



Universität Bern

Sekundarlehramt

Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik

Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern

Telefon: 031 631 83 60 - Fax: 031 631 42 10 - e-mail: fsf@sis.unibe.ch

Leitung: Dr. Tina Hascher Prof. Dr. Armin Hollenstein

Peter Moser
Tina Hascher

Lernen im Praktikum

Projektbericht

Dezember 2000

Die Autorin und der Autor dieses Berichts freuen sich über Reaktionen zum Projekt. Sie können folgendermassen kontaktiert werden:

Dr. Tina Hascher	031 631 86 57	hascher@sis.unibe.ch
Peter Moser, lic. phil	032 627 29 66	peter.moser@ed.so.ch

Der Bericht ist auf dem Internet zugänglich unter der folgenden Adresse: www.sla.unibe.ch.

Dieses Forschungsprojekt wurde von der Erziehungsdirektion des Kantons Bern im Rahmen der Gesamtkonzeption Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Auftrag gegeben und gemeinsam mit der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Universität Bern finanziert.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
1	Einleitung	7
2	Theoretische Ausführungen zum Lernen im Praktikum	10
2.1	Die Bedeutung von Praktika in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	11
2.2	Die Lerninhalte und die Wirkung von Praktika auf die Entwicklung von Lehramtsstudierenden	13
2.3	Formen des Lernens im Praktikum	16
2.4	Lernkontext Praktikum	19
2.5	Stützende Faktoren im Lernprozess	21
2.5.1	Die Praktikumslehrerinnen und -lehrer	22
2.5.2	Die Studentinnen und Studenten	23
3	Fragestellung und Thesen	25
3.1	Erste Fragestellungen und Thesen	25
3.2	Fragestellungen im vorliegenden Projekt	26
4	Methode	29
4.1	Die Ausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern	29
4.1.1	Struktur der Grundausbildung zum Sekundarlehrer oder zur Sekundarlehrerin	29
4.1.2	Die Praktika	30
4.2	Datenerhebung	30
4.2.1	Untersuchungsplan	30
4.2.2	Zeitpunkt der Befragungen	32
4.3	Stichprobe	32
4.3.1	Rücklauf	32
5	Instrumente	34
5.1	Fragebogen 1 an die Studierenden vor dem Praktikum	34
5.2	Fragebogen 2 an die Studierenden nach dem Praktikum bzw. Fragebogen an die Praktikumsleitenden	35
5.3	Lerntagebuch	36
5.4	Schülerinnen- und Schülerbefragung durch die Studierenden	37
5.5	Praktikumsberichte der Studierenden	37
6	Ergebnisse und Interpretation	39
6.1	Fragekreis 1: Biografische Angaben der Studierenden	39
6.1.1.1	Geschlecht	39
6.1.1.2	Alter	40
6.1.1.3	Zivilstand / Kinder	40
6.1.1.4	Studienrichtung	41
6.1.1.5	Gymnasiale Vorbildung	41
6.1.1.6	Vorgängige Ausbildungen und ausserschulische Erfahrungen	43
a)	Vorgängige Ausbildung	43
b)	Berufserfahrung	44
c)	Längere Auslandsaufenthalte	44
d)	Erwerbsarbeit neben dem Studium	45
6.1.1.7	Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	46
6.1.2	Biografische Angaben der Praktikumsleitenden	47
6.1.2.1	Geschlecht	47
6.1.2.2	Alter	48

6.1.2.3	Dauer der Berufserfahrung	48
6.1.2.4	Studienrichtung	49
6.1.2.5	Erfahrung in der Betreuung von Praktika	50
6.1.3	Diskussion der Stichprobenergebnisse	51
6.2	Ergebnisse zum Fragekreis 2: Was lernen die Studierenden?	53
6.2.1	Allgemeine Ziele für die Praktika	53
6.2.2	Lernergebnisse	55
2.I.1	Rolle als Lehrperson	55
6.2.2.1	Allgemeine Unterrichtsplanung	57
6.2.2.2	Lektionsvorbereitung	58
6.2.2.3	Unterrichtsdurchführung	60
6.2.2.4	Unterrichtsauswertung, -nachbereitung	62
6.2.2.5	Umgang mit Schülerinnen und Schülern	63
6.2.2.6	Schule und Schulalltag	64
6.2.2.7	Lernergebnisse in den Tagebüchern	65
6.2.3	Was konnten die Studierenden in ihrem Praktikum nicht lernen?	69
6.2.4	Interpretation der Ergebnisse	70
6.3	Ergebnisse zum Fragekreis 3: Welche Bedingungen wirken lernförderlich bzw. -hinderlich in einem Praktikum?	75
6.3.1	Akzeptieren die Studierenden die Zielsetzungen für die Praktika als bedeutungsvolle Lerninhalte?	75
6.3.2	Die Vorkenntnisse zum Praktikum	77
6.3.2.1	Wie schätzen die Studierenden und wie die Praktikumsleitenden die Vorkenntnisse ein?	78
6.3.2.2	Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Vorkenntnissen und den Lernergebnissen im Praktikum?	82
6.3.3	Wie wird Lernen in einem Praktikum angeregt? Gibt es typische Lernquellen?	83
6.3.4	Welche Formen von Lernen kommen in den Praktika vor (z.B. Lernen am Modell, Lernen als Problemlösen, ...)?	86
6.3.5	Was hat den Studierenden im Praktikum geholfen, was hat sie behindert?	88
6.3.6	Lernbedingungen im Überblick und Interpretation	91
7	Diskussion und Ausblick	92
8	Literatur	97

1 Vorwort

Der vorliegende Projektbericht gibt einen Überblick über die Untersuchung „Lernen im Praktikum“ und schliesst das Projekt offiziell ab. Er macht umfassende Angaben über die Zielsetzung und Fragestellungen sowie das methodische Vorgehen der Studie. Was die Darstellung der theoretischen Vorkenntnisse und der gefundenen Ergebnisse angeht, enthält er einen ersten, zentralen Teil des Materials, welches zum jetzigen Zeitpunkt verarbeitet ist. Die Studie hatte zum Ziel umfangreiche Daten zu sammeln, die auch nach offiziellem Projektabschluss für weitere Analysen zur Verfügung stehen werden. Aus diesem Grund stellt dieser Bericht „work in progress“ dar. Die weiteren Auswertungen werden in separaten Publikationen veröffentlicht.

An dieser Stelle danken wir allen Personen herzlich, die im Rahmen unseres Projektes wichtige Beiträge geleistet und uns tatkräftig unterstützt haben. Ein erster grosser Dank geht an alle Studierenden, Praktikumsleitenden und ihre Klassen, die bereit waren, die umfangreichen Fragebögen auszufüllen. Ohne sie gäbe es diese Studie nicht! Weiter gilt ein besonderer Dank der Beraterinnen- und Beratergruppe, die als Experten unsere Arbeit supervidiert und begleitet haben. Als Mitglieder in dieser Gruppe wirkten Susanne Keller, Werner Künzler und Urban Saier-Suppiger mit. Ein herzliches Dankeschön geht an Richard Grand, der die Lerntagebücher für die Auswertungen aufbereitet, einen Teil davon ausgewertet und uns bei zahlreichen weiteren Arbeiten unterstützt hat. Wir danken Annette Hediger und Stefan Weber, die beide sehr speditiv und gewissenhaft bei der Datenerfassung mitgearbeitet haben, und Sibylle Tritten bei der Durchsicht des Textes und der Mitarbeit beim Layout. Reto Furter hat uns die an der Universität Fribourg verwendete Version einer Schülerinnen- und Schülerbefragung zur Verfügung gestellt. Herzlichen Dank! Bei der Entwicklung einer eigenen Version haben drei Lehrpersonen der NMS Bern mit ihren Klassen einen ersten Entwurf getestet. Ursula Salvisberg, Irène Sommer, Andreas Dauwalder und ihren Klassen sei hier herzlich für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit gedankt. Ebenfalls danken wir Ursula Bruckner, die uns bei der Organisation der vielen Versände geholfen hat. Zweimal konnten wir unser Projekt im Kolloquium des Sekundarlehramts vorstellen, wo wir spannende Diskussionen erlebt haben. Wir danken den Mitarbeitenden des Sekundarlehramtes und der Forschungsstelle für die wertvollen Anregungen. Speziell erwähnen möchten wir Prof. Dr. Hans Badertscher, der als ehemaliger Leiter des Sekundarlehramts die notwendigen Rahmenbedingungen für dieses Projekt geschaffen hat. Auch ihm gilt unser Dank für seine hilfreiche Unterstützung. „Last but not least“ geht unser Dank an die Erziehungsdirektion, welche dieses Projekt finanziell ermöglicht hat.

Wir hoffen, mit unserer Arbeit einen brauchbaren Beitrag zur Erforschung der berufspraktischen Ausbildung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung leisten zu können. Dieser Bericht wirft ebenso viele Fragen auf wie er beantwortet. Gerade dadurch soll er vor allem die Diskussion über die Bedeutung der Praktika bereichern und anregen.

Bern, im Dezember 2000
Peter Moser und Tina Hascher

1 Einleitung

„Ich schätze die Praktika während unserer Ausbildung sehr und bin froh, dass wir diese Gelegenheit haben. Durch diesen Bezug zur Praxis habe ich mein Berufsziel immer vor Augen, was für mich sehr wichtig ist.“

„Das Zwischenpraktikum war eine gute lehrreiche Erfahrung. Ich freue mich, Lehrerin zu werden.“

„Im Praktikum lernt man an einem Morgen mehr als in einem ganzen Semester an der Uni.“

Diese Originalaussagen stammen von Studierenden am Sekundarlehramt der Universität Bern. Sie verdeutlichen, welche grosse Bedeutung angehende Lehrer/innen den Praktika beimessen. Praktika werden aber nicht nur von den Studierenden hoch geschätzt. Auch die Dozent/innen und Ausbilder/innen in der Praxis beurteilen Praxiserfahrung als sehr bedeutungsvoll. Generell werden Praktika als das „Herz“ der Lehrer/innen-Bildung angesehen und sie stellen eine zentrale Komponente der Ausbildung zur Lehrerin / zum Lehrer dar. In diversen Umfragen in Ausbildungsinstituten wird – unabhängig von der Art der Praxisausbildung – immer wieder von der Notwendigkeit der Praxiserfahrungen während des Studiums gesprochen (vgl. z.B. Fischer 1986; Flach, Lück & Preuss 1995; Jäger & Milbach 1994; Rosenbusch, Sacher & Schenk 1988). So erstaunt es nicht, dass der Wunsch nach einer Verlängerung der Praxiserfahrungen auch innerhalb der bernischen Grundausbildung von Sekundarlehrer/innen oftmals geäußert wird.

Bevor man Praktika verlängert oder umstrukturiert, ist es jedoch notwendig, die Funktion und Effizienz von Praktika zu hinterfragen – insbesondere als eine Studie von Sacher (1988b) ergeben hat, dass die Verlängerung von Praxiserfahrungen nicht per se positiv, sondern individuell sehr unterschiedlich beurteilt wird und eine positive Bewertung von der Art und der Qualität des Praktikums abhängt¹. Vielmehr stellen sich die folgenden Fragen:

- Was lernen die Studierenden im Praktikum?
- Wie vollziehen sich Lernprozesse im Praktikum?
- Wie müssten Praktika gestaltet werden, damit die Lernprozesse der Studierenden erfolgreich verlaufen können?
- Für welche Lernprozesse eignet sich ein Praktikum, welche können nur in der Berufseinführung stattfinden?
- Kann eine Verlängerung oder Umgestaltung des Praktikums zu einer Steigerung der Handlungskompetenzen und zu einer Erleichterung des Berufseinstiegs beitragen?

Diese Fragen gaben einen wesentlichen Anstoss für das Projekt „Lernen im Praktikum“. Mit ihnen bewegt man sich sowohl auf pädagogisch-psychologischem als auch auf bildungspolitischem Terrain. Im Rahmen der Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern vergab die Erziehungsdirektion einen Planungsauftrag an die Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik, Universität Bern, um mehr über die Lerninhalte und -prozesse in den verschiedenen Praktika herauszufinden und diese nicht den „Zufälligkeiten“

¹ Einig sind sich die befragten Studierenden jedoch, was die Verkürzung von Praxisanteilen anbelangt: diese wird klar abgelehnt (Sacher 1988b, S. 130ff).

zu überlassen (Herrmann & Hertrampf 2000, S. 185; vgl. auch Criblez 1999). Mit diesem Ziel wurden im Studienjahr 1998/1999 sämtliche Praktikant/innen und Praktikumsleitenden zu Lerninhalten und Lernprozessen während der aktuellen Praktika befragt. Der Fokus des Projekts wurde auf die folgenden Forschungsfragen gelegt:

- Welche Lerninhalte werden während der berufspraktischen Ausbildung zur Lehrerin / zum Lehrer erarbeitet?
- In welchen Kontexten finden Lernprozesse statt?
- Wie werden Lernprozesse im Praktikum stimuliert?
- Welche Bedeutung nimmt die Betreuung durch Praktikumsleiter/innen ein?
- Welche Bedingungen fördern oder hemmen den Lernprozess im Praktikum?

