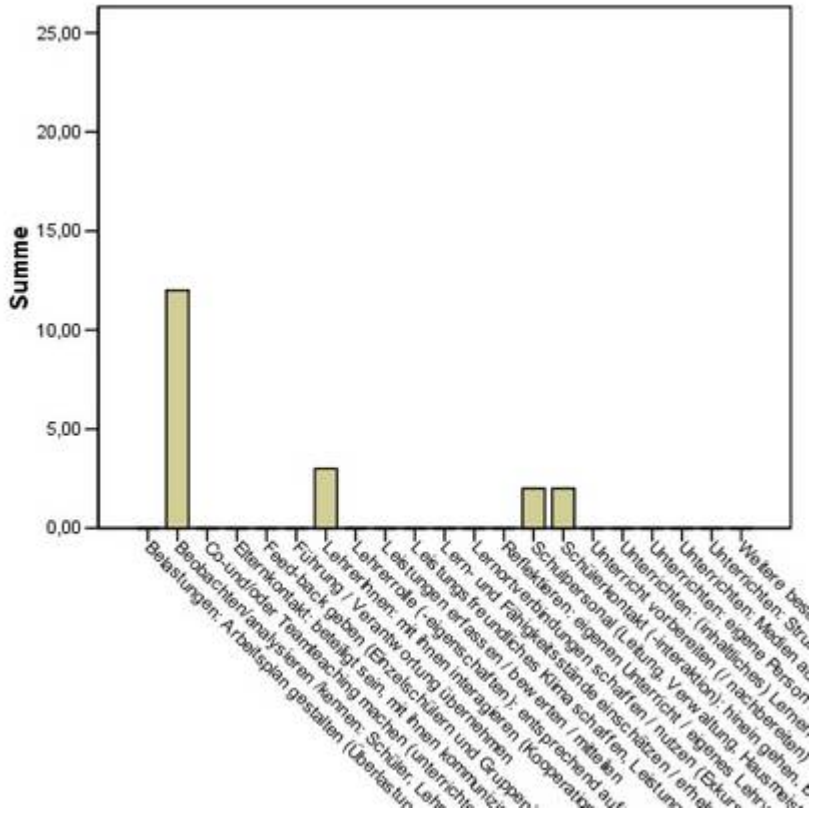


w Erstinterview 15 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

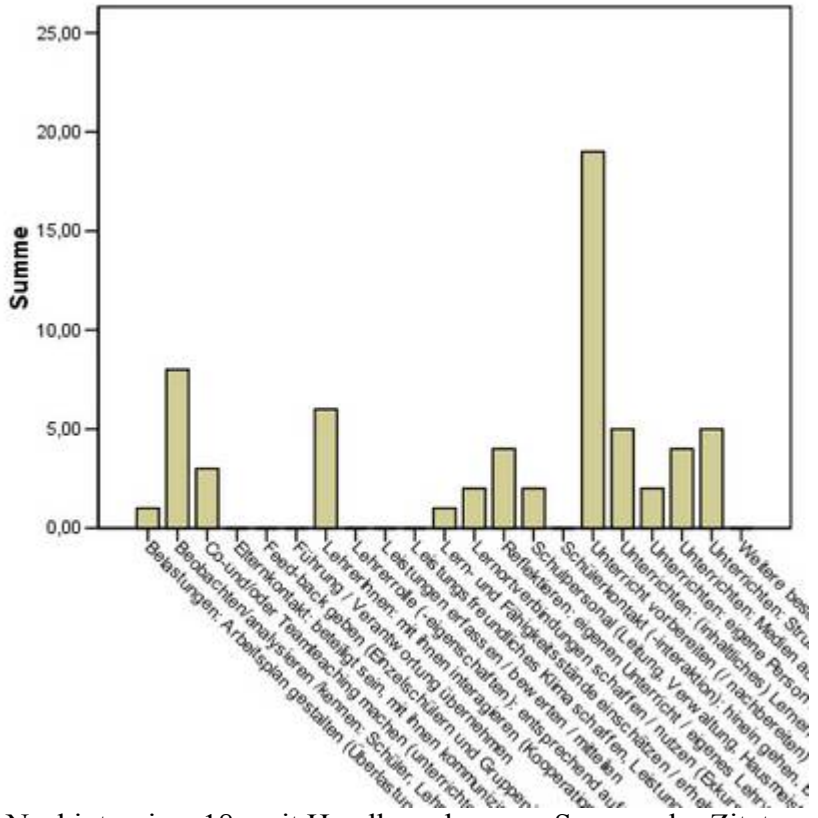


w Nachinterview 16 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

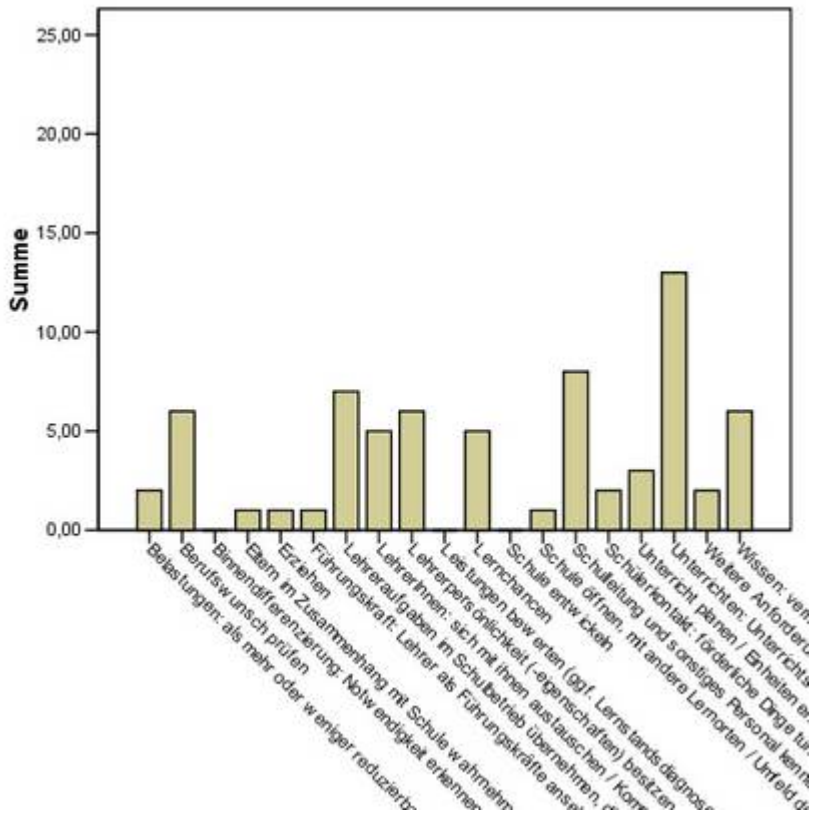
8.2.7.8 Säulendiagramme zu Interviews 17, 18 (Stud.Nr.14)



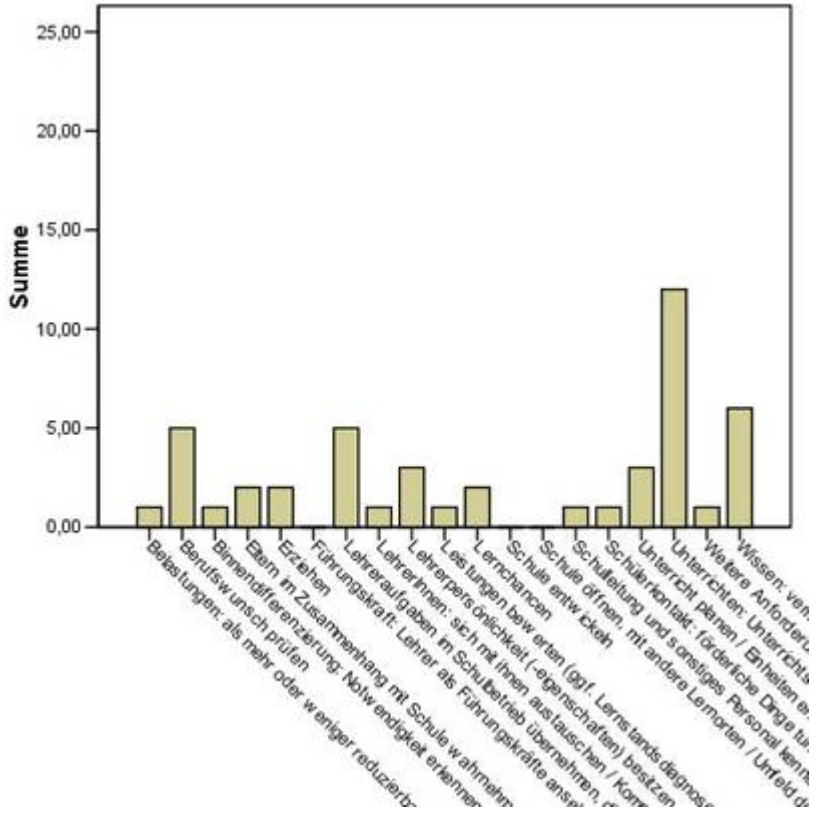
t Erstinterview 17 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 18 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

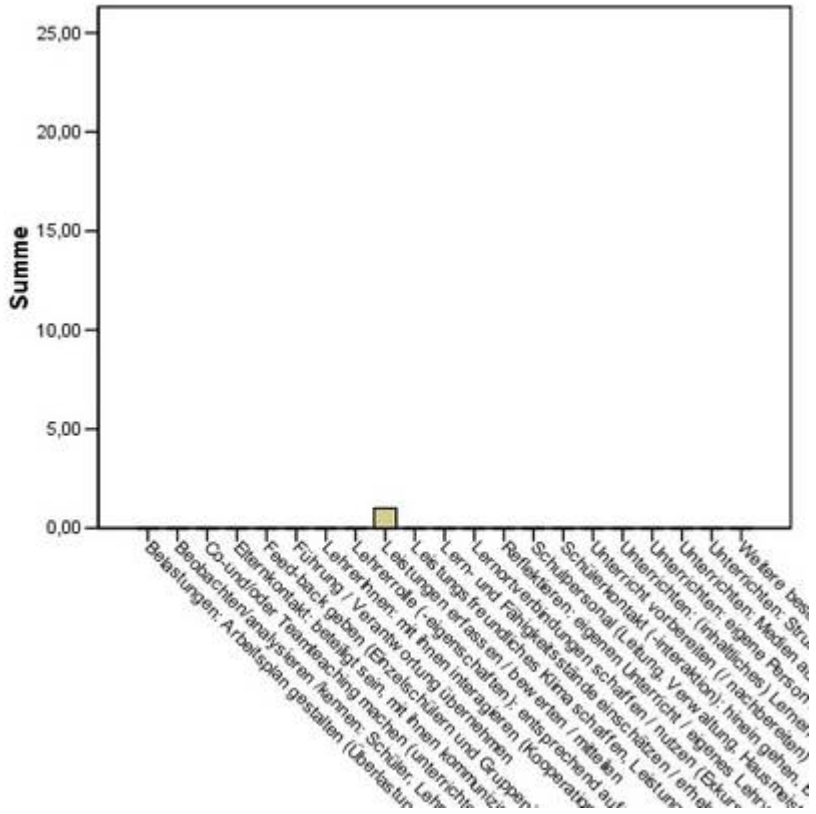


w Erstinterview 17 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

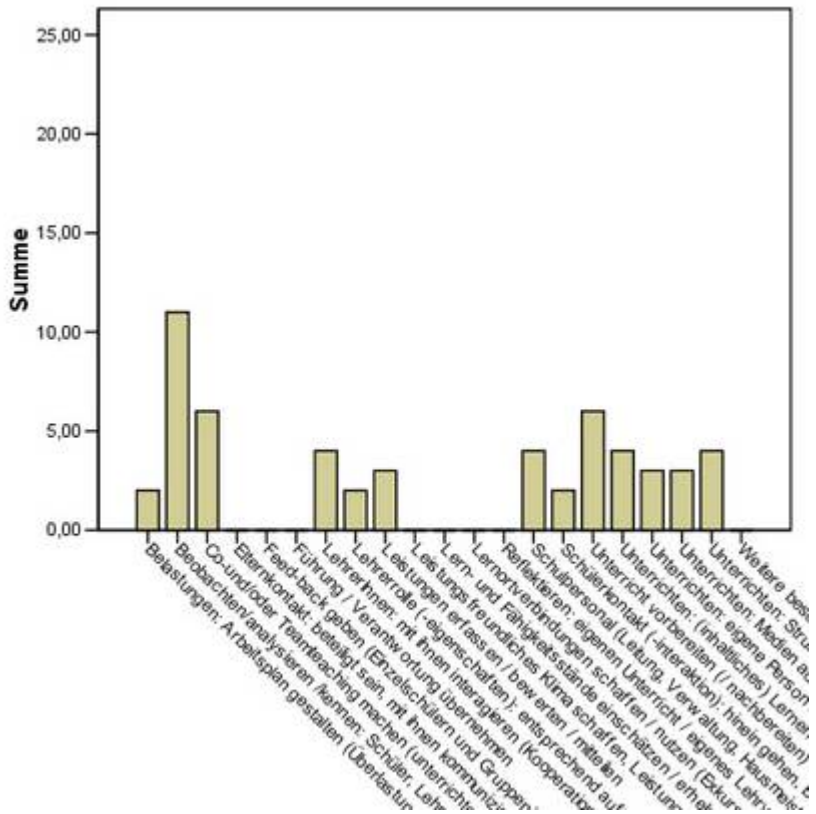


w Nachinterview 18 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

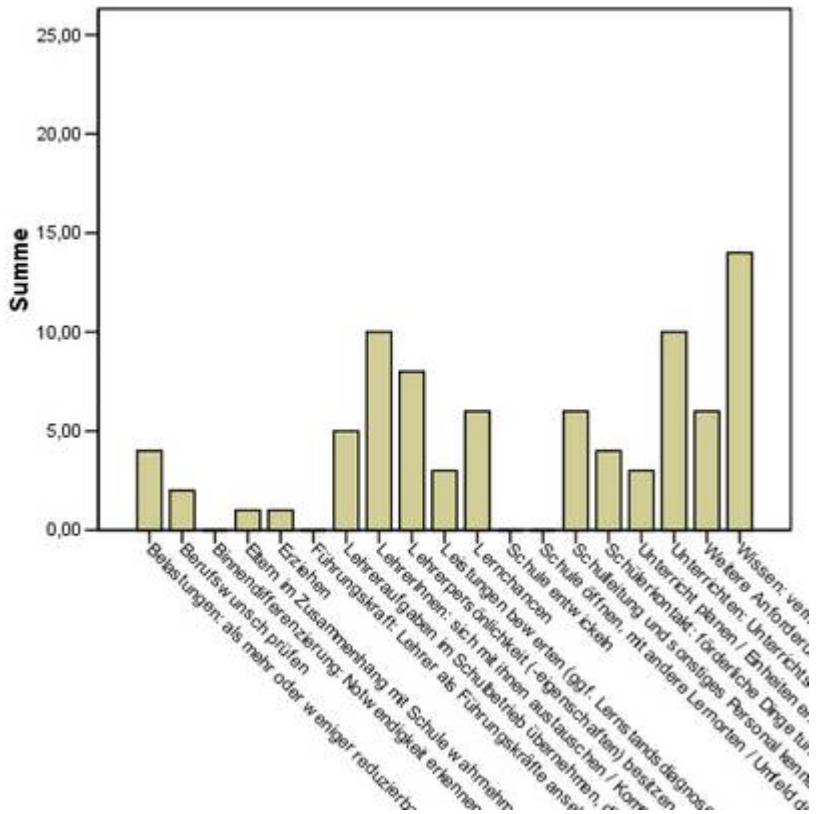
8.2.7.9 Säulendiagramme Interviews 19, 20 (Herr Jäger, Fall 2, Stud.Nr.7)



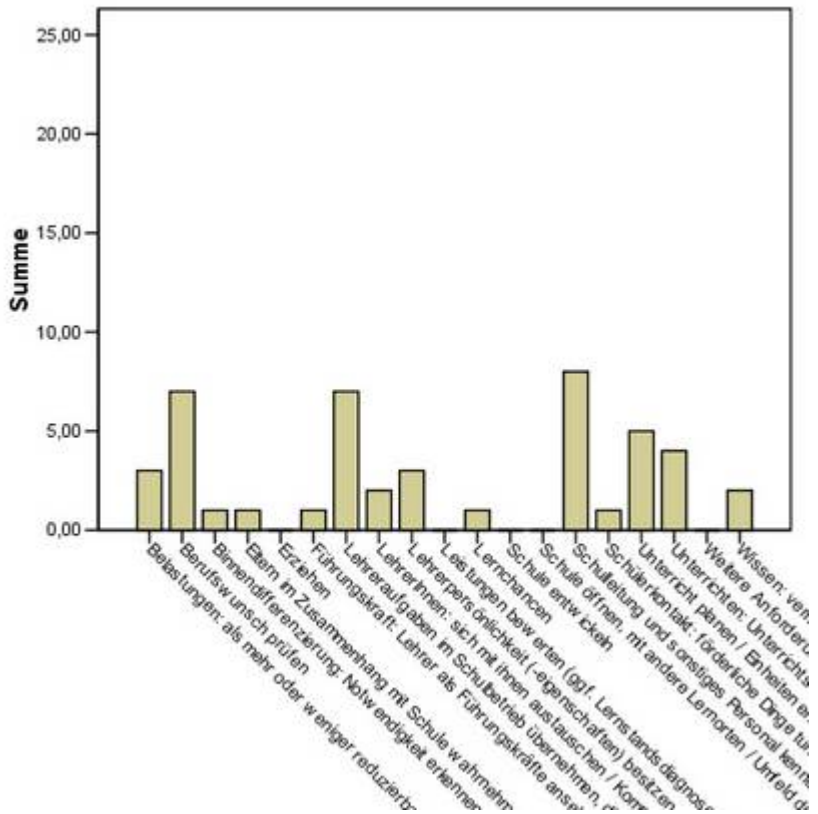
t Erstinterview 19 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 20 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