Obwohl wir den Antworten zu diesen Fragen ein beachtliches Stück näher gekommen sind, bestehen noch viele offene Fragen. Der vorliegende Bericht soll als Schlussbericht zum Planungsauftrag, als Basis für nachfolgende Publikationen, als Ausgangspunkt für weitere Forschungsarbeiten und als Anregung für die Umstrukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung verstanden werden. Er gliedert sich in sechs Teile. Im anschliessenden Kapitel (Kap. 2) werden ausgewählte Themen, die eine Basis für das Lernen im Praktikum darstellen, theoretisch und im Forschungsüberblick behandelt. Dies sind (2.1) die Bedeutung und Funktion von Praktika in der Grundausbildung von Lehrpersonen, (2.2) Formen und Inhalte des Lernens im Praktikum und (2.3) der Lernkontext Praktikum. Im Kapitel 3 werden die Forschungsfragen expliziert und begründet. Das nachfolgende Kapitel (Kap. 4) widmet sich der Darstellung der Methode, der Beschreibung des Forschungsvorgehens, der Stichprobe und des Lernkontexts. Diese differenziert zu beschreiben war uns insofern ein Anliegen, als unser Forschungsprojekt zum Praxisfeld in all seinen kontextuellen Einbindungen gesehen werden soll. Im Anschluss daran (Kap. 5) werden die verwendeten Instrumente vorgestellt. Kapitel 6 beinhaltet ausgewählte Ergebnisse des Projekts und die Interpretation dieser Ergebnisse in Anlehnung an die spezifischen Forschungsfragen. Abschliessend werden im Kapitel 7 spezifische Ergebnisse hervorgehoben und bewertet, Anregungen für weitere Arbeiten und Schlussfolgerungen für eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert.

Im Rahmen der Studie wurden neben quantitativen auch qualitative Daten erhoben. Dazu wurden Studierende gebeten, in Tagebüchern und Praktikumsberichten Lernsituationen und –erfahrungen mit eigenen Worten zu beschreiben. Dies ergab sehr reichhaltiges und anschauliches Material. Für den vorliegenden Bericht haben wir beschlossen, einen Teil dieser Antworten der Studierenden in spezifischen Kapiteln darzustellen und zudem Beispiele zur Illustration unserer Ausführungen auszuwählen.

In den vergangenen Monaten ist unser Projekt immer wieder auf starkes Interesse gestossen. Konzeptvorstellungen und Datenmaterial wurden mehrmals im internen Kolloquium der Forschungsstelle und zu folgenden Anlässen präsentiert:

- 58. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische-pädagogische Forschung (AEPF) in Erfurt, 27.-29.09.1999
- Weiterbildung der Praktikumslehrkräfte des Kantons Luzern und der Praktikumslehrkräfte des Instituts für Lehrerbildung und Berufspädagogik, Zürich
- Weiterbildungstagung der Praktikumslehrkräfte am Sekundarlehramt, Universität Bern
- Mitarbeit in der von der Erziehungsdirektion Bern beauftragten Planungsgruppe zur Berufspraktischen Ausbildung

- Artikel in der Zeitschrift *Bildungsforschung & Bildungspraxis* 99/3

Wir hoffen, dass dieses Interesse weiter anhält und neue Projekte zur Thematik, die derzeit auch andernorts am Entstehen sind, weitere Erkenntnisse ermöglichen!

2 Theoretische Ausführungen zum Lernen im Praktikum

Noch im Jahr 1979 ist im Review of Educational Research zu lesen: „...our review of the literature disclosed that, if a teacher answers a questionnaire on a variety of specific activities, we *cannot* assume that these reports correspond to actual practice“ (Hook & Rosenshine 1979, S. 9f; Hervorhebung im Original). Dies führt die Autoren zu der Empfehlung „... not to accept teacher reports on specific activities as indicative of actual practice“ (Hook & Rosenshine 1979, S. 6).

Seit dieser „Warnung“ sind nun gut 20 Jahre vergangen und man kann erleichtert feststellen, dass diese Empfehlung von nur wenigen ernst genommen wurde. Mit Sicherheit haben sich Methoden und Fragestellungen verfeinert und ausdifferenziert. Die Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern aber steht mehr denn je im Mittelpunkt pädagogischer und psychologischer Forschung (vgl. z.B. Gore & Zeichner 1991; Zeichner 1999). So hat sich z.B. mit dem Paradigma der Lehrperson als Forschende ein neuer Forschungsbereich etabliert, der zum Ziel hat, Lehr-Lernprozesse ‚on-line‘ und möglichst realitätsnah zu erfassen (vgl. z.B. Cochran-Smith & Lytle 1999). Auch die aktuellen Diskussionen um die Qualität von Schulen und Unterricht, von Bildungssystemen ganz allgemein (vgl. z.B. Fend 1998; Oelkers & Oser 2000) und aktuelle bildungspolitische Debatten lenken den Blick auf die Kompetenzen und Kognitionen von Lehrerinnen und Lehrern (z.B. Shulman 1986 a, b im Überblick). In diesem Bereich jedoch finden sich noch viele ungeklärte Fragen. Theoretische Konzepte und empirische Resultate fehlen weitgehend (vgl. dazu auch Schoenfeld 1999). Diese sind jedoch dringend erforderlich, denn „The better you understand how something is done, the better you can help people do it“ (Schoenfeld 1999, S. 6). Zentrale Fragen sind folglich: Was machen Lehrerinnen und Lehrer beim Unterrichten? Welche Lernprozesse finden während der Berufsausübung statt? Wie lernen angehende Lehrer/innen ihren Beruf? Das vorliegende Projekt bezieht sich vor allem auf die dritte Frage: Was lernen Lehramtsstudierende im Praktikum?

Es gibt verschiedene Formen des Lernens (vgl. im Überblick z.B. Edelmann 1994, 1999; Steiner 1996²). Da das vorliegende Projekt explorativen Charakter hat, basiert es auf einer sehr weiten Definition des Begriffs ‚Lernen‘ und legt sich nicht auf die Analyse spezifischer Lernformen fest. Als leitende Definition wurde die Definition von (Schoenfeld 1999, S. 6) übernommen: „One has learned when one has developed new understanding or capacity.“ Dieser Definitionswahl liegt unsere Überzeugung zugrunde, dass Lernende selbst sehr gut beurteilen können, welches Wissen, welche Fähigkeiten, welche Möglichkeiten, welche Handlungen sie erworben und entwickelt haben und dass ein Zugang zu Lernprozessen über das lernende Individuum zu suchen ist. Lernprozesse im Praktikum können mit Sicherheit nicht dadurch charakterisiert werden, dass an der Institution erlernte theoretische Inhalte identisch auf die Praxis übertragen werden. Ebenso wenig ist aber davon auszugehen, dass diese theoretischen Inhalte keinen Einfluss auf den Lernprozess im Praktikum ausüben (vgl. Zeichner & Tabachnick 1981).

Ist es überhaupt möglich, annähernd angemessen zu erfassen, was in einer Unterrichtslektion, in einer Klasse, in einem Praktikum vor sich geht? Unsere Antwort ist: Ja, unter der Voraussetzung, dass für Lernprozesse folgende Kriterien geltend gemacht werden (vgl. auch Marx, Blumenfeld, Krajcik & Soloway 1998):

- Der Lernkontext im Praktikum und das Berufsfeld der Lehrerin / des Lehrers ist sehr vielfältig und komplex.

- Lernprozesse im Lehrberuf ziehen sich durch das ganze Leben, die ganze Berufstätigkeit hindurch.
- Das Wissen von Lehrpersonen ist eng mit den Aktivitäten und Ereignissen im Klassenzimmer verbunden.
- Lernen im Lehrberuf ist immer prozessorientiert, situativ, sozial und subjektiv.
- Lernen im Lehrberuf geht über die Anwendung von theoretischen Modellen hinaus.

Dass Praktika in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern notwendig sind, ist unbestritten, schliesslich handelt es sich dabei um einen unmittelbaren Erfahrungszuwachs im künftigen Arbeitsfeld der angehenden Lehrer/innen. Wenig bekannt ist jedoch, welche Lernprozesse sich während eines Praktikums vollziehen können, wie sie gestützt und erleichtert, wodurch sie erschwert oder gar blockiert werden. Welche Situationen sind Quellen des Lernens im Praktikum? Welchen Beitrag leisten berufspraktische Erfahrungen während der Ausbildung zur Lehrperson für den Erwerb von professionsbezogenen Kompetenzen? Welche Funktionen werden den Praktika zugeschrieben und welche empirischen Studien gibt es dazu? Wie wird die Wirkung von Praktika beurteilt und welche Effekte können nachgewiesen werden? Oder, um mit Herrmann & Hertrampf (2000, S. 177) zu sprechen: „Wie kann man aus dem Handlungsvollzug für eine erfolgreiche berufliche Praxis lernen?“

Bisher gibt es zu diesen Fragen kaum systematische Forschung oder generalisierbare Ergebnisse (vgl. auch Zeichner 1999). Nur einzelne Studien untersuchten die Wirkung von Praktika – vorwiegend auf der Ebene von Einstellungsveränderungen (vgl. z.B. Shulman 1986a, b). Dies steht in einem Missverhältnis zu der Vielzahl von Argumenten im Alltagsverständnis, die für eine Verlängerung von Praktika aufgeführt werden. Stellt man die Literatur zum Thema ‚Praktikum‘ zusammen, findet man etliche allgemeine Empfehlungen und wenige empirische Belege. Es scheint sogar als sei diese Thematik in der Schweiz empirisch kaum bearbeitet worden. Als wenige Ausnahmen sind die Arbeiten von Tanner (1993), Dick (1996²), Buri (1998) und von Felten (1998) zu nennen. Deshalb muss für den nachfolgenden Teil überwiegend auf Arbeiten aus Deutschland, den Niederlanden und den U.S.A. zurückgegriffen werden. Diese Arbeiten geben wertvolle Anregungen, jedoch darf die kulturelle und bildungspolitische Spezifität ihrer Ausführungen nicht übersehen werden. Zu beachten sind zudem die Besonderheiten des Praktikums als Lernkontext (vgl. dazu auch Kap. 2.3). So werden die Praktikant/innen von erfahrenen Lehrpersonen angeleitet und gefördert, zugleich von ihnen beurteilt. Es wird von Studierenden erwartet, Neues auszuprobieren, aber auch Altbewährtes zu übernehmen. Die Praktikant/innen sollen theoretische Grundlagen umsetzen und einen engen Bezug zur Praxis aufbauen. Die angehenden Lehrer/innen müssen lernen zu unterrichten und dabei bereits den Schüler/innen Wissen und Kompetenzen vermitteln.

2.1 Die Bedeutung von Praktika in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Brouwer & ten Brinke (1995 a, b) stellten Argumente zusammen, mit denen holländische Studierende und Ausbilder/innen die Funktion von Praktika unterstreichen. Praxiskontakte und insbesondere begleitete Praktika sind wichtig ...

- für die Eignungsabklärung,
- für die Erfahrung eigener Stärken und Schwächen,

- für das Erkennen der Perspektive der Schüler/innen,
- für die Entwicklung der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz von angehenden Lehrpersonen,
- für die Stärkung und Aufrechterhaltung der Studienmotivation und
- für die Sozialisation in den Lehrberuf.

Das Forschungsziel von Brouwer & ten Brinke (1995a, b) war es, die Entwicklung der beruflichen Kompetenz von Praktikant/innen zu beschreiben und zu analysieren. Dazu wurden Studierende, Praxislehrkräfte und Dozent/innen der Fachdidaktik zu folgenden Bereichen befragt: (a) zur Zusammenarbeit der Studierenden mit Lehrpersonen bzw. Fachdidaktiker/innen und zu den schulischen Bedingungen des Praktikums, (b) zum Erfahrungszuwachs und zur Unterrichtskompetenz der Studierenden und (c) zu konkreten Tätigkeiten der Studierenden im Unterricht.

Für die Entwicklung der didaktischen und pädagogischen Kompetenzen konnte die Bedeutung von Praktika anhand folgender Elemente nachgewiesen werden:

- a) Praktika sind eine sinnvolle Ergänzung zu den (theoretischen) Anteilen an der Universität.
- b) Sie ermöglichen eine zielgerichtete Zunahme der Komplexität der Aktivitäten im Praxisalltag.
- c) Die Zusammenarbeit mit Kolleg/innen und dem/der Lehrer/in im Praktikum und
- d) das Zusammenspiel von Eigenerfahrungen, Feedback und Reflexion sind wichtige Elemente des Lernprozesses.

Werres & Wittenbruch (1986) haben deutsche Lehramtsstudierende nach den Funktionen von Praktika gefragt. Diese wurden wie folgt beschrieben: Praktika dienen ...

- im Sinne der Eignungsabklärung als ein „Test“, vor Schüler/innen bestehen zu können und als eine Entscheidungshilfe, ob der Beruf des Lehrers / der Lehrerin Spass macht.
- als eine Möglichkeit, die Schule als Arbeitsplatz kennen zu lernen.
- als Kontexte für die Umsetzung theoretischer Konzepte, die an der Ausbildungsinstitution vermittelt werden, und ermöglichen die Sinnzuschreibung der theoretischen Ausbildung.
- der Entwicklung und Steigerung von unterrichtlichen, d.h. didaktisch-methodischen und pädagogisch-psychologischen Kompetenzen in einem geschützten Lernfeld.

Generell kann gesagt werden, dass Studierende hohe Erwartungen in die berufspraktische Ausbildung setzen und diese als eine zentrale Vorbereitung für ihre spätere Berufstätigkeit ansehen. Sacher (1988a, S. 47) spricht gar von einem „Praxisfetischismus“ bei Studierenden, da diese in seiner Befragung die Praxiserfahrungen – unabhängig von der Struktur des Praktikums – als effizient beurteilten und ihnen einen wichtigen Lerneffekt für die spätere Unterrichtspraxis zusprachen (vgl. Sacher 1988b).