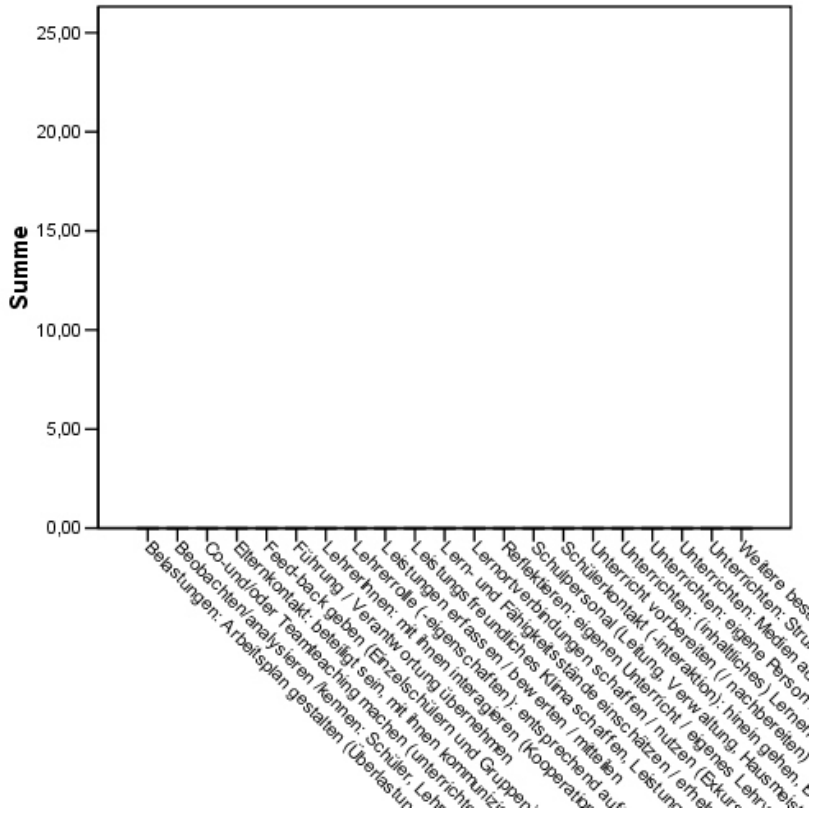


w Erstinterview 19 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

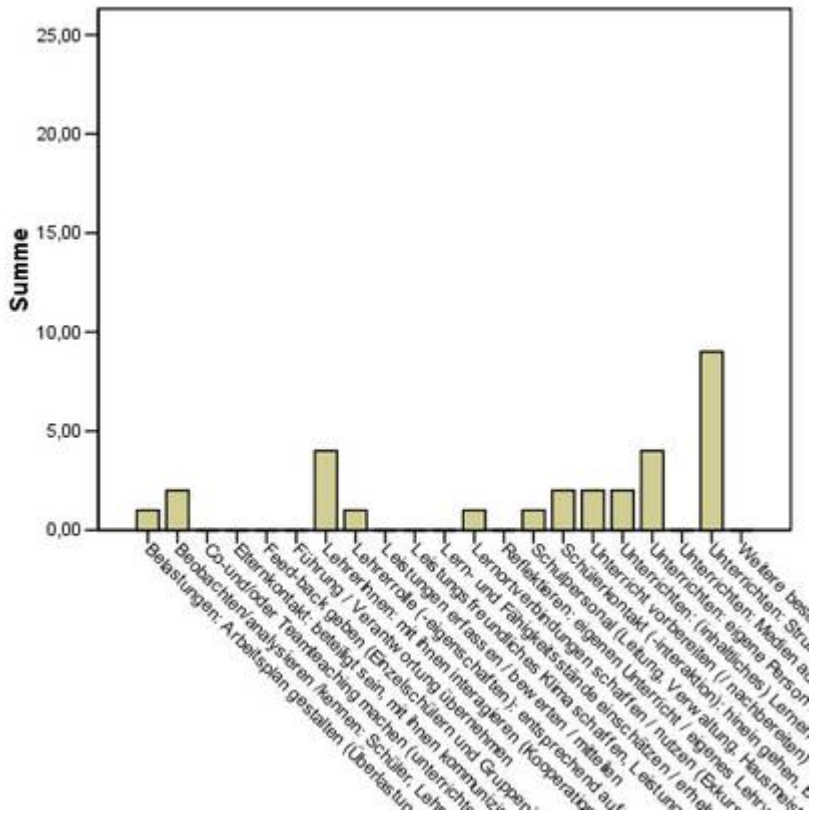


w Nachinterview 20 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

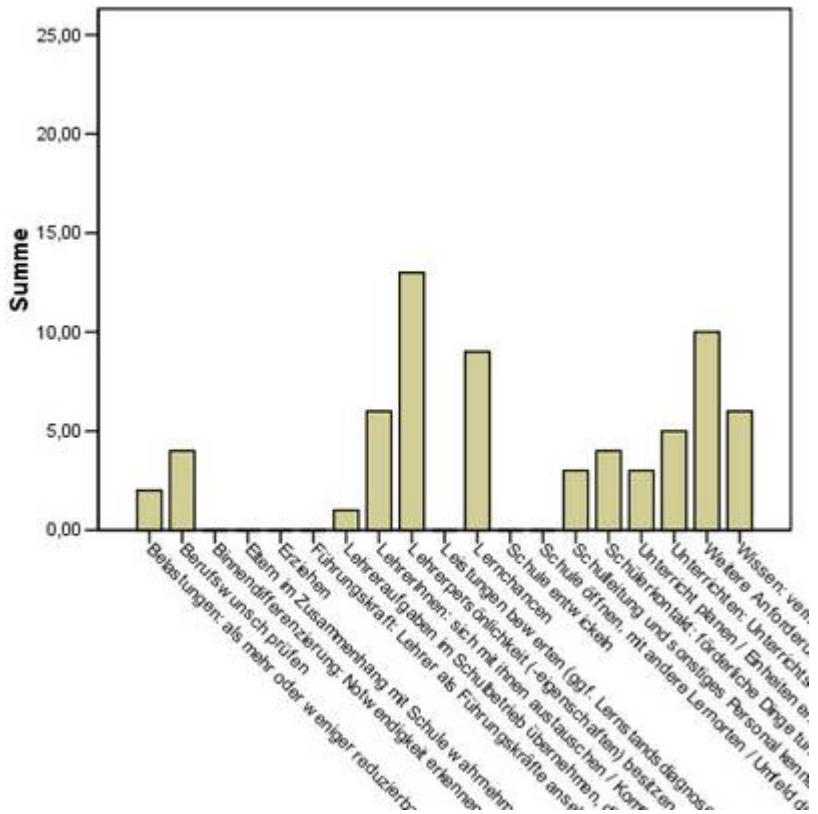
8.2.7.10 Säulendiagramme zu Interviews 21, 22 (Stud.Nr.1)



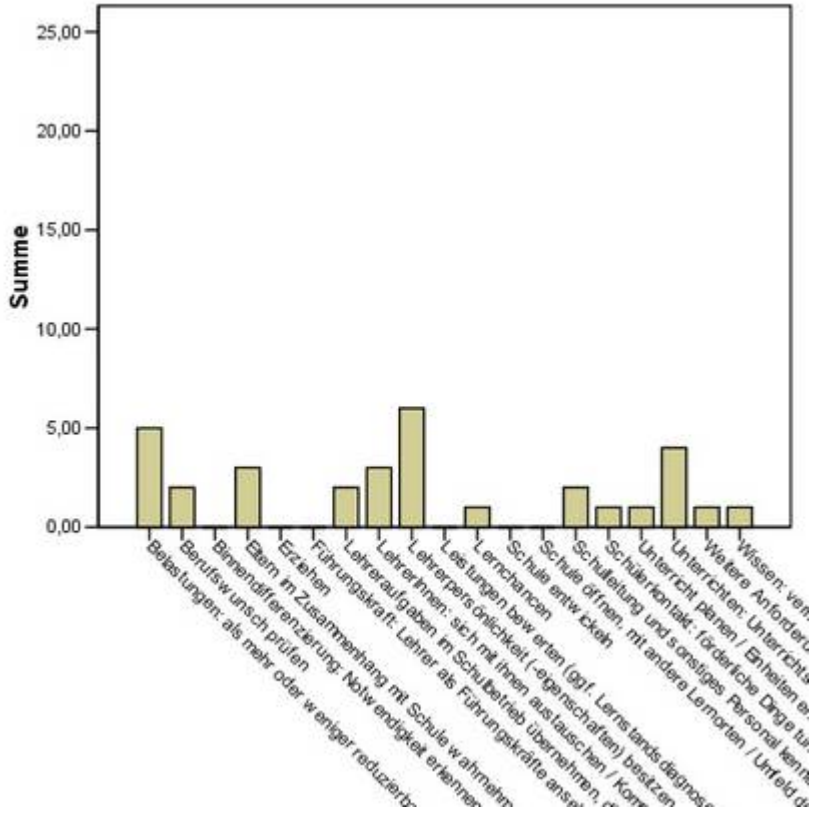
t Erstinterview 21 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 22 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

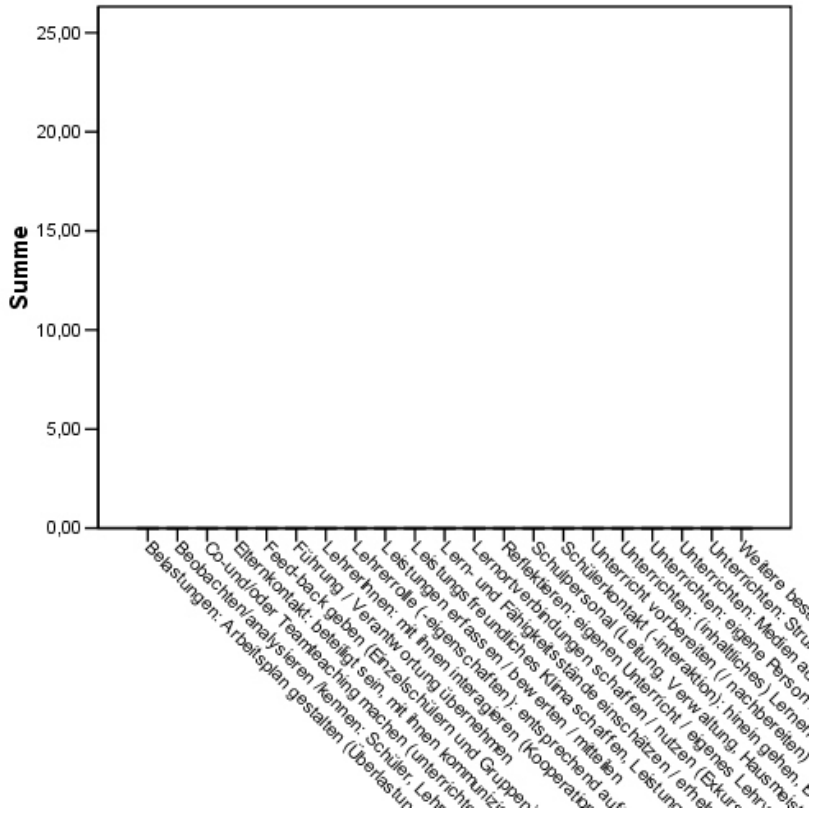


w Erstinterview 21 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

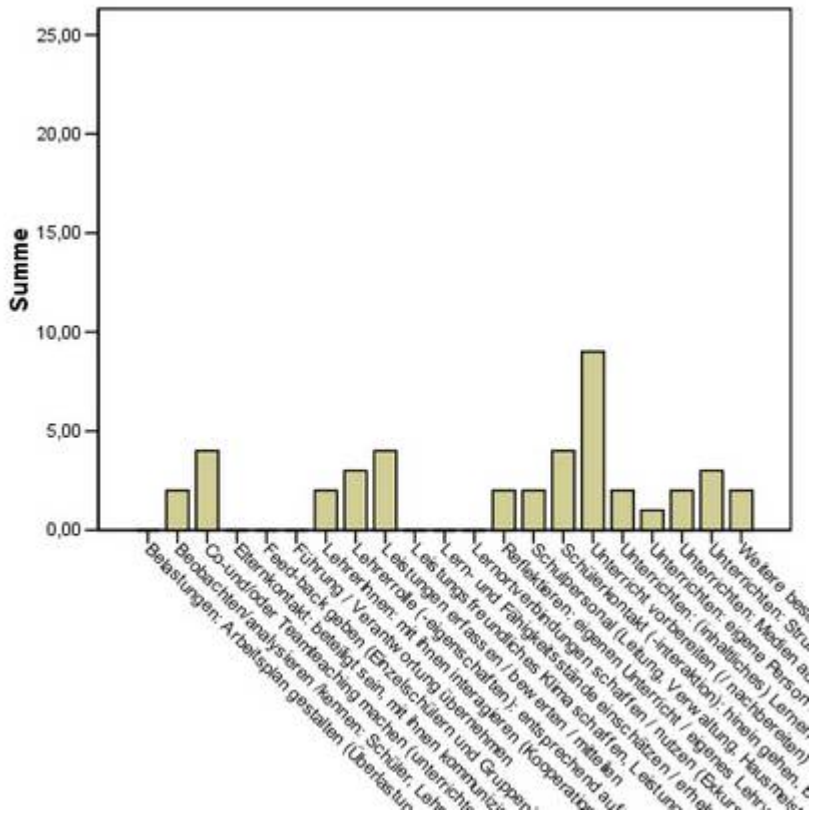


w Nachinterview 22 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

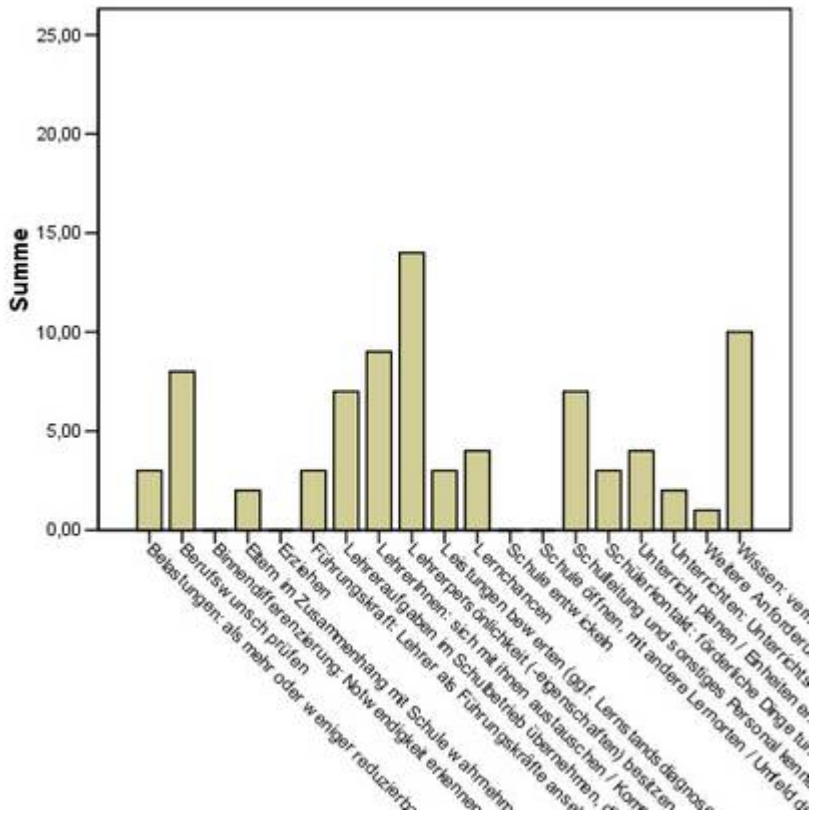
8.2.7.11 Säulendiagramme zu Interviews 23, 24 (Stud.Nr.2)



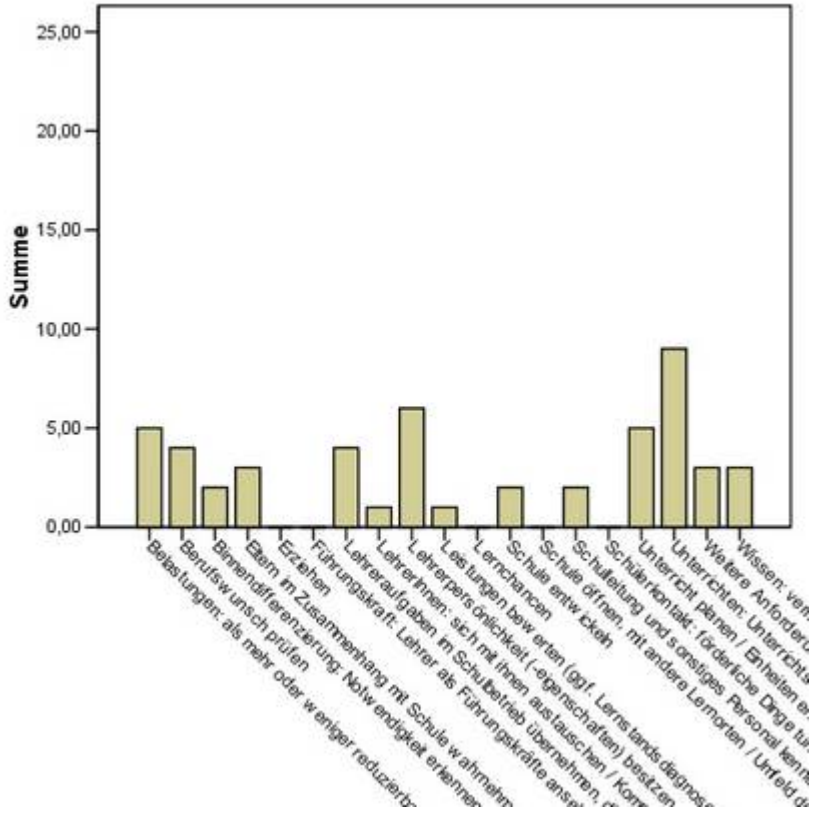
t Erstinterview 23 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 24 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