Angehende Lehrer/innen erhalten in den Praktika wichtige Impulse für den eigenen Unterricht und entdecken neue Aspekte des Schulalltags, die Spass machen, ohne dass sie zugleich die

Schwierigkeiten des Schulalltags übersehen. Öffentliche Stellen (z.B. der Bayrische Lehrer- und Lehrerinnenverband, vgl. Rosenbusch et al. 1988) grenzen jedoch die Bedeutung von Praktika ein. Sie gehen nicht davon aus, dass Praktika helfen, Unterrichten und Erziehen zu üben. Vielmehr unterstützen sie den Entscheidungsprozess der Berufswahl und ermöglichen einen authentischen Einblick in den Schul- und Unterrichtsalltag. Nach der Lehramtprüfungsordnung I zur ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen in Deutschland (LPOI) vom Jahr 1979 haben Praktika in der Grundausbildung (1. Phase)² explizit keine praktische Ausbildungsfunktion, sondern sie dienen vielmehr dazu, theoretische Ausbildungsanteile zu veranschaulichen und für diese zu sensibilisieren. Aber diese Funktion scheinen die Praktika nach der Befragung von Sacher (1988b) nur bedingt zu erfüllen.

2.2 Die Lerninhalte und die Wirkung von Praktika auf die Entwicklung von Lehramtsstudierenden

Einen Überblick über erste Forschungsarbeiten zur Effizienz von Praxiserfahrungen gaben Flach et al. (1995). Sie zitierten Studien, in denen deutsche Studierende nach ihren Lernerfolgen bzw. der unterrichtlichen Befähigung durch das Praktikum befragt wurden (Flach et al. 1995, S. 123f). Die meisten Fortschritte verzeichneten die angehenden Lehrer/innen nach Neumann, Siegmund & Wellenreuther (1983, zitiert nach Flach et al. 1995) in den folgenden Bereichen:

- Umsetzung der Unterrichtsplanung
- Einsatz verschiedener Arbeitsformen
- Vorbereitung von Unterrichtsstunden
- Improvisation bei der Durchführung von Unterricht
- Ausarbeitung der Sachanalyse.

Jones & Vesilind (1996) untersuchten, ob sich das pädagogische Wissen von Lehramtsstudierenden durch Unterrichts- und Schulerfahrungen verändert. Sie liessen amerikanischen Student/innen zu Beginn des Praktikums Mind Maps zum Thema „effective teaching“ erstellen und legten ihnen diese Aufzeichnungen zu mehreren Zeitpunkten zur Überarbeitung vor. Im Laufe des Praktikums, d.h. durch die Kontakte mit den Schüler/innen und mit zunehmender Unterrichtserfahrung, erweiterten, modifizierten und differenzierten die Studierenden ihre Mind Maps, z.B. die Teilkonzepte Unterrichtsplanung und Flexibilität. Sie sahen sich selbst vermehrt als Teil eines sozialen Netzwerkes, bestehend aus Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern und administrativem Personal. Diese Entwicklung bestätigte sich in zusätzlichen Interviews mit den Studierenden.

In einer Studie von Hodkinson & Hodkinson (1999) zeigte sich aber, dass nahezu ausnahmslos die praktische Tätigkeit, das Handeln im Vordergrund steht, sobald amerikanische Lehramtsstudierende ein Schulpraktikum absolvieren (siehe auch Flach et al. 1995). Es ging den befragten Studierenden weniger darum, ihr theoretisches Wissen zu vertiefen, zu hinterfragen oder zu analysieren: Obwohl den angehenden Lehrer/innen während des Praktikums für die Beschäftigung mit pädagogischen Themen und zum Reflektieren Zeit zur Verfügung gestellt

² In Deutschland ist die Ausbildung zur Lehrerin / zum Lehrer in zwei Phasen eingeteilt. Die zweite Phase ist das sog. Referendariat, in der die Studierenden eigenverantwortlich unterrichten und dabei von Expert/innen begleitet werden (die Berufseinführung).

wurde, nutzten nur wenige diese Zeit. Die meisten sahen diese Zeiten als eher überflüssig an und hätten lieber am Unterricht teilgenommen oder selbst unterrichtet. Die Studierenden separierten folglich die Theorie (an der Universität oder den entsprechenden Ausbildungsinstitutionen) von der Arbeit in der Schule. Sie stellten theoretische Fragen in den Hintergrund, sobald sie sich im praktischen Kontext bewegten. Dies erschwert den Anspruch einer reflexiven Praxis, wie er von Schön (z.B. 1983) vertreten wird. Auch in den Ausführungen von Alexander et al. (1992) wird deutlich, dass die zentralen Themen der Studierenden auf die Praxis fixiert sind. Den Studierenden in dieser Studie ging es im Praktikum vor allem um Diskussionen im Klassenzimmer, um das Thema „Fragen stellen und beantworten“, um die Unterrichtsplanung und die Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis. Dies führte sogar soweit, dass Alexander et al. von einer Entkoppelung der Praktika von der theoretischen Ausbildung sprechen:

„Doing a practical job, and doing it well, emerges as the pre-professional disposition to teaching“ (Alexander, Muir & Chant 1992, S. 67).

In der Studie von Sacher (1988b) gibt es jedoch Hinweise darauf, dass die Effizienz von Praktika relativiert werden muss. Nicht für alle Studierenden trugen die Praxiserfahrungen dazu bei, wichtige unterrichtspraktische Fähigkeiten zu erwerben oder fachdidaktische Kompetenzen zu erweitern. Dies hängt einerseits mit der Struktur des Praktikums, andererseits mit seiner Dauer bzw. der Betreuungsintensität und –qualität durch erfahrenen Lehrkräfte zusammen und wird von der Ausbildungsrichtung beeinflusst. Die Ergebnisse von Flach et al. (1995) bestätigen diesen Eindruck: In dieser Studie beurteilten Studierende die verschiedenen Praktikumsformen als unterschiedlich wirksam und wichtig. Als besonders ineffizient erwiesen sich Praxiserfahrungen, die wenig in die theoretische Ausbildung eingebettet waren und sich nicht direkt auf den Schul- und Unterrichtsalltag bezogen (z.B. Praktika in Ferienlagern). Dies kritisierten bereits ostdeutsche Studierende in einer Befragung von Preuss (1979): bestimmte Praktika müssten besser vorbereitet und vermehrt mit den theoretischen Veranstaltungen verknüpft werden (siehe auch Rosenbusch et al. 1988). Auch wird Kritik an solchen Praktikumsformen geübt, die nicht genügend Möglichkeiten zum Unterrichten bieten und keinen umfassenden Einblick in den Lehrberuf ermöglichen (Frech 1976).

Weitere kritische Stimmen – vor allem in der Arbeitsgruppe um Zeichner (vgl. z.B. Zeichner & Tabachnik 1985) – stellen die Wirksamkeit von Praktika in Frage, da diese zum Teil keine Modifikationen in den Einstellungen und den Kompetenzen der Studierenden bewirken. Ein zentrales Ergebnis der Studie von Zeichner & Tabachnik (1985) war, dass sich die Haltungen von Junglehrer/innen bezüglich der Rolle der Lehrperson, des Verhältnisses zwischen Lehrperson und Schüler/innen und bezüglich des Wissens und des Curriculums nach einem Praktikum kaum verändert hatten. Praktika scheinen sogar unerwünschte „Nebenwirkungen“ zu haben. Jones (1982) konnte z.B. nachweisen, dass sich das Verhältnis der Lehramts-Studierenden zu ihren Schüler/innen im Laufe eines Praktikums verschlechtern und sich die Kontrolle über Schüler/innen zu einem Hauptziel entwickeln kann (Feiman-Nemser & Floden 1991). Dieses Resultat stellt eine Bestätigung der Konstanzer Untersuchungen (Müller-Fohrbrodt, Cloetta & Dann 1978; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta 1981) dar: Bei Berufseintritt werden die Einstellungen von Junglehrer/innen konservativer und rigider (vgl. auch Boscher & Pescott 1978). Tanner (1993) beschrieb anhand einer Längsschnittstudie eine ähnliche Entwicklung für Zürcher Primarlehrer/innen: Während die Student/innen im ersten Ausbildungsjahr ihre Einstellungen liberalisieren und sich deutlich gegenüber Innovationen öffnen, führen die Praxiskontakte bereits im zweiten Studienjahr dazu, diese Liberalisierung wieder rückgängig zu machen. Die Ausführungen und Ergebnisse von Lortie (1975), Zeichner & Grant (1981), Griffin (1989) und Borko & Mayfield (1995) deuten ebenfalls in diese Richtung. Es wird deshalb angenommen, dass sich während der Praxiserfahrungen eine An-

passung an die eher konservative Schulpraxis vollzieht und sich der sog. Praxisschock nicht erst in der Phase der Berufseinführung vollzieht, sondern sich bereits in den Praktika abzeichnet.

Im Berufsalltag sehen sich die jungen Lehrpersonen mit folgenden Schwierigkeiten und Fragen konfrontiert (vgl. Veenman 1984):

- Wie ist eine Klasse zu führen? Wie kann Disziplin hergestellt werden?
- Wie können die Aktivitäten innerhalb (z.B. Stoffvermittlung) und ausserhalb des Unterrichts (z.B. Klassenfahrt) organisiert werden?
- Wie können Schüler/innen motiviert werden?
- Wie kann eine Lehrperson den individuellen Unterschieden ihrer Schüler/innen gerecht werden?
- Wie kann der Lernerfolg der Schüler/innen beurteilt werden?
- Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet werden?
- Wie ist das Problem des unzureichenden und mangelhaften Schulmaterials zu lösen?
- Wie soll auf die persönlichen, individuellen Probleme der Schüler/innen eingegangen werden?

Um diese Schwierigkeiten zu meistern, entwickelt eine Lehrerin / ein Lehrer nach Dick (1996²) Strategien, die sich zu permanenten Unterrichtsstrategien verfestigen und sich als recht widerstandsfähig gegen Reformen und Innovationen erweisen. Daraus kann ein Problem in der Zusammenarbeit von Studierenden und Praktikumslehrkräften erwachsen.

Ball (1997) wies auf eine weitere Problematik hin. Sie stellte fest, dass Diskussionen zwischen Lehrerinnen und Lehrern oftmals sog. „style shows“ sind, in denen die Lehrer/innen ihren individuellen Stil darstellen. Über konkrete Veränderungsmöglichkeiten wird nur selten gesprochen. Dies hängt damit zusammen, dass der Lehrberuf stark individualisiert wird. Damit ist eine gemeinsame professionelle Weiterentwicklung nur bedingt möglich. Die Individualisierung erschwert zudem, gemeinsame Standards zu entwickeln, aber auch, verschiedener Meinung zu sein, da Unterricht genuin individuell und unterschiedlich gehandhabt werden muss. Hinzu kommt, dass Junglehrer/innen durch ihre eigenen Schüler/innen-Biographien bereits für den Lehrberuf sensibilisiert und sozialisiert sind (vgl. Buri 1998; Lortie 1975). Dies kann die Wirksamkeit von Praktika schmälern. Unklar ist bisher auch, inwiefern man von einem ‚heimlichen Lehrplan‘ in der Ausbildung von Lehrer/innen sprechen muss (Zeichner 1986).

Das kontroverse Bild zur Bedeutung von Praktika macht es erforderlich, deren Effizienz und Wirkungsart grundsätzlich zu hinterfragen. „Während die Grosszahl von Studierenden die Praktikumszeit als enorm wichtig einschätzt, stimmen die Resultate der Effizienz eher skeptisch; diese können etwa folgendermassen zusammengefasst werden: Veränderungen ‚geschehen‘ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Masse in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘ ...“ (Dick 1996², S. 152). Unterrichtserfahrungen müssen nicht per se hilfreich für den Lernprozess und professionelle Entwicklung von angehenden Lehrer/innen sein. Vielmehr gilt es zu untersuchen, was in einem Praktikum konkret gelernt wird, wie dieser Lernprozess ver-

läuft und wodurch er beeinflusst werden kann. Dazu müssen auch die Handlungen und Erfahrungen im Verlauf eines Praktikums untersucht werden (vgl. auch Dick 1996²).

2.3 Formen des Lernens im Praktikum

Wie lernen Studierende im Praktikum? Welche Lernschritte vollziehen sich? Prinzipiell sind verschiedene Formen des Lernens denkbar, da Kompetenzen sowohl auf der Wissensebene (z.B. Welche Voraussetzungen müssen die Schüler/innen für das Verstehen eines Pythagoras erworben haben?) als auch auf der Handlungsebene (z.B. Wie muss eine anregende Lernaufgabe formuliert sein?) erforderlich sind. Dies entspricht der bekannten Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen, die allerdings zu kurz greift, da der eigentliche Erwerbsprozess nicht differenziert wird. Verschiedene Studien geben Hinweise auf mögliche Formen des Lernens im Praktikum (vgl. auch Dick 1996²), die über den Ansatz des Erwerbs von Unterrichtsfertigkeiten (vgl. z.B. die Arbeiten zum Microteaching, im Überblick McGarvey & Swallow 1986) hinausgehen. Shulman (1986a, b) spricht in Zusammenhang mit dem Wissenserwerb von Lehrer/innen von drei Formen: propositionales Wissen (z.B. didaktische Regeln), fallbezogenes Wissen (z.B. typische Situationen, Einzelereignisse) und praktisches Handlungswissen (Anwendungen). Nachfolgend soll versucht werden, einen Überblick über die möglichen Lernprozesse zu geben und diese mit Beispielen aus den qualitativen Daten zu illustrieren.