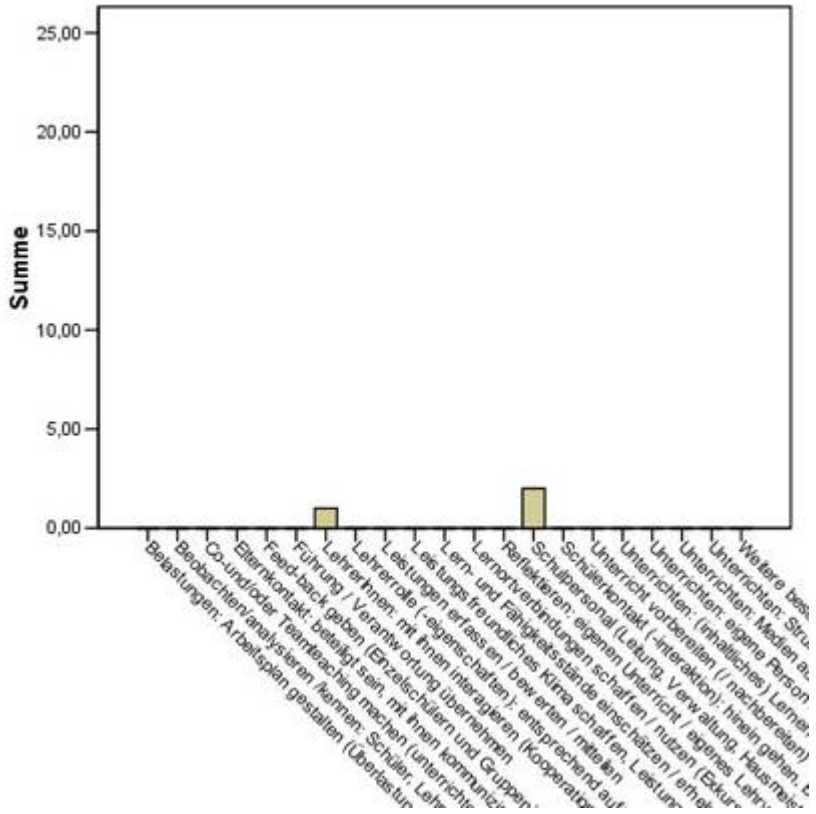


w Erstinterview 23 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

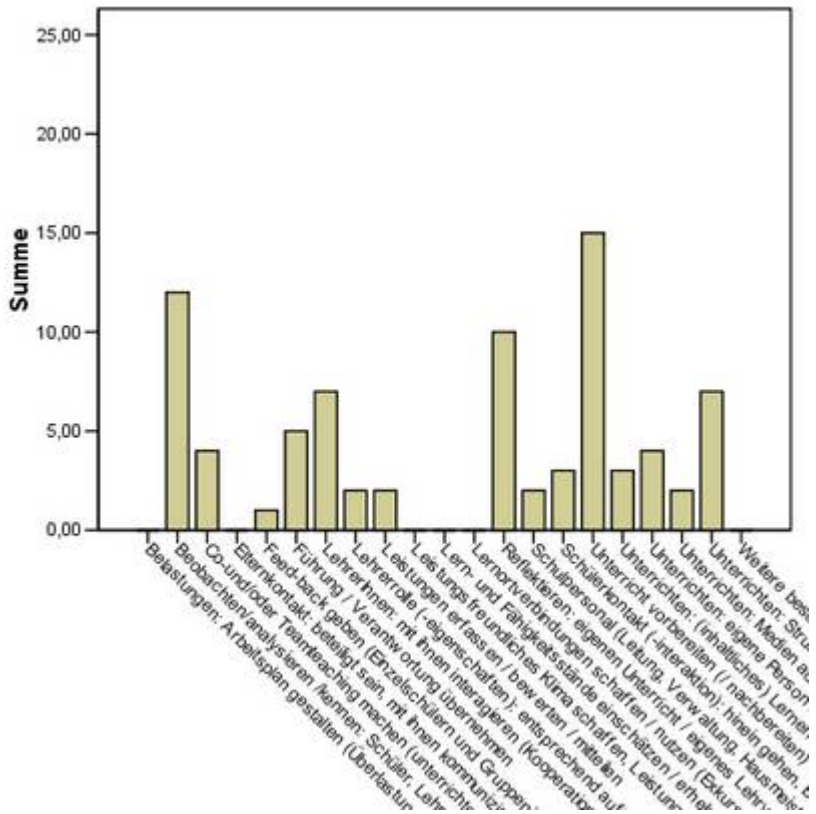


w Nachinterview 24 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

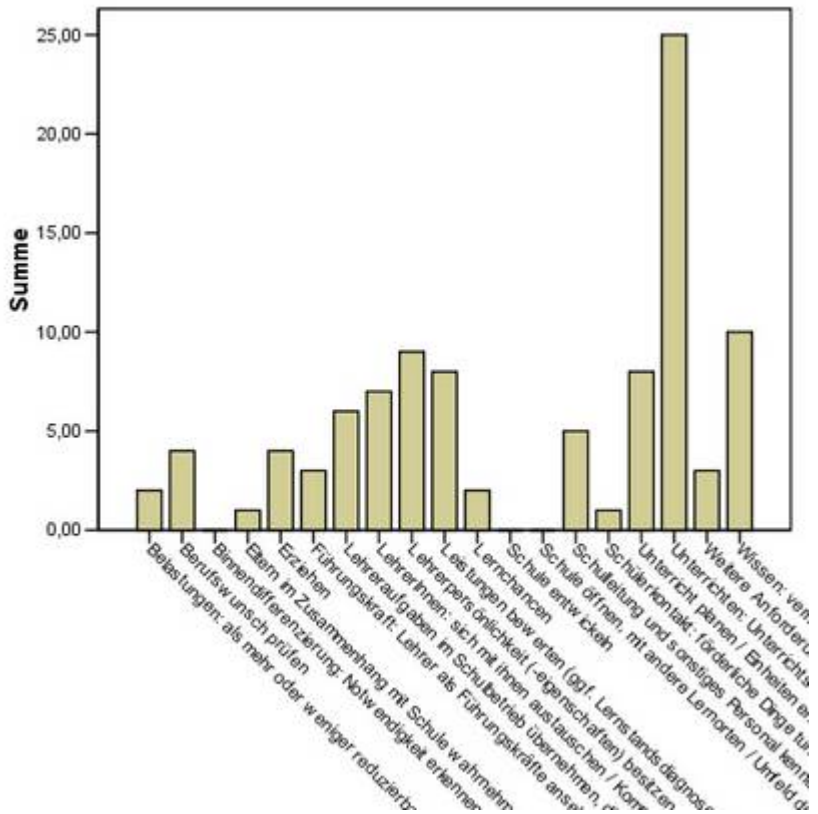
8.2.7.12 Säulendiagramme zu Interviews 25, 26 (Stud.Nr.12)



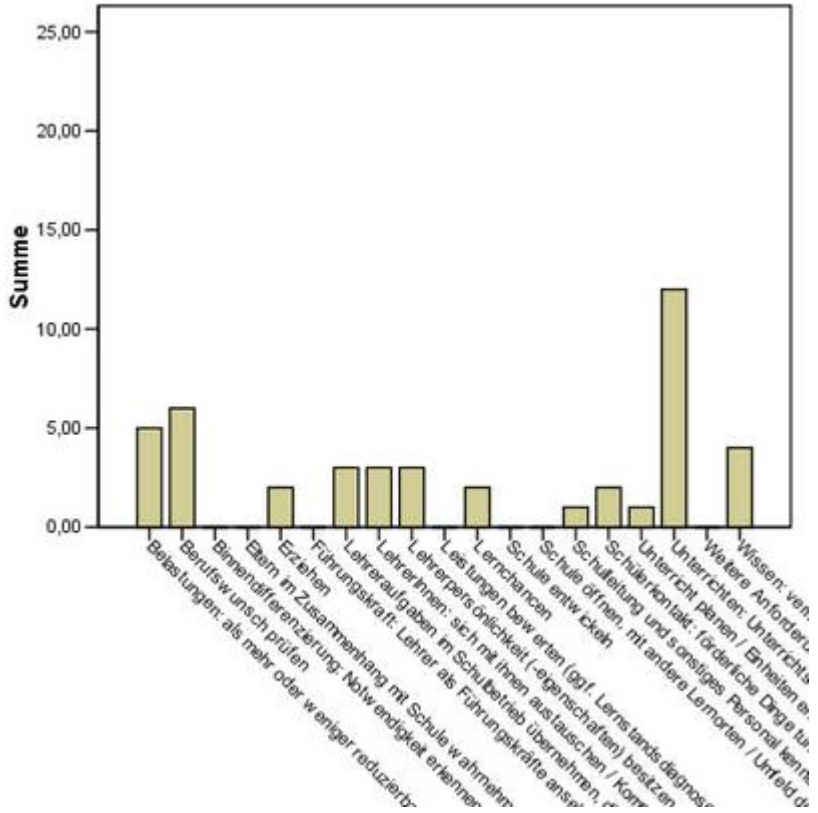
t Erstinterview 25 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



t Nachinterview 24 „mit Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



w Erstinterview 25 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“



w Nachinterview 26 „ohne Handlungsbezug – Summe der Zitatzuordnungen“

8.3 Fragebogen

Fragebogen aus dem Projekt Evaluation Halbjahrespraktikum[1]

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

[1] Hoeltje/Oberliesen/Schwedes/Ziemer 2004 – Zählung im dortigen Anhang: Seiten Nr. 9-32

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)