- Lernen im Praktikum ist eine Kombination aus Modell-Lernen von erfahrenen Lehrer/innen und Learning by doing (Borko & Mayfield 1995; Hodkinson & Hodkinson 1999), wie dies eine Probandin der Untersuchung von Borko & Mayfield formuliert: „The only way I have learned to teach is by going into the classroom, watching people teach, and student teaching“ (Borko & Mayfield 1995, S. 512).

„In meiner ersten Hospitiumsstunde ist mir zuerst aufgefallen, das mein Praktikumsleiter seinen Schülern am Anfang der Stunde kurz gesagt hat, was er und sie in dieser Stunde tun werden. Ich glaube, dass eine solche Stundenübersicht für die SchülerInnen sehr nützlich sein kann, weil sie wissen, was etwa auf sie zu kommt und möchte versuchen, in „meinen“ Lektionen die Schüler auch von Anfang an über die ganze Lektion zu informieren.“ (EP11)

- Lernen im Praktikum erfolgt durch Fehler und Erfolgserlebnisse (Brouwer & ten Brinke 1995b). Diese Situationen kommen insbesondere in Nachbesprechungen zum Unterrichtsverlauf und in der Selbstreflexion zum Ausdruck, sind aber auch unmittelbar in den Lektionen zu beobachten.

„Ich habe eine Gruppenarbeit durchgeführt. Dabei habe ich den Fehler gemacht, die Lernenden selber die Gruppen bilden zu lassen. Bis sich die Schülerinnen und Schüler organisiert hatten, waren mindestens fünf Minuten vergangen. In Zukunft werde ich die Gruppen bestimmen, einzelne SchülerInnen wählen lassen oder ein paar Lernende zuordnen und die restlichen wählen lassen.“ (ZP76)

- Lernen im Praktikum wird gestützt durch Eigenerfahrungen, Feedback, Reflexion (Brouwer & ten Brinke 1995b; Schön 1983: reflection on action vs. reflection in action) und geleitete Reflexion (Boydell 1991; Joyce & Showers 1980; Smyth 1984;

Wood & Thompson 1980). Wichtig ist dabei, dass Student/innen diese Lernform gezielt erlernen (Korthagen & Wubbels 2000).

„Heute haben der Praktikumsleiter und ich die letzten drei (eine Doppel- und eine Einzellektion) Chemiektionen besprochen. Das hat mir richtig gut getan. Denn in der Doppellektion liess ich die S. + S. zwei Versuche durchführen. Während den Versuchen kam ich mir ziemlich verloren und hilflos vor. Ich hatte den Eindruck, dass diese Lektion total „falsch“ gelaufen war. Das Gespräch mit dem Praktikumsleiter hat mir nun sehr geholfen die Doppelstunde objektiv zu betrachten, und so die positiven Punkte herauszuheben. Es hat sich herausgestellt, dass ich den ganzen Ablauf subjektiv viel chaotischer aufgefasst hatte, als dies wohl tatsächlich der Fall war. Trotzdem bin ich mit dem Ablauf nicht zufrieden. In Zukunft muss ich mir viel bewusster sein, wie ich einen Versuch durchführen will mit den S. + S.“ (EP 96)

- Lernen im Praktikum ist verbunden mit Diskrepanzerfahrungen (Black & Atkin 1996; Strike & Posner 1984 in Jones & Vesilind 1996), Dilemmata und kognitive Dissonanz (Mahan & Lacefield 1978 in Griffin 1986). Dieser Ansatz bezieht sich z.B. auf die Schematheorie von Rumelhardt (1980), in der die informellen, latenten, subjektiven Theorien als Basis des Lernens betont werden.

„In unserer ersten kooperativen Lektion erkläre ich den Schülern anhand einer Folie wie sie ein Zeit-/Höhe-Diagramm erstellen können. Ich frage bei der Klasse nach, ob sie meinen Erklärungen folgen können und ob sie noch Fragen haben. Da den Schülern alles klar ist, fahre ich mit dem Unterricht fort. Schon bald aber stelle ich fest, dass sie noch nicht alles verstanden haben; ich erläutere einige Punkte noch einmal.

In dieser Situation habe ich gelernt, dass ich von den Schülern nicht erwarten darf, dass sie vor der ganzen Klasse gestehen, etwas nicht verstanden zu haben. Vor allem aber darf ich nicht davon ausgehen, dass die Schüler alles verstanden haben, auch wenn sie mir dies bestätigen. Mein Praktikumsleiter bestätigte mir meine Vermutungen.“ (EP72)

- Lernen im Praktikum beinhaltet eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie (Buri 1998). Zu reflektieren sind vor allem die folgenden drei Bereiche: Schulische Vorerfahrungen, der Rollenwechsel von der Schülerin / dem Schüler zur Lehrerin / zum Lehrer und die Entwicklung der eigenen Person.

„In meiner eigenen Schulzeit wurden wir noch mit dem alten Französischbuch unterrichtet, das Bonne chance kenne ich erst seit dem Einführungspraktikum und meiner Stellvertretung. Heute habe ich Beispielsätze an die Wandtafel notiert (Infinitivform kam vor), dabei habe ich nicht berücksichtigt, welche Zeichen die Schüler kennen: Infinitiv anstatt Lever wie es im Bonne Chance üblich ist.

Ich hoffe, dass ich in der Fachdidaktik Französisch dieses Lehrmittel besser kennenlernen und dazu Tipps erhalten werde. Es ist mir allgemein aufgefallen, dass ich im Fremdsprachenunterricht (English + Français) im didaktischen Bereich eine Lücke habe. Wieso nicht schon früher mit der Französischdidaktik beginnen.“ (ZP182)

- Lernen im Praktikum erfordert eine aktive Konstruktion des pädagogischen Wissens (vgl. Jones & Vesilind 1996, S. 115): „We suggest that student teaching may be described as processes of implementing prior knowledge about theory and methods, experiencing anomalies in this implementation, and, perhaps most importantly, recon-

structuring prior knowledge to account for experience and to create for oneself more coherent concepts about teaching.“

„Ich habe mein Praktikum mit so viel Enthusiasmus begonnen. Die Ernüchterung kam, als ich kaum etwas aus der Vorlesung „Allgemeine Didaktik“ einbringen konnte (es werde nicht so gemacht; Schulalltag sehe anders aus). Ich dachte mir, ich könne dies dann alles machen, wenn ich eine eigene Klasse habe und nicht mehr Praktikantin bin. Heute hat sich aber auch diese Meinung relativiert. Im Lehrerzimmer wurde manches diskutiert: Zu viele Lehrer in Ausbildung; zu viel Administratives, man könne kaum mehr unterrichten; man sei mehr Sozialarbeiter als Lehrer. Mein Praktikumslehrer hat mir bestätigt, dass sich das Berufsbild in den letzten Jahren stark verändert hat. Die Sparmassnahmen seien stark spürbar, die Qualität des Unterrichts leide unter der Mehrbelastung der Lehrer. Was habe ich gelernt? Vielleicht bin ich realistisch geworden. Aber das will ich irgendwie gar nicht. Ich will die Hoffnung behalten, eine engagierte Unterrichtlerin zu werden und den Kids etwas für's Leben mitzugeben. Irgendwie freue ich mich gar nicht morgen zu unterrichten..... Was macht es schon für einen Unterschied, ob ich möglichst viel oder wenig Enthusiasmus und Kraft in die Schulstunden investiere? ... Vielleicht habe ich heute eher etwas verlernt als gelernt. Ich wünsche mir, morgen mit der Gewissheit aufzuwachen, dass es einen Unterschied macht, wie ich mich voll reinlege.“ (ZP18)

- Lernen im Praktikum besteht in der Herausforderung durch andere (z.B. Burden 1986). In Supervision und Coaching werden die Lernenden mit Alternativen und Konzepten konfrontiert, die neu für sie sind und deren Umsetzung eine Herausforderung für sie bedeuten kann. Wichtig ist, die Lehrerin / den Lehrer dabei angemessen zu unterstützen.

„Zu meinem Entsetzen beauftragte mich mein Praktikumslehrer, zwei Einführungslektionen Informatik zu planen und zu erteilen, obschon ich davon keine Ahnung habe und es mich auch nicht besonders interessiert. Immerhin habe ich den mir zur Verfügung gestellten Unterlagen entnehmen können, was ein Flussdiagramm ist, was ich bisher nicht wusste. Beim Vorbereiten des Themas Hardware wurde mir auch klar, dass mir dieser Auftrag trotz allem auch persönlich etwas bringt. Ich fühlte mich aber immer noch unsicher, da ich befürchtete, dass viele Schüler mehr darüber wissen als ich.“ (ZP112)

Carter (1990) weist explizit auf die Bedeutung dieses Forschungsthemas hin: „What is needed, instead, are frameworks that focus more explicitly in what is learned and that specify more fully how that knowledge is acquired“ (Carter 1990, S. 295). Denn: „... findings from these studies often appear impoverished, for they can tell us little about the actual learning process of beginning teachers and provide only sketchy information about the knowledge they acquire“ (Carter 1990, S. 293).

Das Lernen im Praktikum kann nicht nur auf verschiedene Arten erfolgen - Dick (1996², S. 156) spricht von Lernen als „Mehrquellen-Phänomen“ -, sondern auch auf unterschiedlichen zeitlichen Ebenen. Manche Prozesse sind einmalig und klar abschlossen. Andere wiederum kommen mehrmals vor und dauern über einen längeren Zeitraum. Etliche Prozesse finden ihren Beginn im Praktikum, erstrecken sich aber bis in die Berufseinführung und den Berufsalltag (vgl. Abbildung 1):

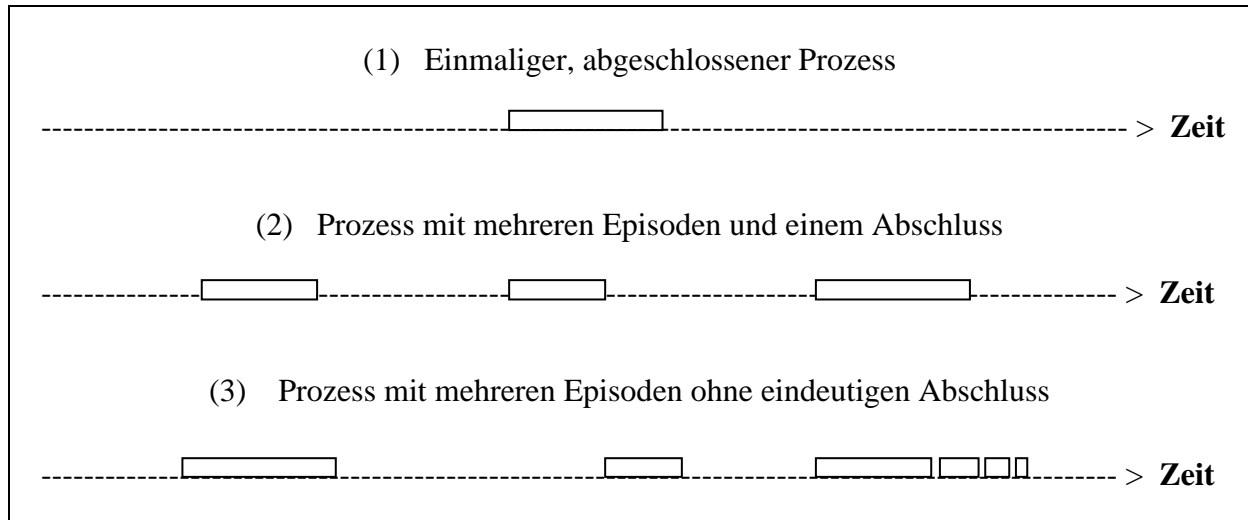


Abbildung 1: Zeitliche Verläufe des Lernens im Praktikum

Putnam & Borko (2000) greifen die Thematik des Lernens von Lehrerinnen und Lehrern unter dem Aspekt des situativen Lernens auf: Jedes Lernen, jeder Wissenserwerb ist in einen spezifischen Kontext eingebettet, sozialer Natur und mit verschiedenen Personen und Lernmedien verknüpft. Ausgehend von dem Begriff der „situated cognition“ bzw. des „situated learning“ (Lave 1988; Lave & Wenger 1991) ist es wichtig, den Lernkontext und die Wechselbeziehung zwischen Kontext und Lernprozess genauer zu analysieren:

„... the physical and social context in which an activity takes place are an integral part of the activity, and that the activity is an integral part of the learning that takes place within it. How a person learns a particular set of knowledge and skills, and the situations in which a person learns, become a fundamental part of what is learned“ (Putnam & Borko 2000, S. 4).

Authentische Lernsituationen, d.h. Lernsituationen in ihrem realen Kontext, sind daher ein zentrales Postulat für einen erfolgreichen Lernprozess, da die Transfermöglichkeiten des Wissens und Handelns begrenzt sind. Für die Autorin und den Autor ist es ausserdem wichtig, die Perspektive nicht nur auf die / den einzelne(n) Lernende(n) zu begrenzen, sondern alle am Lernprozess beteiligten Personen in ihrer Interaktion zu berücksichtigen. Lernen im Praktikum kann ihrer Meinung nach als ein Resultat der Instruktion und des eigenständigen Lernens, aber auch als eine Form der beruflichen Sozialisation beschrieben werden, da die Studierenden die Denk- und Handlungsarten einer sozialen und professionellen Gemeinschaft kennen lernen: sie erlernen, wie Lehrerinnen und Lehrer denken, handeln und sprechen.

2.4 Lernkontext Praktikum

Neuere Studien weisen darauf hin, wie wichtig es ist, den Lernkontext Praktikum in seiner Gesamtheit zu berücksichtigen. Dieser Kontext kann nach formellen und personellen Gesichtspunkten differenziert werden. Formelle Aspekte sind die Struktur des Praktikums (z.B. Block- oder Wochenpraktika) und seine Dauer, die Organisation und Einbettung in die theoretische Ausbildung (z.B. Verknüpfung mit Lehrveranstaltungen), die Schulstruktur und das institutionelle Ethos einer Schule (z.B. Schulentwicklungsprojekte). Unter personellen Aspekten werden die Beziehungen zwischen den Individuen in Schule und Unterricht ver-

standen (z.B. die Beziehung der Praktikant/innen zu den Schüler/innen, zu anderen Lehrpersonen, zu Praktikumsleitenden und zu Dozent/innen der ausbildenden Institution (vgl. Abbildung 2). Dies bedeutet, dass „Praktikumserfahrungen auf komplexen Wechselwirkungen zwischen Ausbildungsprogramm-Eigenschaften, Situationen und beteiligten Personen basieren ...“ (Dick 1996², S. 34). Diese Komplexität des Lernkontexts ist in nachfolgender Abbildung vereinfacht dargestellt:

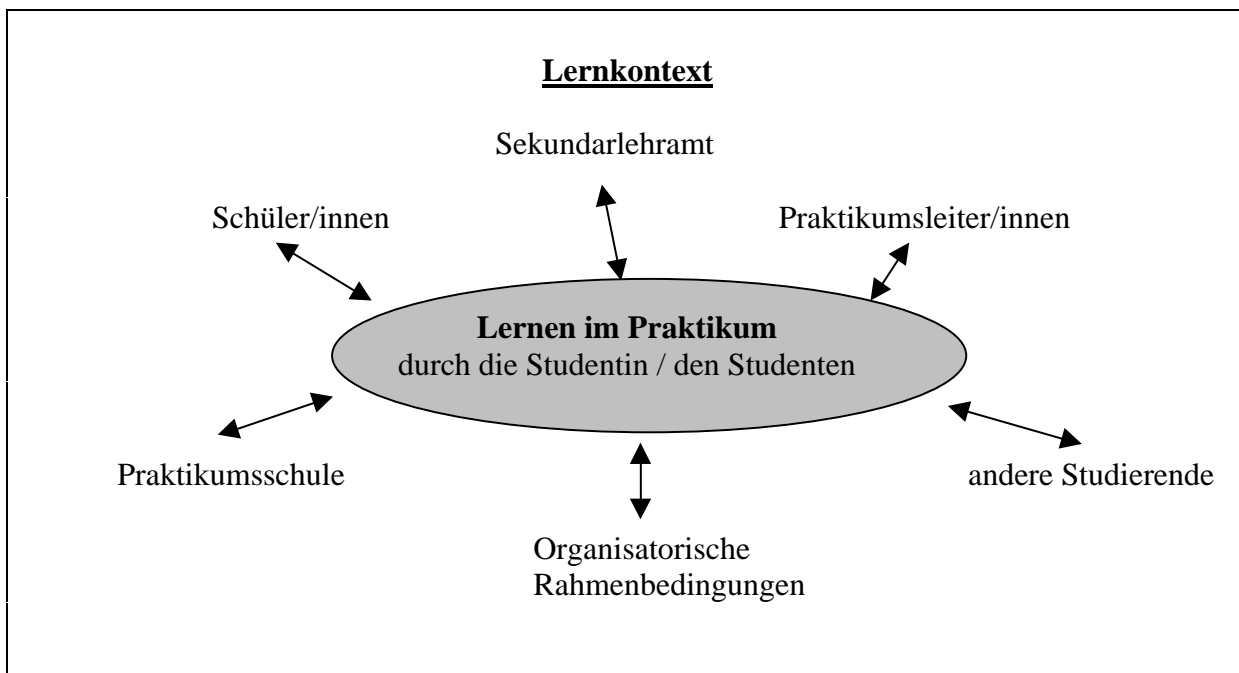


Abbildung 2: Lernkontext Praktikum

In diesem Konzept entspricht ein Praktikum in weiten Teilen der Berufspraxis amtierender Lehrerinnen und Lehrer und wird auch von den gleichen Kontextfaktoren geprägt (vgl. dazu auch Dick 1996²). Dies sind auf Klassenebene z.B. das Verhalten einzelner Schüler/innen und der Schulklasse (Doyle 1992), die Klassengröße (Brouwer & ten Brinke 1995a, b), ihre Zusammensetzung und die Klassenökologie (Doyle 1986). Doch zeichnet sich ein Praktikum auch durch einige Besonderheiten aus:

Praktika erfolgen stets anhand intensiver Betreuung durch Praktikumsleiter/innen. Erfahrene Lehrpersonen beobachten und begleiten den Lernprozess, geben Rückmeldung und Anregungen für Handlungsalternativen. Sie sind Expert/innen für das Berufsfeld, in dem die Studierenden Erfahrungen sammeln, sind bei einem Grossteil des Unterrichts der Studierenden anwesend und betreuen die Studierenden über mehrere Wochen. In diesem Prozess beurteilen sie auch die Berufseignung der Studierenden und die beruflichen Kompetenzen der Junglehrer/innen. Damit sind Praktikumsleiter/innen enge Bezugspersonen, die sich in einem Spannungsfeld zwischen Fördern und Beurteilen, zwischen Nähe und Distanz bewegen. Sie tragen zu einem grossen Mass die Verantwortung für den Aufbau einer vielseitigen und bedeutungsvollen Lernumgebung für die Nachwuchslehrer/innen und ihre künftigen Kolleginnen und Kollegen.

Für die Studierenden bedeutet dies, dass sie eine Expertin / einen Experten zur Seite haben und ihre Erfahrungen in einem weitgehend geschützten und kontrollierten Kontext stattfinden. Vor allem in frühen Praktika übernehmen Studierende nur einen Teil der Unterrichtslektionen, so dass ihnen Zeit für Hospitationen, für kooperativen Unterricht, für Schüler/innen-Beobachtung und für die Vorbereitung und die Reflexion des eigenen Unterrichts bleibt. Eine grosse Mehrzahl der Lektionen, in denen der Student / die Studentin selbst unterrichtet, wird mit dem/der Praktikumsleiter/in besprochen und reflektiert. Je nach Situation werden Veränderungsvorschläge gemeinsam erarbeitet. Man könnte also auch von fall-basiertem Lernen sprechen. Der Unterricht der Studierenden ist so gut wie möglich in den Unterrichtsablauf der betreuenden Lehrperson eingebettet. Dies stellt eine gewisse Simulation des Unterrichtsalltags dar³, bedeutet aber auch, dass Student/innen nicht völlig frei in der Gestaltung ihres Unterrichts sind. Freies Experimentieren ist damit nur begrenzt möglich (Klencke & Krüger 2000) bzw. in weiten Teilen von den betreuenden Lehrpersonen abhängig.

Ebenfalls hat die Schulhauskultur einen Einfluss auf den Verlauf des Praktikums. Klencke & Krüger (2000) erachten die folgenden Kriterien als relevant:

- die pädagogischen Ziele der Praktikumsschule
- das Curriculum
- die geltenden Schulregeln und der Führungsstil des Kollegiums
- die Ziele der Schule und das Rollenverständnis ihrer Lehrpersonen.

Wie sich dies auswirken kann, zeigt die Studie von Brower & ten Brinke (1995b). Die angehenden Lehrer/innen erlebten sich von der Schule unter Druck gesetzt, die Schüler/innen stärker zu disziplinieren als sie selbst es für wünschenswert erachtet hätten. Jarchow, McKay, Powell & Quinn (1996) analysierten die Lernerfahrungen von vier Studierenden, die ihr Praktikum in einem anderen Kulturkreis absolviert hatten. Es zeigte sich, dass durch diese Erfahrungen das Verständnis für kulturelle Diversität bei den angehenden Lehrer/innen deutlich erhöht werden konnte und dass die Student/innen viel sensibler für die Heterogenität in der Schule (Lehrpersonen und Schüler/innen) wurden.

2.5 Stützende Faktoren im Lernprozess

Stützende Funktion im Praktikum können prinzipiell alle Komponenten der Lernsituation und des Lernkontexts ausüben. Dies sind die Ausbildungsinstitution und ihre Mitarbeiter/innen, die Praktikumsschulen mit ihren Lehrer/innen, die Schüler/innen und die Mitstudierenden (vgl. Abbildung 2; Kap. 2.4). Kurz gesagt, alle strukturellen Bedingungen und alle Personen, die an der Schule und der Tätigkeit der Praktikantin / des Praktikanten beteiligt sind. Es gibt jedoch bisher kaum Untersuchungen und generalisierbare Ergebnisse zu dieser Thematik. Im Folgenden werden zwei Bereiche kurz illustriert, zu denen es zumindest einige empirisch nachgewiesene Aussagen gibt: (1) der Einfluss der Praktikumslehrerin / des Praktikumslehrers und (2) Aspekte der Studentin / des Studenten.

³ Der Unterrichtsalltag muss schon deswegen eingehalten werden, damit die Schule ihren Auftrag gegenüber den Schüler/innen, deren Eltern und gegenüber der Öffentlichkeit erfüllen kann.

2.5.1 Die Praktikumslehrerinnen und -lehrer⁴

Wie bereits erwähnt, finden Praktika bei erfahrenen Lehrpersonen statt, welche die Studierenden über einen Zeitraum von mehreren Wochen betreuen, beraten und begleiten. Den Praktikumsleiter/innen wird deshalb eine wichtige Rolle beim Lernprozess der Student/innen zugesprochen (vgl. Brenn, Buchberger, Eichelberger, Freund, Harb, Klement, Künz, Lobendanz & Teml 1996; Grossmann 1992; im Überblick Hascher & Moser 1999). Sacher (1988b, S. 132) beschreibt dies folgendermassen:

„... es darf wohl davon ausgegangen werden, daß eine ganze Reihe von Erfahrungen im Praktikum nur dann gemacht werden kann, wenn Praktikumslehrer sie bei den Studierenden anbahnen und womöglich ins Bewußtsein heben.“

Diese Aussage von Sacher streicht bereits zwei Funktionen heraus, die Praktikumslehrpersonen für den Lernprozess der Studierenden einnehmen können: Sie schaffen einen Lernkontext, der Erfahrungen ermöglicht, und weisen die Student/innen auf die Inhalte hin, welche diese zu lernen haben. Putnam & Borko (2000) gehen im Rahmen des situativen Lernens sogar noch weiter, indem sie den sozialen Charakter jedes Wissenserwerbs und Lernprozesses betonen und den Einfluss der Praktikumslehrer/innen nicht nur in Bezug auf die Inhalte, sondern auch auf die Lernform annehmen: „... interaction with the people in one’s environment are major determinants of both what is learned and how learning takes place“ (Putnam & Borko 2000, S. 5). Erfahrene Lehrer/innen übernehmen damit ein Art ‚Scaffolding‘ im Lernprozess der Studierenden.

Klencke & Krüger (2000) diskutieren die Funktion der Praktikumsleitenden in Hinblick auf deren Coaching-Aufgaben. Praktikumsleitende bewegen sich zwischen zwei Hauptaufgaben: Einerseits obliegt ihnen die Kontrolle eines erfolgreichen Unterrichtsverlaufs unter besonderer Berücksichtigung der Schüler/innen. Andererseits fungieren sie als Unterstützende des Lernprozesses der Studierenden. Dazu sind Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten der Lehrpersonen erforderlich, denn die Situationen müssen diskursiv erfasst und beurteilt, geklärt und interpretiert werden: „... the ability to discuss relevant issues in a professional manner is essential for the learning of the student teacher“ (Klencke & Krüger 2000, S. 171). Erst dann lassen sich Lösungen und Handlungsalternativen entwickeln (vgl. auch Korthagen & Wubbels 2000). Die Autor/innen unterscheiden zwischen zwei Arten der Beratung, in denen die kommunikativen und diskursiven Kompetenzen einer Praktikumslehrperson besonders gefordert sind. (a) Einerseits geht es um die Unterrichtspraxis und das Verhalten der Student/innen. Die Betreuung in diesem Bereich wird „work guidance“ genannt (Klencke & Krüger 2000, S. 169). (b) Andererseits haben die erfahrenen Lehrer/innen die persönliche Entwicklung der Studierenden zu begleiten. Diese Aufgabe wird als Supervision bezeichnet.

Auch Putnam & Borko (2000) weisen auf die Bedeutung der Diskursfähigkeit für die Begleitung von Lernprozessen bei Lehrer/innen hin. Dies ist sowohl für die Reflexion der Unterrichtspraxis, als auch für Neuentwicklungen und Veränderungen der Rolle der Lehrperson erforderlich. Gemeinsames Besprechen und Reflektieren unterstützt nicht nur die Studierenden, sondern auch die Lehrpersonen im Prozess ihrer professionellen Weiterentwicklung und stellt damit ein zentrales Kriterium für die Qualität der Betreuung im Praktikum dar. Allerdings gibt es zu dieser Thematik bisher noch zu wenig Forschung.