□ Altes Gymnasium
□ Erwachsenenschule
□ Freie Waldorfschule
□ Gesamtschule Bremen-Mitte an der Hemelinger Straße
□ Gesamtschule Bremen-Ost an der Walliser Straße
□ Gesamtschule Bremen-West an der Lissaer Straße
□ Gymnasium an der Hermann-Böse-Str.
□ Gymnasium Horn
□ Gymnasium Obervieland
□ Gymnasium Vegesack
□ Integrierte Stadtteilschule am Leibnizplatz
□ Integrierte Stadtteilschule a. d. Carl-Goerdeler Str.
□ Integrierte Stadtteilschule an der Hermannsburg
□ Kippenberg-Gymnasium
□ Pestalozzischule II
□ Schulverbund Lesum
□ Schulzentrum am Waller Ring
□ Schulzentrum an der Bergiusstraße
□ Schulzentrum an der Butjadinger Straße
□ Schulzentrum an der Graubündener Straße
□ Schulzentrum an der Hamburger Straße
□ Schulzentrum an der Kornstraße
□ Schulzentrum an der Otto-Braun-Straße
□ Schulzentrum an der Pestalozzistraße
□ Schulzentrum an der Ronzelenstraße
□ Schulzentrum an der Schaumburger Straße
□ Schulzentrum Bürgermeister Smidt
□ Schulzentrum Carl v. Ossietzky
□ Schulzentrum d. Sek. II - am Rübekamp
□ Schulzentrum d. Sek. II - an der Kurt-Schumacher-Allee
□ Schulzentrum d. Sek. II - an der Walliser Straße
□ Schulzentrum d. Sek. II - Blumenthal
□ Schulzentrum d. Sek. II - Huchting -
□ Schulzentrum d. Sek. II - Neustadt
□ Schulzentrum d. Sek. II - Walle -
□ Schulzentrum d. Sek. II an der Alwin-Lonke-Str.
□ Schulzentrum d. Sek. II an der Bördestraße
□ Schulzentrum Findorff
□ Schulzentrum Habenhausen
□ Schulzentrum Im Ellener Feld
□ Schulzentrum Rockwinkel
□ Schulzentrum Sebaldsbrück
□ Schulzentrum Sek. I Julius-Brecht-Allee
□ Wilhelm-Raabe-Schule

außerhalb von Bremen/Bremerhaven:

□ Hindenburgschule, Nienburg
□ Schule Achim 2 Cato-Bontjes-van-Beek
□ Lichtenberg-Gymn., Cuxhaven
□ Gymn. a. d. Max-Planck-Str., Delmenhorst
□ Gymn. a. d. Willmsstraße, Delmenhorst
□ Gymnasium Langen, Langen
□ Eichenschule, Schee.
□ Waldschule Schwanewede
□ Koop. Gesamtschule Stuhr-Brinkum, Stuhr
□ Koop. Gesamtschule Tarmstedt Europaschule
□ Realschule an der Trift, Verden
□ **hier nicht aufgeführte Schule**:
.....

Außerdem habe ich das HP noch an einer zweiten Schule absolviert:

Name der Schule: ……

Zeitumfang: ca. ..... Wochen mit ca. ..... Wochenstunden

Welches sind Ihre beiden Studienfächer?

1. □ Deutsch
2. □ Mathematik
3. □ Geschichte
4. □ Kunst
5. □ Politik
6. □ Physik
7. □ Chemie
8. □ Religion/Ethik
9. □ Biologie
10. □ Sport
11. □ Geografie
12. □ Arbeitslehre
13. □ nicht genanntes Fach ……..

999

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
Wenn ja: Ich sollte mich
□ am Unterricht beteiligen (über UEs hinaus)
□ um bestimmte SchülerInnen kümmern
□ an Elternabenden beteiligen
□ …….
……

2 □ eher nein
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.

o o o o o o o
Unterricht A **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.

o o o o o o o
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

Werden Sie nach der Erfahrung im HP andere Schwerpunkte in Ihrem Lehramtsstudium setzen?

1 □ Ja 2 □ nein

Wenn Ja:

1 □ mehr fachwissenschaftliche Veranstaltungen
2 □ mehr fachdidaktische Veranstaltungen
3 □ mehr allgemeinpädagogische Veranstaltungen
4 □ mehr psychologische und/oder sonderpädagogische Veranstaltungen

Stellenwert erziehungswissenschaftlicher Theorie

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

1 □ als eher gering 2 □ als eher wichtig

Hat sich für Sie durch Ihre praktischen Erfahrungen im HP der Stellenwert von erziehungswissenschaftlicher Theorie für Ihr pädagogisches Handeln in der Schule verändert?

1 □ Ja 2 □ Nein

Wenn ja: Wie sehen Sie diesen Stellenwert jetzt?

1 □ geringer als vor dem HP 2 □ größer als vor dem HP

Kompetenzerwerb im Rahmen des HP

Bitte prüfen Sie, ob Sie den folgenden Statements, mit denen Lernzuwächse im Rahmen des HP umschrieben werden, für sich zustimmen können: *(Achtung: Es geht hier **nicht um eine Leistungsbewertung Ihrer Person**, sondern um die Erfassung der Bereiche, in denen im HP Lernen möglich sein kann, was wiederum auch von den Bedingungen an der Schule etc. abhängt)*

Unterricht planen:
Meine Fähigkeit hat zugenommen ...

Unterricht für eine konkrete Klasse zu planen

1 □ eher ja 2 □ eher nein

mich bei der Auswahl der zu behandelnden Unterrichtsinhalte zu beschränken

1 □ eher ja 2 □ eher nein

die im Unterricht zu stellenden Anforderungen an das kognitive Niveau der SchülerInnen anzupassen

1 □ eher ja 2 □ eher nein

eine konkrete Zeitplanung für den Unterricht vorzunehmen

1 □ eher ja 2 □ eher nein

verschiedene Unterrichtsphasen einzuplanen

1 □ eher ja 2 □ eher nein

Sozialform-/Methodenwechsel zu berücksichtigen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

geeignete Unterrichtsmedien auszuwählen/anzufertigen/bereitzustellen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Schülerinteressen planerisch zu berücksichtigen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

geeignete Methoden für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff auszuwählen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Im Unterricht:
Meine Fähigkeit hat zugenommen ...

unerwartete Schülerbeiträge wahrzunehmen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

auf unerwartete Schülerbeiträge einzugehen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

ein gut strukturiertes Tafelbild zu erstellen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

SchülerInnen klare Anweisungen zu geben
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Unterrichtsphasen dramaturgisch einzuleiten
1 □ eher ja 2 □ eher nein

die zeitliche Planung (flexibel) umzusetzen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

die inhaltliche Planung (flexibel) umzusetzen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

die Unterrichtsmedien zielgerecht einzusetzen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

das Unterrichtsgespräch stringent zu lenken
1 □ eher ja 2 □ eher nein

die SchülerInnen anzuleiten mit den ausgewählten Methoden zu arbeiten
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Verweigerungshaltungen von SchülerInnen wahrzunehmen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

mit solchen Verweigerungshaltungen produktiv umzugehen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

eigenes Handeln/Denken/Lernen der SchülerInnen zu fördern
1 □ eher ja 2 □ eher nein

meine Körpersprache bewusst einzusetzen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Unterricht reflektieren:
Meine Fähigkeit hat zugenommen ...

Rückmeldungen zu meiner Unterrichtstätigkeit einzuholen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

meinen Unterricht angemessen zu reflektieren
1 □ eher ja 2 □ eher nein

den Unterricht meines/r Mentors/Mentorin angemessen zu reflektieren
1 □ eher ja 2 □ eher nein

soziale Prozesse in der Klasse wahrzunehmen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Phasen des Unterrichts beim Beobachten zu unterscheiden
1 □ eher ja 2 □ eher nein

eigene, bewusste Kriterien für guten Unterricht zu entwickeln
1 □ eher ja 2 □ eher nein

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

sicher und ohne Angst vor der Klasse zu stehen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

konstruktiven Kontakt zu einzelnen SchülerInnen herzustellen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

erziehungswissenschaftliche Texte auf Ihren Nutzen für die Praxis hin zu überprüfen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

den verantwortlichen Umgang der Schüler untereinander zu fördern
1 □ eher ja 2 □ eher nein

mit Kleingruppen zu arbeiten
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Ursachen für Lerndefizite zu identifizieren
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Maßstäbe für die Leistungsbewertung zu entwickeln
1 □ eher ja 2 □ eher nein

mit LehrerInnen zu kooperieren
1 □ eher ja 2 □ eher nein

an schulischer Kommunikation (Konferenzen, Elterngesprächen) verstehend teilzunehmen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

schulische Entscheidungsprozesse zu durchschauen um eigene Projekte realisieren zu können
1 □ eher ja 2 □ eher nein

schulische Projekte (Klassenfahrten, Erkundungen, Feste) mit zu organisieren
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Gespräche mit Eltern/Schulleitung/Hausmeister konstruktiv zu führen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

mich sprachlich (Artikulation, Wortwahl) auf verschiedene Personengruppen einzustellen
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Gespräche zu moderieren
1 □ eher ja 2 □ eher nein

Außerdem hat meine Fähigkeit zugenommen ...

.....

.....

.....

.....

.....

Zeitlicher Umfang

Wie viele Wochenstunden haben Sie im HP durchschnittlich etwa **in der Schule** (inklus. Exkursionen, Ausflüge etc.) verbracht? ..... Std.

Welchen Prozentsatz dieser Zeit in der Schule verbrachten Sie mit **außerunterrichtlichen** Tätigkeiten?

0 % 10 % 20% 30% 40% mehr als 40%

An wie vielen Wochentagen waren Sie im Durchschnitt **in der Schule?**

□ an 1 Tag □ an 2 Tagen □ am 3 Tagen □ an 4 Tagen □ an 5 Tagen

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: .....