⁴ Zu dieser Thematik liegt eine separate Publikation vor, vgl. Hascher & Moser (1999). Im vorliegenden Bericht wird deshalb auf eine ausführliche Darstellung verzichtet. Stattdessen werden einzelne Aspekte betont und neue Arbeiten und Publikationen erwähnt.

Die Art der Betreuung scheint nach Meinung der von Sacher (1988a, b) befragten Studierenden für die Effizienz des Praktikums ausschlaggebend zu sein. Prinzipiell sind Praktikumsleitende für die Studierenden sehr wichtig. Sie fungieren als Vorbild, regen die Reflexion und den Lernprozess an und dienen als Berater/innen bei Problemen. Je nach Studium jedoch sahen die Praktikant/innen diese vier Funktionen als unterschiedlich erfüllt an. Ein eher schlechtes Bild ergeben die Aussagen von Studierenden des Real- und Gymnasiallehramts. Sehr wichtig ist, dass die Studierenden auch die Möglichkeit haben, erfahrene Lehrer/innen in der Ausübung ihrer Tätigkeit beobachten zu können (Herrmann & Hertrampf 2000). Praktika sollten somit klar definierte Anteile im Sinne eines Hospitiums enthalten.

Van den Akker & Bergen (2000) machen auf die Bedeutung sozialer Unterstützung beim Lernen im Praktikum aufmerksam. Diese ist wichtig, um das Risiko, das mit neuen Erfahrungen verbunden ist, zu minimieren und Situationen des Ausprobierens ihren bedrohlichen Charakter zu nehmen. Soziale Unterstützung kann von Expert/innen, d.h. routinierten Lehrpersonen, oder auch von anderen Student/innen geleistet werden. Showers (1985; Showers & Joyce 1996) weist darauf hin, dass drei Bedingungen erfüllt sein müssen, wenn sich Lehrer/innen gegenseitig unterstützen und beraten (sog. peer coaching): Zum einen müssen sie davon überzeugt sein, sich hinsichtlich ihrer Professionalität zu verbessern. Zweitens ist es notwendig, eine gemeinsame Sprache und gemeinsame Ideen für die Umsetzung von Veränderungen zu entwickeln. Drittens muss sich diese Zusammenarbeit in einer Struktur niederschlagen, die für die Realisierung künftiger Innovationen in der Schule zweckmässig und relevant ist.

Die Rolle der Praktikumsleiter/innen darf aber nicht überschätzt werden (vgl. Hascher & Moser 1999). Geht man mit Putnam & Borko (2000) davon aus, dass Lernprozesse stark situativ gebunden sind, so trifft dies nicht nur für Studentinnen und Studenten zu, sondern auch für die Praxislehrpersonen. Auch ihre Erfahrungen und Handlungskompetenzen sind situativ verankert und daher nur bedingt transferierbar. Sie stellen folglich für Studierende keine Handlungsanleitung, sondern nur Handlungsalternativen dar. Carter & Doyle (1989) konnten zeigen, dass das Wissen von Lehrpersonen oftmals episodisch und ereignisbezogen ist, d.h. es ist eng mit der jeweiligen Unterrichtssituation und ihren Akteur/innen verbunden. Dies macht erforderlich, den Kontext und die Situation des Lernens stärker zu berücksichtigen. Weitere kritische Stimmen zum Einfluss der Praktikumslehrer/innen thematisieren den Einfluss, den die Beziehung zwischen den Lehrenden und Lernenden (Campbell & Williamson 1973), die Qualität der Betreuung (Guyton & McIntyre 1990; Rosenbusch 1988), die zu unterrichtenden Schüler/innen (Zeichner 1987a) und die Kooperation zwischen Ausbildungsstätte und Praxischule ausüben (Borko & Mayfield 1995). Kritisch äussern sich auch Herrmann & Hertrampf (2000, S. 179, Hervorhebungen im Original), welche die bestehende Ungleichheit zwischen routinierten Lehrpersonen und Novizen als ein Problem für den Lernprozess beim Berufseinstieg – und damit auch in Praktika - ansehen: „Für den Berufsanfänger *kann* hilfreich sein zu sehen und zu übernehmen, was die Erfahrung *anderer* nahelegt. Aber wenn es darum geht herauszufinden, wie die Technik und Qualität einer *eigenen* Problemlösung auf dem *jeweiligen* Kompetenzniveau zu beurteilen ist, dann liegt vielleicht der Massstab des Meisters (damit ist der erfahrene Profi gemeint, T.H.) unerreichtbar hoch – und diese Einsicht wirkt leicht demotivierend -, dann ist der Vergleich mit anderen Anfängern in analoger Situation und eben auch *vergleichbarer* Kompetenz hilfreicher.“

2.5.2 Die Studentinnen und Studenten

Bisher ist noch ungeklärt, wie die Studierenden selbst ihre Lernprozesse organisieren und koordinieren. Zwar kann man einige Aspekte aus der allgemeinen Lernforschung ableiten, z.B. selbständiges Lernen unterstützt die Entwicklung intrinsischer Lernmotivation (Deci &

Ryan 1993), intrinsische Motivation fördert die Verarbeitungstiefe (z.B. Schiefele & Schreyer 1994), authentische Lernsituationen tragen dazu bei, das erworbene Wissen nachhaltig zu verankern (z.B. Pea 1993). Der Prozess des Lernens im Praktikum wurde bisher allerdings nicht untersucht. So weiss man z.B. zu wenig über die Lernstrategien, welche die Studierenden anwenden, wie Student/innen und Studenten von erfahrenen Lehrpersonen lernen, wieviel sie von gegenseitigem Austausch profitieren, und welche Strukturen und Prozesse den Lernprozess unterstützen können (z.B. Marx, Blumenfeld, Krajcik & Soloway 1998).

Erste Hinweise auf den Einfluss der Persönlichkeit der Studentin / des Studenten finden sich in neueren Studien. Die Perspektiven, die eine Studentin / ein Student bei der Reflexion des eigenen Unterrichts berücksichtigt, sind in einem gewissen Mass von ihrer / seiner Person und dem Kontakt zu den Schulklassen abhängig. So konnten Korthagen & Wubbels (2000) Belege dafür finden, dass sich Lehramtsstudierende mit einer hohen Selbstwirksamkeit bei der Reflexion ihres Unterrichts vermehrt auf die Perspektive der Schüler/innen beziehen. Haben sie eine niedrige Selbstwirksamkeitsüberzeugung, so bleiben sie ihrer eigenen Perspektive verhaftet.

Korthagen & Wubbels (2000) weisen auch darauf hin, dass Einstellungen und Emotionen einer Person ihren Lernprozess massiv beeinflussen können. Es muss eine grundsätzlich positive Lernatmosphäre herrschen, da negative Emotionen wie Angst und Unsicherheit den Lernprozess behindern können. Eine Lehrperson beschrieb dies in Bezug auf die Reflexion ihres Unterrichts folgendermassen:

„It is as if the capacity for reflection is pushed away when you're confronted with an accumulation of conflicts. You feel empty. I no longer had any point of reference.“
(Korthagen & Wubbels 2000, S. 139)

Ebenfalls ist es wichtig, Sozialisationsprozesse während des Studiums zu beachten. Darauf wiesen Feldman & Newcomb bereits 1969 hin. Die mehrfach nachgewiesene zunehmende Liberalisierung politischer und sozialer Einstellungen während des Studiums steht dabei in einem Gegensatz zur Zunahme konservativer Haltungen und Meinungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Praktikum und im Laufe der ersten Berufsmonate (z.B. Müller-Fohrbrodt et al. 1976; vgl. auch Kap. 2.2). In diese Richtung sind auch die Ergebnisse von Tanner (1993) zu interpretieren, in denen bei Zürcher Primarlehrer/innen zwar „eine starke Zunahme innovationsorientierter Einstellungen, zentriert auf innovative und selbstreflexive Unterrichtsgestaltung, kritische Auseinandersetzung mit schulischen Strukturen und Traditionen, individuelle Förderung der Schüler und Schaffung möglichst ansprechender Lernbedingungen durch innere und nötigenfalls auch strukturelle Reform der Schule“ (Tanner 1993, S. 788) zu verzeichnen war. Diese Liberalisierung jedoch erwies sich in der zweiten Ausbildungshälfte - beeinflusst durch die Praktika – als wesentlich schwächer und verkehrte sich in der Phase der Berufseinführung sogar ins Gegenteil.

Die Aufzählung möglicher, personenbezogener Einflussfaktoren ist noch lange nicht erschöpft. Aus allgemeinen Lerntheorien kann man ableiten, welche weiteren Faktoren auf das Lernen einer Lehrerin / eines Lehrers wirken können. Dies sind z.B. motivationale Orientierungen, emotionale Aspekte des Lernens, kognitive Faktoren, Vorerfahrungen und soziale Bedingungen. Für das Lernen im Praktikum gibt es hierzu bisher wenige Untersuchungen. Die Frage nach stützenden Faktoren und Quellen des Lernens ist deshalb zu einem wichtigen Aspekt im Forschungsprojekt „Lernen im Praktikum“ geworden.

3 Fragestellung und Thesen

Ausgangspunkt für diese Studie waren Überlegungen zur Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung in einer neu konzipierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Sekundarlehramt kann für diese Planungsarbeiten auf jahrelange Erfahrungen und auf zahlreiche Beobachtungen und Gespräche von Dozentinnen und Dozenten mit Studierenden und Praktikumsleitenden in den Praktika zurückgreifen. Solches, in der Praxis erworbenes Wissen wurde aber noch nie einer empirischen Überprüfung unterzogen. Dies wird mit der vorliegenden Studie in Angriff genommen. Die folgenden Fragestellungen und Thesen aus dem berufspraktischen Alltag wurden als Ausgangspunkt der Arbeit gewählt.

3.1 Erste Fragestellungen und Thesen

- 1) Im Praktikum lernen die Studierenden ihr künftiges Berufsbild von vielen verschiedenen Seiten kennen. Sie realisieren die Anforderungen und Herausforderungen, die sich einer Lehrperson stellen, erleben deren Schwierigkeiten und Freuden und erfahren die Schule aus der Sicht der Lehrperson als System und als Arbeitsplatz. Es stellt sich nun die Frage, welche Lernprozesse sich in diesen Praktika vollziehen. Es ist weitgehend unbekannt, mit welchen Erfahrungen die Studierenden aus den Praktika zurück an die Universität kommen. Was lernen sie in dieser Zeit, was lernen sie nicht? Welches Wissen wird in den Praktika aufgebaut? Wie vollzieht sich im Praktikum der Erwerb von deklarativem Wissen (Wissen, dass ...) und prozeduralem Wissen (Wissen, wie ...)?
- 2) In den Berichten der Studierenden wird häufig erwähnt, dass die Praktikumsleiterin bzw. der Praktikumsleiter eine wichtige Rolle für die Studierenden eingenommen hat. Es wird von Hilfestellungen, Unterstützung, Aufmerksam machen, Hinweisen etc. gesprochen. Aber auch hier bleibt offen, welche Lernprozesse, welche Lernformen durch die Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrkräften ermöglicht werden. Kann man von kooperativem Lernen, von Lernen am Modell, von Lernen aus Erfahrungen, von selbständigem Lernen etc. sprechen?
- 3) Damit die Qualität der berufspraktischen Ausbildung gesichert werden kann, müssen die Ausbildungsziele der Praktika in einem differenzierten Auftrag formuliert werden können. Im wesentlichen ergibt sich dieser Auftrag aus Richtlinien und Reglementen des Studienplans: Bestimmte Anteile werden den Studierenden in allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Veranstaltungen vermittelt, andere Anteile sind im Praktikum zu erarbeiten. Es zeigt sich aber, dass die Lerninhalte im Konkreten nicht festgelegt werden können, wenn nicht der jeweilige Lernkontext explizit berücksichtigt und evaluiert wird. Es müssen daher das Lernumfeld Schule bzw. der Lernkontext Praktikum mit ihren spezifischen Lerninhalten, -zielen und -formen analysiert werden.

Aus diesen Überlegungen und den theoretischen Grundlagen wurden folgende Thesen formuliert:

- Es herrscht in den Praktika eine grosse interindividuelle Heterogenität bezüglich der Lerninhalte und -formen.
- Die Lerninhalte im Praktikum sind weitgehend durch die Situation im Praktikum (Schule, Klasse, Fächer, Interaktionen, Praktikumsleiterinnen und -leiter ...) bestimmt.

- Die Ziele der berufspraktischen Ausbildung lassen sich anhand einer differenzierten Analyse der Lernprozesse in den Praktika überprüfen.
- Aus den Analysen der Lernprozesse können Kriterien für die Selbst- und Fremdbeurteilung im Praktikum erarbeitet werden.

3.2 Fragestellungen im vorliegenden Projekt

Bei der Konkretisierung der Fragestellung und der detaillierten Untersuchungsplanung wurden inhaltliche Aspekte in den Mittelpunkt gestellt. Im Zentrum des Forschungsprojekts steht die Frage „Was lernen die Studierenden?“. Einen zweiten wichtigen Untersuchungsteil stellt die Analyse des Lernkontextes dar. Es sollen möglichst viele wichtige Rahmenbedingungen für das Lernen in einem Praktikum erfasst und analysiert werden. Dies geschieht einerseits durch die Beschreibung des Praktikumsumfeldes, und andererseits werden die Zusammenhänge zwischen Lernkontext und Lerninhalten untersucht. Eine weitere Zielsetzung des Projektes besteht darin, einige persönliche, ausbildungsrelevante Informationen über die Studierenden zu erhalten. Auch hier interessiert, welche Zusammenhänge es zwischen Merkmalen der Studierenden und den Lerninhalten gibt. In einem letzten Bereich wird der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen den Lerninhalten und weiteren Folgeerscheinungen von Praktika (z.B. hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung der Studierenden etc.) bestehen. Nur am Rande kann diese Untersuchung Aussagen über den Lernprozess in den Praktika machen. Solche Fragen können erst mit einer Längsschnittstudie zuverlässig beantwortet werden, weshalb sie hier nur gestreift werden.