8.4 Graphik, Abbildungen

Mayring 2000, S.54 MayringSchaubild1.jpg:

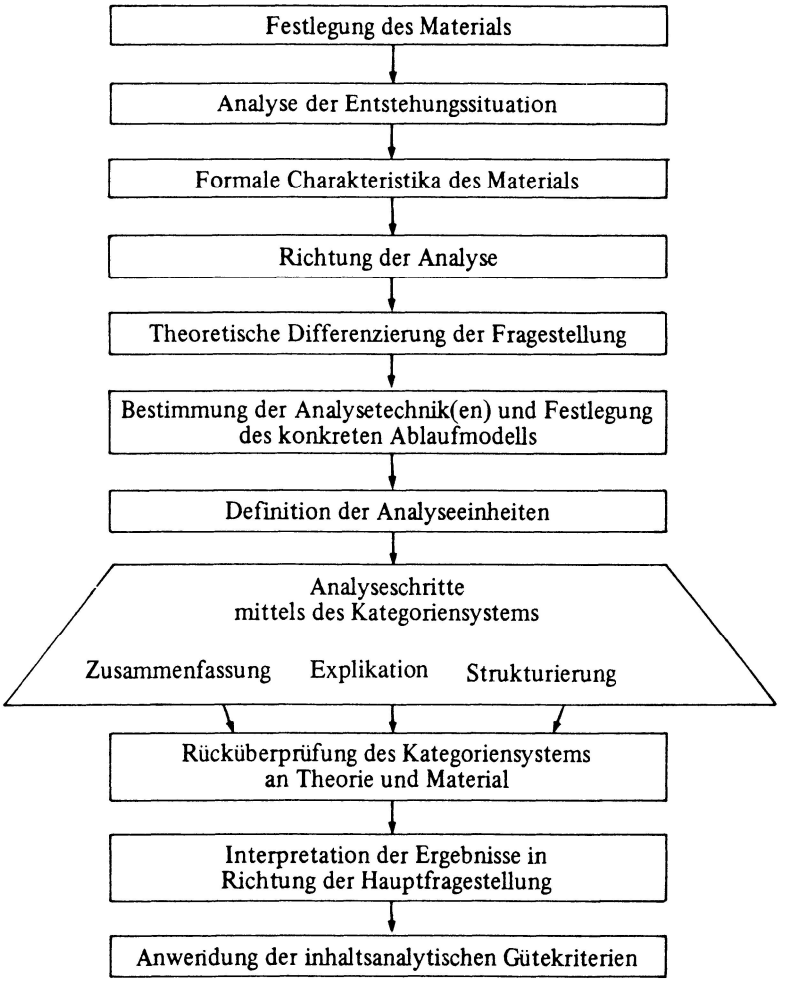


Abbildung 8: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Mayring 2000, S.84 MayringSchaubild2.jpg:

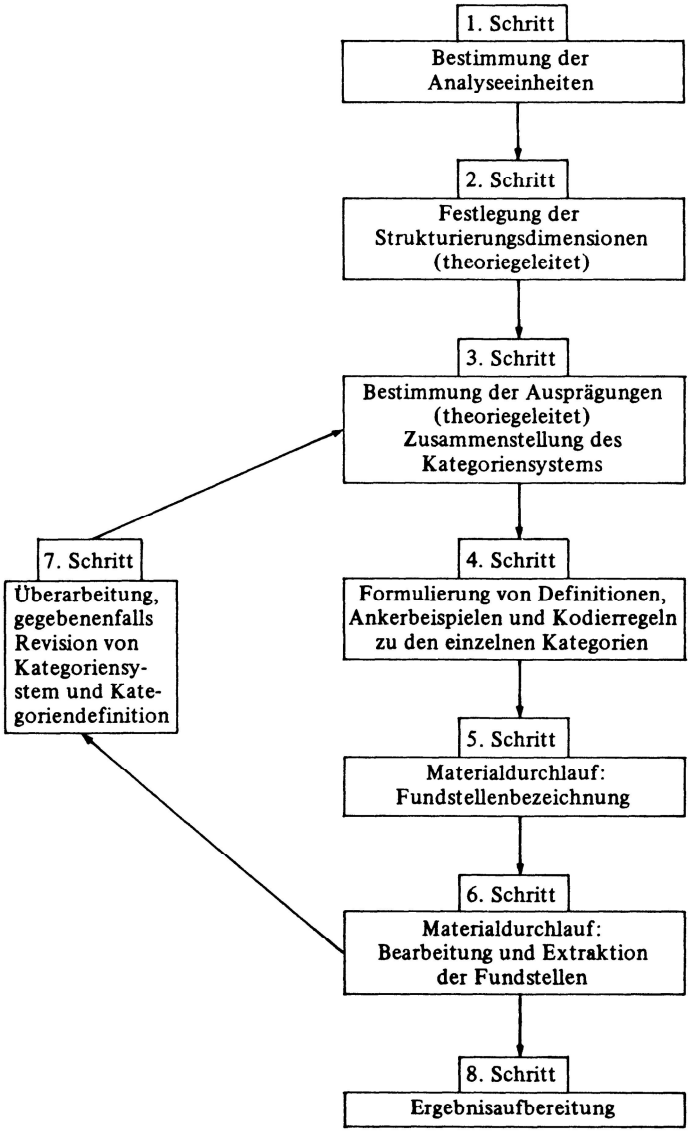


Abbildung 13: Ablaufmodell strukturierender Inhaltsanalyse (allgemein)

8.5 Richtlinien für schulpraktische Studien Bremen

8.5.1 Richtlinien für schulpraktische Studien Bremen

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 absol-vieren 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. weite rer 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 erfahrene 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 Praktikerinnen 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 Praktikumsschulen 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 Praktikumsschulen 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 Praktikumsschulen 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 Praktikumsschule 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 Praktikumsschule 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

8.5.2 Beispiel für geänderte Anwendung der Richtlinien

(Senator für Bildung und Wissenschaft: Informationsschreiben Nr. /2003)

Beispiel für Änderungen bei der Anwendung der Richtlinien:
Der Senator für Bildung und Wissenschaft - Informationsschreiben Nr. /2003
Der Praktikumsbericht im Halbjahrespraktikum[1]

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.
- 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.

[1] In denjenigen Fächern, die eine Alternative zum Halbjahrespraktikum anbieten, könnten die folgenden Punkte entsprechend modifiziert umgesetzt werden.

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

8.6 Lehrerleitbild Bremen

Lehrerberufsbild[2]

„Bildung ist aber nicht Abfüllen von Fässern, sondern Entzünden von Flammen."
(nach Heraklit)

Warum ein Lehrerberufsbild?

Seit Jahren gibt es Anzeichen dafür, dass etwas mit dem deutschen Bildungssystem nicht stimmt: Klagen über zunehmende Gewalt in Schulen und mangelnde Kenntnisse von Schulabgängern, miserables Image des Lehrerberufs und Burn- Out von Lehrkräften, Kritik am bürokratischen und überreglementierten Bildungssystem und am Beamtenstatus der Lehrkräfte, Auseinanderdriften und mangelnde Vergleichbarkeit der Schulsysteme der deutschen Bundesländer, Einsparungsrunden im Bildungswesen.

1997 forderte der damalige Bundespräsident Roman Herzog, Bildung müsse zu einem Megathema werden. Ein Bildungswesen, so appellierte er, solle in Deutschland geschaffen werden, das Leistung fördere, keinen ausschließe, Freude am Lernen vermittele und selbst als lernendes System kreativ und entwicklungsfähig sei.

Eine Bildungsdebatte wurde zwar schon vorher geführt, Kommissionen eingesetzt, Reformvorschläge vorgelegt, Schulgesetze neu beschlossen- ein tiefgreifender Bewusstseinswandel und eine wirkliche Neuorientierung hat bis heute nicht stattgefunden.

Die katastrophalen Resultate, die die PISA Studie dem deutschen Bildungssystem bescheinigt, und der Amoklauf eines Schülers in Erfurt haben der gesamten Öffentlichkeit in dramatischer Weise vor Augen geführt, dass alle Appelle, Untersuchungen, Umsteuerungsversuche und öffentlichen Erklärungen es nicht vermocht haben, das deutsche Bildungswesen so zu gestalten, dass individuelle Lernbedürfnisse von jungen Menschen mit sehr unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund und gesellschaftliche Anforderungen an ein modernes und leistungsfähiges Bildungssystem in ein produktives Verhältnis gebracht werden.

Einschätzungen, dass das deutsche Bildungssystem hohe Leistungsstandards erfülle und zugleich Chancengleichheit durch das hochdifferenzierte Schulsystem biete, sind drastisch widerlegt worden.

Im Zentrum der Überlegungen zur Reform der des deutschen Bildungssystems steht neben Unterrichtsqualität, Unterrichtsorganisation und mangelnden Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern auch die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern und damit das deutsche System der Lehrerbildung; denn dass Lehrerinnen und Lehrern eine Schlüsselrolle im Ausbildungssystem zukommt, ist unbestritten.

Die „ Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute" - als „Fachleute(n) für das Lernen" hat die KMK bereits 2000 in ihrer gemeinsamen Erklärung mit den Verbänden als allgemeine Leitlinien für künftiges Handeln definiert und dafür grundlegende Kompetenzen beschrieben.

Für das Land Bremen wird auf dieser Grundlage mit dem **Lehrerberufsbild** ein Orientierungsrahmen für alle Phasen der Lehrerbildung und Berufsausübung vorgelegt.

Es ist mit den beteiligten Gruppen und Institutionen abzustimmen und weiter auszuformen.