Es ergeben sich für dieses Projekt vier Hauptfragestellungen. Die Ergebnisse zu den fett gedruckten Unterfragen werden im vorliegenden Bericht dargestellt.

1. Wer wird Sekundarlehrerin oder Sekundarlehrer an der Universität Bern und wer stellt sich für die Leitung von Praktika zur Verfügung?
 - a) Die Studierenden
 - **Wie alt und welchen Geschlechts sind die Studierenden am Sekundarlehramt?**
 - **Welche Vorbildung und welche ausserschulischen Erfahrungen bringen die Studierenden mit ins Studium?**
 - **Wie viel Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen besitzen die Studierenden?**
 - Welche Motivation liegt der Berufswahl der Studierenden am Sekundarlehramt zugrunde?
 - b) Die Praktikumsleitenden
 - **Wie alt und welchen Geschlechts sind die Praktikumsleitenden am Sekundarlehramt?**
 - **Wie wurden die Praktikumsleitenden für den Lehrberuf ausgebildet?**
 - **Wieviele Jahre Berufserfahrung haben die Praktikumsleitenden?**
 - **Seit wie vielen Jahren betreuen die Praktikumsleitenden bereits Studierende?**

2. Was lernen die Studierenden in den Praktika?

- **Lernen die Studierenden in einem Praktikum, was von ihnen erwartet wird (im Sinne der Zielsetzungen für ein Praktikum)?**
- **Wie beurteilen die Praktikumsleitenden die Lernergebnisse der Studierenden?**
- **Findet man in den verschiedenen Praktika (EP, ZP, SP) typische inhaltliche Schwerpunkte?**
- **Was konnten die Studierenden in ihrem Praktikum nicht lernen?**
- **Über welche konkreten Lernsituationen berichten die Studierenden in den Lern-tagebüchern?**
- Berichten die Studierenden von anderen, unerwarteten Lernsituationen?
- Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Lernergebnisse der Studierenden?
- Gibt es Unterschiede im Lernergebnis in Abhängigkeit vom Geschlecht, von der Studienrichtung, von Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden und von deren Erfahrung mit Kindern?

3. Welche Bedingungen wirken lernförderlich bzw. -hinderlich in einem Praktikum?

- **Wie wird Lernen in einem Praktikum initiiert? Gibt es typische Lernquellen?**
- **Welche Formen von Lernen kommen in den Praktika vor (z.B. Lernen am Modell, Lernen als Problemlösen, ...)?**
- **Was hat den Studierenden im Praktikum geholfen, was hat sie behindert?**
- **Akzeptieren die Studierenden die Zielsetzungen für die Praktika (wie in den Wegleitungen erwähnt) als bedeutungsvolle Lerninhalte?**
- **Welche Bedeutung hat die Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse auf die Lernergebnisse?**
- **Wie schätzen die Praktikumsleitenden die Vorkenntnisse der Studierenden ein?**
- **Welchen Zusammenhang findet man zwischen den Lernergebnissen in den Praktika und Beziehungsaspekten (Zusammenarbeit Studierende und PL, Sympathie gegenüber Praktikumsleitenden, Einschätzung der Kompetenzen der Praktikumsleitenden durch die Studierenden, Akzeptanz der Rückmeldungen durch Praktikumsleitende, Beziehung der Studierenden zu Klassen)?⁵**
- Wie haben Studierende und Praktikumsleitende die Unterstützung im Praktikum durch das Sekundarlehramt erlebt?
- Hat die Anzahl der Praktikumsleitenden, die eine Studentin oder einen Studenten betreuen, einen Einfluss auf die Lernergebnisse?
- Hat die Erfahrung der Praktikumsleitenden einen Einfluss auf den Lernprozess der Studierenden?

⁵ Zur Rolle der Praktikumsleitenden wurden bereits Ergebnisse aus dieser Studie veröffentlicht (vgl. Hascher & Moser 1999).

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Lernergebnissen in den Praktika und Merkmalen des Lernprozesses, wie z.B. Lernen an eigenen Fehlern oder Modelllernen oder Emotionen in einer Lernsituation?
 - Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Lernergebnissen in den Praktika und den Lernquellen, wie z.B. Rückmeldungen der SchülerInnen oder der Praktikumsleitenden?
4. Wie stehen die Lernergebnisse eines Praktikums in Zusammenhang mit anderen allgemeinen Praktikumsergebnissen, wie z.B. allgemeine Zufriedenheit mit dem Praktikum, oder Aspekte der Persönlichkeit der Studierenden?
- Spiegelt sich der Umfang der Lernergebnisse in der Zufriedenheit der Studierenden und der Praktikumsleitenden mit dem Praktikum?
 - Spiegelt sich der Umfang der Lernergebnisse in der Einschätzung der Berufseignung durch die Studierenden und die Praktikumsleitenden?
 - Spiegelt sich der Umfang der Lernergebnisse in der Einschätzung der eigenen beruflichen Kompetenzen durch die Studierenden und in der Fremdeinschätzung durch die Praktikumsleitenden?
 - Hat der Umfang der Lernergebnisse einen Zusammenhang zu Veränderungen der Persönlichkeit (Selbstwert, Intelligenz, Extraversion, emotionales Wohlbefinden), wie sie die Studierenden selbst einschätzen?

4 Methode

4.1 Die Ausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern

Das Sekundarlehramt der Universität Bern bietet zwei unterschiedliche Bildungsgänge zum Sekundarlehrer oder zur Sekundarlehrerin (eine Grundausbildung für Maturandinnen und Maturanden und eine Weiterbildung für Lehrpersonen) sowie die Möglichkeit des Erwerbs von einzelnen Fachpatenten an (SLA, 1997). Im Folgenden wird die Grundausbildung näher beschrieben, da in der vorliegenden Untersuchung nur die Studierenden dieses Bildungsganges einbezogen wurden. Auf die Darstellung der Weiterbildung und der Fachpatente wird hier verzichtet. Eine ausführliche Beschreibung der Grundausbildung ist insofern erforderlich, als sie einen zentralen Faktor des Lernkontexts im Praktikum darstellt.

4.1.1 Struktur der Grundausbildung zum Sekundarlehrer oder zur Sekundarlehrerin

Die Grundausbildung am Sekundarlehramt der Universität Bern setzt eine erfolgreich bestandene Maturitätsprüfung voraus. Sie dauert 4 Jahre und ist in die zwei Bereiche Fachstudium und berufspraktische Ausbildung aufgeteilt (siehe Abbildung 3). Alle Studierenden befassen sich im fachwissenschaftlichen Teil während mindestens 6 Semestern mit 3 Studienfächern (z.B. Deutsch, Französisch und Englisch). Diese werden in der Regel aus einer der beiden Studienrichtungen philosophisch-historisch und philosophisch-naturwissenschaftlich gewählt. In den zwei Studienrichtungen sind Mathematik (phil.-nat.) bzw. Deutsch und Französisch (phil.-hist.) Pflichtfächer. Sofern die Studienrichtung ersichtlich bleibt, kann eines der insgesamt zwei übrigen Fächer aus der anderen Richtung gewählt werden.

Ausbildungsinhalte				Semester
Studienfach 1	Studienfach 2	Studienfach 3	BPA	1
			Einführungspr.	2
6 Semester	6 Semester	6 Semester	8 Semester	3
				4
			Zwischenpr.	5
Studienfach 1	Studienfach 2	Studienfach 3		6
Schlusspraktikum Teil 1				7
Schlusspraktikum Teil 2				8

Legende:

	Studienfächer
	Berufspraktische Ausbildung (BPA)
	Praktika (Einführungspraktikum, Zwischenpraktikum, Schlusspraktikum)

Abbildung 3: Grobstruktur der Grundausbildung für Studierende mit Maturitätszeugnis

Der erziehungswissenschaftlich-didaktische Teil setzt sich aus verschiedenen Lehrveranstaltungen und aus drei Praktika zusammen, die so aufgebaut sind, dass sie lehrgangmässig in die Unterrichtspraxis einführen und Schritt für Schritt die Anforderungen erweitern. Das heisst, die Abfolge der Praktika und der begleitenden Vorlesungen und Übungen beruht grösstenteils auf einer Sachlogik und kann nicht beliebig verändert werden. Dieser Ausbildungsteil beginnt parallel zum Fachstudium bereits im ersten Semester und umfasst im letzten Studienjahr das ganze Curriculum.⁶

4.1.2 Die Praktika

Am Ende des ersten Semesters absolvieren die Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit ein ca. vier- bis sechswöchiges **Einführungspraktikum**, das 4 Lektionen Hospitium, 6 Lektionen kooperativer Unterricht und 18 Lektionen selbständiger Unterricht umfasst. Der Umfang des eigenen Unterrichts darf in diesem Praktikum zwei Lektionen pro Tag noch nicht überschreiten. Zielsetzung dieser ersten Berufserfahrung ist es, die persönliche Eignung als Lehrperson zu klären und grundlegende didaktische und methodische Kenntnisse anwenden zu können.

Nach vier Semestern Studiendauer findet das dreiwöchige **Zwischenpraktikum** wiederum in den Semesterferien statt. Es baut auf den im Einführungspraktikum erworbenen Fähigkeiten auf und will sie vertiefen und erweitern. Hier lautet der Auftrag, 6 Lektionen zu hospitieren, 42 Lektionen vor allem im Hauptfach (Deutsch bzw. Mathematik) selbständig zu unterrichten und während 10 Stunden ausserunterrichtliche Pflichten des Schulalltags kennenzulernen. Es wird von den Studierenden bereits erwartet, dass sie den Unterricht in einem Fach über einen längeren Zeitraum von ca. drei Wochen planen, durchführen und auswerten. Weiter sollen erste Erfahrungen mit erweiterten Lernformen gesammelt werden. Ein weiterer Schwerpunkt des Zwischenpraktikums ist auf die Institution Schule ausgerichtet. Die Studierenden sollen z.B. Einblick in die Zusammenarbeit im Kollegium und mit Eltern oder in verschiedene Verwaltungsarbeiten erhalten.

Am Ende der Ausbildung wird das **Schlusspraktikum** in zwei Teilen zu je drei Wochen Unterrichtspraxis durchgeführt. Im Teil 1 während des 7. Semesters hospitieren die Studierenden 6 Lektionen und unterrichten insgesamt 48 Lektionen selbständig. Teil 2 findet an der gleichen Schule mit den gleichen Klassen statt und beinhaltet 4 Lektionen Hospitium und 66 Lektionen Unterricht. Im Schlusspraktikum sollen die Studierenden in allen ihren Studienfächern den Unterricht über mehrere Wochen durchführen und Einblick in die Aufgaben einer Klassenlehrperson gewinnen können.

Die genauen Wegleitungen der Praktika, wie sie an Studierende und Praktikumsleitende abgegeben werden, finden sich in Anhang 2.

4.2 Datenerhebung

4.2.1 Untersuchungsplan

Bei der Planung der vorliegenden Studie waren drei Zielsetzungen wegleitend. Ein zentrales Anliegen war, die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure in einem Praktikum zu erfassen. Aus diesem Grund wurden Studierende, Praktikumsleitende sowie Schülerinnen und Schüler befragt. Zweitens wurde Wert darauf gelegt, nicht nur mit rein quantitativen Metho-

⁶ In Anhang 1, I werden alle erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen und Übungen aufgelistet, wie sie im Normalstudienverlauf vorgesehen sind.

den vorzugehen sondern auch qualitative Daten zu erfassen. Drittens wurde für einzelne Fragestellungen versucht, einen kleinen Längsschnitt der Untersuchung zu erreichen, indem die Studierenden vor und nach dem Praktikum befragt wurden. Abbildung 4 gibt einen Überblick über die verschiedenen Befragungen und deren Verlauf.

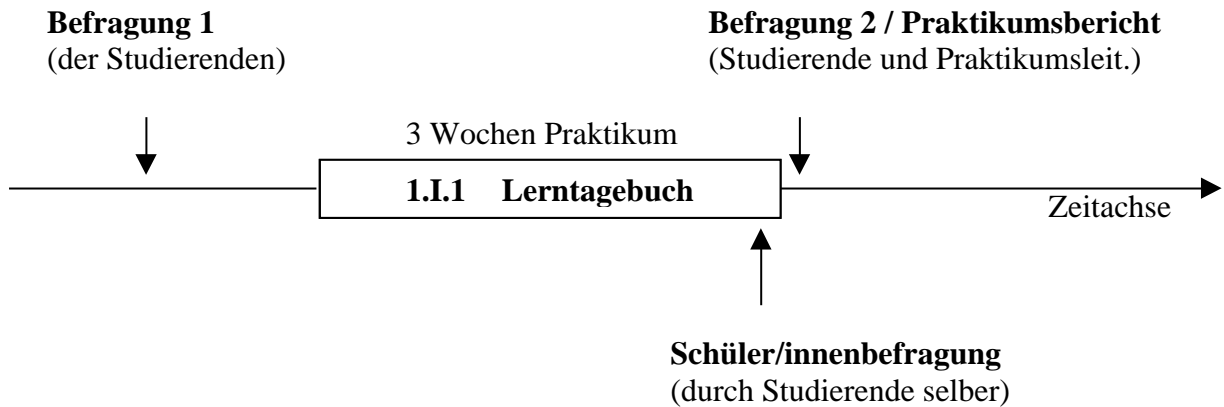


Abbildung 4: Zeitliche Übersicht über die Befragungen

Alle drei Praktika in der Grundausbildung des Sekundarlehramts wurden auf die gleiche Art untersucht. Bevor die Studierenden in das jeweilige Praktikum gingen, wurden sie persönlich in Vorlesungen (Einführungs- und Schlusspraktikum) oder schriftlich (Zwischenpraktikum) über die Studie informiert und für die Mitarbeit angefragt. Die Praktikumsleitenden wurden parallel dazu brieflich über dieses Vorhaben ins Bild gesetzt.