Einzelmaßnahmen im Bildungsbereich orientieren sich an diesem Leitbild. Es ist nicht nur Leitlinie für die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in allen Phasen von Ausbildung und Berufsausübung, sondern auch für Politik und Verwaltung, die eine materielle und personelle Ausstattung für eine Schule als ein Haus des gemeinsamen Lebens und Lernens zu gewährleisten haben.

---

[2] Das Lehrerberufsbild wird vorgelegt von einer Projektgruppe beim Senator für Bildung, der Frau Dr. Bents- Rippel (Senator für Bildung), Frau Grothus (LIS), Herr Arning und Herr Prof. Riekens (Universität) angehören.

Besonders hilfreich und anregend für die Formulierungen sind gewesen:

die Standards von Fritz Oser, das Berufsleitbild des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, die Empfehlungen der Wirtschaft (BDA) für ein Lehrerleitbild sowie die Gemeinsame Erklärung der KMK und der Verbände zu den „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute".

Das Lehrerberufsbild- ein Leitbild

Lehrerinnen und Lehrer sind Begleiter von Kindern und Jugendlichen beim Erwachsenwerden. Sie gestalten mit Eltern, Schülerinnen und Schülern und außerschulischen Partnern die Schule als einen wesentlichen Lernort neben anderen. Im Mittelpunkt der Schule stehen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die in ihrem individuellen Lernen angeregt, unterstützt und begleitet werden.

- Lehrerinnen und Lehrer sind verantwortlich Handelnde in einer Schule, in der das Lernen aller Beteiligter ein aktiver und entdeckender Prozess ist. Sie organisieren daher Schule als Ort der institutionellen und individuellen Entwicklung.
- Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen und verfügen über professionelle Kompetenzen, mit denen sie förderliche und persönlichkeitsstärkende Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler schaffen. Sie stellen den Unterricht in den Mittelpunkt ihrer Arbeit mit Schülerinnen und Schüler und sind bereit, Feedback und Evaluation zu organisieren und zu verarbeiten.
- Lehrerinnen und Lehrer haben ein solides fachliches und fachdidaktisches Wissen und Können und verfügen über ein breites Spektrum an Methoden, um den Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Lernangeboten zu dienen. Sie kennen und nutzen unterschiedliche Medien und andere Lernorte, um eine den Schülerinnen und Schüler gemäße Lernorganisation und vielfältige Lernangebote zu gewährleisten.
- Lehrerinnen und Lehrer gestalten den Fachunterricht und den fachübergreifenden Unterricht auf der Grundlage immer wieder zu überprüfender wissenschaftlich fundierter Grundlagen und arbeiten projektorientiert und fachübergreifend. Sie öffnen die Schule für Menschen, die ihre Erfahrungen an Schülerinnen und Schüler weitergeben.
- Lehrerinnen und Lehrer verfügen über Diagnose- und Beurteilungskompetenz und Wissen über Lernvorgänge und orientieren daran die Lernangebote, Unterrichtsmethoden, Materialien und Beurteilungen.
- Lehrerinnen und Lehrer begreifen kulturelle und soziale Heterogenität als Herausforderung und Entwicklungspotenzial für Unterricht und Schulleben.
- Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich durch ihre durch ihre Bereitschaft aus, selbst Lernende zu bleiben. Sie reflektieren ihre eigene berufliche Tätigkeit und akzeptieren und organisieren Weiterqualifizierung als Teil von persönlicher und Schul- Entwicklung.
- Lehrerinnen und Lehrer sind Mitglieder und Gestalter eines Teams, das aus Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern und Eltern und außerschulischen Partnern besteht. Sie erhalten sich die Freude am Lehrberuf und die Begeisterungsfähigkeit für Menschen und Sachen.

Kompetenzen für den Lehrberuf

Lehrerinnen und Lehrer professionalisieren sich während der Ausbildung und im Beruf in einem Prozess lebenslangen Lernens. Aus-, Fort- und Weiterbildung, Prüfungen, Einstellungsverfahren und Beurteilungen orientieren sich daher an folgenden Kompetenzbereichen :

- **Selbst-Verantwortungskompetenz**
  Lehrerinnen und Lehrer sind engagierte, selbstbewusste und selbstverantwortliche Persönlichkeiten. Sie reflektieren ihr Denken, Handeln und ihre Zielsetzungen vor allem in pädagogischen Zusammenhängen und arbeiten an ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung.
- **Soziale Kompetenz**
  Lehrerinnen und Lehrer verfügen über besonders ausgeprägte kommunikative und soziale Fähigkeiten, öffnen Unterricht und Schule und sehen sich als Mitglieder und Gestalter von Netzwerken. Sie nehmen Heterogenität als Anreiz wahr und begreifen sich als Individuen **und** Mitglieder einer Gruppe. Sie gestalten ein förderliches Lern- und Schulklima, das von sozialem Miteinender und Achtsamkeit geprägt ist.
- **Pädagogische Handlungskompetenz**
  Lehrerinnen und Lehrer erkennen und unterstützen die speziellen Begabungs- und Leistungspo-

tenziale der Schülerinnen und Schüler. Sie verfügen über fundiertes und aktualisiertes Wissen über Lernvorgänge, Lernorganisation und Lernhemmnisse, das sie für die Entwicklung und Organisation von Unterricht und die Beurteilung von Leistungen nutzen.

- **Fachkompetenz**
  Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten und aktualisieren ihr Fachwissen und schaffen interdisziplinäre Bezüge. Sie wählen relevante Sach- und Fachfragen aus und bieten sie didaktisch und methodisch so an, dass Schülerinnen und Schüler daran ihr Potenzial entfalten können und Freude am Lernen behalten.
- **Organisationskompetenz**
  Lehrerinnen und Lehrer organisieren ihre eigenen Lern- und Arbeitsprozesse mit Schülerinnen und Schülern und gestalten die Schulorganisation und Schulentwicklung verantwortlich mit.

Im Rahmen dieses Berufsbildes sind für Ausbildung, Prüfung, Einstellung und Beurteilung überprüfbare Standards zu entwickeln, die als Indikatoren geeignet sind, zu beurteilen, ob diese Kompetenzen auch tatsächlich vorhanden sind.

Voraussetzungen für den Lehrberuf

Junge Menschen, die sich für den Lehrberuf entscheiden, überprüfen sich vor oder zu Beginn des Studiums in einer Beratung, Potenzialanalyse oder einer ersten praktischen Phase. Sie beantworten sich die Frage, warum sie Lehrer werden wollen.

Die Interessenten für den Lehrberuf oder Studienanfänger werden sich zu diesem frühen Zeitpunkt klar darüber, dass sich ihre Entscheidung für den Lehrberuf auf Haltungen, Eigenschaften und Fähigkeiten gründet, die die wesentliche Ausgangsbasis für ein erfolgreiches Studium und eine gelingende Berufstätigkeit sind:

- Offenheit gegenüber Menschen und Sachverhalten,
- Freude an der Arbeit und dem Zusammensein mit anderen Menschen,
- Leistungswille und Leistungsfähigkeit,
- Freude am Reden und Vermitteln,
- Belastbarkeit,
- Arbeit an den eigenen Projektionen und Machtorientierungen,
- Bereitschaft zur Selbstüberprüfung,
- Geduld und Ausdauer,
- Freude am eigenen Lernen.

Stellenwert des Lehrerberufsbildes

Das Lehrerberufsbild erfüllt in der politischen Diskussion um die Weiterentwicklung von Lehrerausbildung und Schule folgende Funktionen:

- Es beschreibt die Eigenschaften und Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer einbringen in eine Schule, die Haus des gemeinsamen Lernens und Lebens ist.
- Es bildet die Grundlage für Einstellungen, Beurteilungen und Karriereförderung ebenso wie für die Rahmensetzungen durch Prüfungsordnungen und Lehrerdienstanweisung.
- Es ist die Grundlage für die von den Aus- und Fortbildungsinstitutionen zu entwickelnden strukturierten Curricula und Angebote zur Ausbildung und Personalentwicklung, die Lehrerinnen und Lehrern eine aufbauende Professionalisierung ermöglichen. Dabei ist es nicht an eine bestimmte Form oder Struktur der Lehrerausbildung gebunden und bezieht sich nicht nur auf die Lehrtätigkeit im staatlichen Schulwesen, da es auf die Entwicklung von wesentlichen Kompetenzen für den Lehrberuf zielt.

- Es ist Orientierungsrahmen für eine sorgsame und ressourcenverantwortliche Personal- und Sachausstattung von Universität, LIS und Schulen.

Für die Evaluation dieses Berufsbildes werden Standards aus der Profession heraus entwickelt und mit anderen gesellschaftlichen Gruppen in einem Verständigungsprozess abgestimmt.
Gez: Bents- Rippel

Literatur:

BDA (Hrsg.), „Führungskraft Lehrer“ Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild, Berlin 2001

Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer “Berufsleitbild“ Schweiz o.O.1999

Herzog, Roman „Aufbruch in der Bildungspolitik“ in Rutz, Michael (Hrsg.) „Aufbruch in der Bildungspolitik“ Roman Herzogs Rede und 25 Antworten, München 1997

KMK (Hrsg.) „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute- Fachleute für das Lernen“ Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen DGB und DBB, Bremen 2001

Oser, Fritz (HRSG.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme, Zürich 2001

Autoren „Lehrerleitbild Bremen/ Lehrerberufsbild (2003)“ siehe Fußnote weiter oben: Bents-Rippel et al.