Als nächstes erhielten die Studierenden ca. drei Wochen vor dem Praktikum den ersten Fragebogen, den sie bereits vor dem Praktikum ausfüllen und zurückschicken mussten. Hier wurden 17 Fragen gestellt, unter anderem zu Aspekten der Persönlichkeit und zu Einstellungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die am Ende des Praktikums erneut abgefragt wurden. Dem Briefumschlag waren auch das Lerntagebuch und die Schülerinnen- und Schülerbefragung beigelegt. Das Tagebuch sollte während der ganzen Praktikumszeit einmal pro Tag ausgefüllt werden und diente vor allem dazu, konkrete Beschreibungen von Lernsituationen (qualitative Daten) zu erhalten. Die Befragung der Schülerinnen und Schüler war so konzipiert, dass die Studierenden am Schluss des Praktikums selber die Rückmeldungen einholen und auswerten mussten. Erst die Auswertung mit den Einzelfragebögen sollten dann der Projektleitung abgegeben werden.

Gegen Ende des Praktikums erhielten die Studierenden und die Praktikumsleitenden einen zweiten, längeren Fragebogen mit 47 beziehungsweise 27 Fragebereichen. Die genauen Inhalte der Fragebögen sind weiter unten in Kapitel 6 „Instrumente“ beschrieben. Gleichzeitig mit diesem zweiten Fragebogen wurde den Studierenden die Vorlage für den Praktikumsbericht geschickt. Ein frei verfasster Bericht über das geleistete Praktikum war bisher immer Voraussetzung für dessen Anerkennung gewesen. Deshalb wurde dieser als halb standardisierter Fragebogen den Studierenden abgegeben und damit ebenfalls zur Sammlung von Daten genutzt.

Die Studierenden, die bei allen Datenerhebungen mitmachten, hatten einen hohen Aufwand zu erbringen. Aus diesem Grund wurden sie darauf hingewiesen, dass der Praktikumsbericht obligatorisch ausgefüllt werden musste, der Rest der Befragungen hingegen freiwillig war. In diesem Zusammenhang wurden die Instrumente unterschiedlich gewichtet. Es wurden alle Studierenden gebeten, die Fragebögen eins und zwei unbedingt auszufüllen und bei Überbe-

anspruchung auf das Lerntagebuch und die Schülerinnen- und Schülerbefragung zu verzichten.

Damit die verschiedenen Erhebungsinstrumente einer einzigen Person bei der Datenerfassung miteinander verknüpft werden konnten, musste auf die strikte Anonymität der Befragung verzichtet werden. Es wurde ein Vorgehen mit Kodierung der Instrumente gewählt, das allen Teilnehmenden erklärt wurde. Es wurde ebenfalls garantiert, dass alle Auswertungen anonymisiert dargestellt werden und nur die Projektleitung Zugang zu den Kodierungen mit den entsprechenden Namen hat.

4.2.2 Zeitpunkt der Befragungen

Das hier untersuchte Einführungspraktikum fand in den Semesterferien Februar/März 1999, das Zwischenpraktikum in den Monaten September/Oktober 1999 und der erste Teil des Schlusspraktikums während des Semesters im Januar/Februar 1999 statt.

4.3 Stichprobe

4.3.1 Rücklauf

Es wurde eine Vollerhebung bei allen Studierenden der Grundausbildung (mit maturitärer Vorbildung) in allen drei Praktika vorgenommen. Im Einführungspraktikum wurden 87 Studierende, im Zwischenpraktikum 62 und im Schlusspraktikum 48 angeschrieben. Ebenso wurden alle Praktikumsleiterinnen und -leiter (N=197) in die Untersuchung einbezogen. Die Angaben zum Rücklauf der Fragebögen sind in Tabelle 1 zusammengestellt. Bei den Studierenden lag die Beteiligung zum ersten Befragungszeitpunkt vor dem Praktikum mit jeweils mehr als 90% sehr hoch. Diese sank zum zweiten Zeitpunkt am Ende des Praktikums erwartungsgemäss auf 78% ab; erwartungsgemäss deshalb, weil der zweite Fragebogen mit einem Umfang von 27 Seiten deutlich länger als der erste mit 7 Seiten war.

Tabelle 1: Versand und Rücklauf der Fragebögen

Praktikum	Versand Stud / PL	Rücklauf Studierende	Rücklauf PL	Paarweiser Rücklauf ¹
Total	197 100%	FB 1: 181 92%	FB: 164 83%	FB1 + FB 20 10 %
		FB 2: 153 78%		FB2 + FB 0 0 %
				FB1 + FB2 + FB 117 59 %
EP	87 100%	FB 1: 82 94%	FB: 71 82%	FB1 + FB 5 6 %
		FB 2: 73 84%		FB2 + FB 0 0 %
				FB1 + FB2 + FB 55 63 %
ZP	62 100%	FB 1: 56 90%	FB: 53 85%	FB1 + FB 13 21 %
		FB 2: 41 66%		FB2 + FB 0 0 %
				FB1 + FB2 + FB 33 53 %
SP	48 100%	FB 1: 43 90%	FB: 40 83%	FB1 + FB 2 4 %
		FB 2: 39 81%		FB2 + FB 0 0 %
				FB1 + FB2 + FB 29 60 %

Legende: EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum; Stud=Studierende; PL=Praktikumsleitende; FB=Fragebogen

¹ Da die Teilnahme an der Studie freiwillig war und die Praktikumsleitenden und Studierenden unabhängig voneinander befragt wurden, reduziert sich das N, wenn man den Rücklauf für die passenden Paare Student/in – Praktikumsleiter/in betrachtet.

Von den Praktikumsleitenden sandten 83% den Fragebogen zurück. Betrachtet man den Rücklauf für alle Paare von Praktikumsleitenden und Studierenden, die miteinander das Praktikum absolviert haben, so konnten bei knapp 60% alle drei Fragebögen (zwei Fragebögen Studentin/Student und ein Fragebogen Praktikumsleiterin/-leiter) miteinander verknüpft werden.

Tabelle 2 gibt Aufschluss über den Rücklauf der Lerntagebücher und der Schülerinnen- und Schülerbefragungen. Insgesamt wurde von 23% der Studierenden ein Lerntagebuch abgegeben. Bei genauerer Betrachtung stellt man fest, dass sich der Rücklauf im Zwischenpraktikum und in den beiden anderen Praktika stark unterscheidet. Dies ist mit grosser Wahrscheinlichkeit darauf zurückzuführen, dass in der Wegleitung des Zwischenpraktikums das Führen eines Tagebuchs verlangt wurde, das Einreichen dieses Tagebuchs allerdings freiwillig war. Schülerinnen- und Schülerbefragungen wurden von rund 40% der Studierenden in allen drei Praktika eingereicht. Aus einzelnen Rückmeldungen der Studierenden kann gefolgert werden, dass sie diesen Fragebogen als Möglichkeit genutzt haben, etwas über sich selber zu erfahren.

Tabelle 2: Rücklauf der Lerntagebücher und der Schülerinnen- und Schülerbefragungen

Praktikum	Versand Studierende		Rücklauf Lerntagebücher		Rücklauf Schüler/innenbefragung	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Total	197	100%	46	23%	77	39%
EP	87	100%	9	10%	35	40%
ZP	62	100%	29	47%	24	39%
SP	48	100%	8	17%	18	38%

Legende: EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

Interpretation:

Der Rücklauf der schriftlichen Fragebogen ist in der vorliegenden Studie überdurchschnittlich hoch. Es sind unterschiedliche Gründe für diesen Sachverhalt denkbar. So könnte die Identifikation der Studierenden mit dem Sekundarlehramt den positiven Rücklauf begünstigt haben. Die Studierenden beurteilen die berufspraktische Ausbildung erfahrungsgemäss als sehr wichtig, was ebenfalls zu einer hohen Motivation für die Beteiligung an dieser Studie geführt haben könnte.

Es gibt mehrere Hinweise, dass die Bereitschaft der Studierenden, an einer solchen Befragung mitzumachen, mit zunehmendem zeitlichem Aufwand sinkt: Fast alle Studierenden haben den ersten Fragebogen ausgefüllt. Hingegen sank die Beteiligung beim zweiten, viel längeren Fragebogen um 14% und bei den zusätzlichen Befragungsinstrumenten (Tagebücher und Schüler/innenbefragung) noch einmal deutlich. Weiter hat wohl das Obligatorium im Zwischenpraktikum, ein Lerntagebuch zu führen, dazu geführt, dass der Rücklauf des zweiten Fragebogens rund 15% tiefer liegt als im Einführungs- und Schlusspraktikum. Einige Rückmeldungen der Studierenden am Ende des zweiten Fragebogens machen klar, dass dieser tendenziell als zu lang empfunden wird. Ein Befund soll hier noch im speziellen kommentiert werden. Es fällt auf, dass die Jahrgänge des ersten, dritten und vierten Studienjahres unterschiedlich gross sind. Das Sekundarlehramt hat seit 1997 einen kontinuierlichen massiven Anstieg der Studierendenzahlen von rund 50% erlebt (SLA 1998).

5 Instrumente

Insgesamt wurden in dieser Untersuchung vier verschiedene Datenerhebungsinstrumente verwendet, die weitgehend für diese Befragungen entwickelt wurden. In einzelnen Bereichen konnte auf bestehende Instrumente zurückgegriffen werden. Alle Instrumente wurden entweder mit Expertinnen und Experten auf ihre Qualität hin diskutiert oder mit einzelnen Personen oder Klassen getestet⁷.

Bei der Konstruktion der Instrumente wurde stark darauf geachtet, dass den verschiedenen Personengruppen (Studierende, Praktikumsleitende, Schüler/innen) möglichst die gleichen Fragen gestellt und dass über die Instrumente hinweg Fragen beibehalten wurden. Dies sollte einerseits einen Perspektivenwechsel der Einschätzungen und andererseits eine Validierung der einzelnen Ergebnisse ermöglichen. Die folgenden Zusammenstellungen geben einen Überblick über die Fragebereiche der vier Instrumente.

5.1 Fragebogen 1 an die Studierenden vor dem Praktikum

Der erste Fragebogen diente dazu, alle persönlichen Angaben der Studierenden und die Fragen für den geplanten prae-post-Vergleich zu erfassen (vgl. Kapitel 4.2 Datenerhebung). Alle Studierenden erhielten vor dem Praktikum diesen 8-seitigen Fragebogen mit insgesamt 17 Fragen per Post zugestellt (vgl. Anhang 2). Mehrere Fragen enthielten Unteritems, so dass im Total 89 Items zu beantworten waren. Tabelle 3 enthält die Zusammenstellung der Fragebereiche und gibt die entsprechenden Quellenangaben bei übernommenen Instrumenten.

Tabelle 3: Fragebereiche des Fragebogens 1 mit Quellenangaben

Fragebereiche	Anzahl Unteritems	Quellenangabe
1. Biographische Angaben		
Alter		
Geschlecht		
Zivilstand		
Kinder		
Vorbildung		
Berufserfahrung		
Erfahrung mit Kindern	5	
Auslandaufenthalte		
Erwerbstätigkeit neben dem Studium	5	
2. Berufliche Selbsteinschätzung (prae-post-Vergleich)		
Aspekte der Persönlichkeit:		
- Beurteilung der beruflichen Kompetenzen	4	Kramis-Aebischer 1995
- Selbstwert	8	Mohr 1986
- Intelligenz	6	Becker 1984
- Extraversion	6	Becker 1984
- Emotionales Wohlbefinden	6	Becker 1984
- Berufsmotivation	21	Auswahl von Bock 1980
Einstellungen im Umgang mit Schüler/innen	16	Schwänke 1988

⁷ Die Originale der Befragungsinstrumente wurden in einem separaten Anhang zusammengestellt und können bestellt werden (vgl. Anhang 2).

5.2 Fragebogen 2 an die Studierenden nach dem Praktikum bzw. Fragebogen an die Praktikumsleitenden

Den zweiten Fragebogen kann man als das Kernstück der Untersuchung bezeichnen (vgl. Anhang 2). Damit sollten vor allem die Lerninhalte, der Kontext und ein Rückblick auf das Praktikum erfasst werden. Er wurde am Ende des Praktikums an alle Studierenden und eine verkürzte Version an die Praktikumsleitenden verschickt. Diese Fragebögen waren ziemlich reichhaltig: Für die Studierenden umfasste er 28 Seiten (47 Fragen mit Unteritems) und für die Praktikumsleitenden 16 Seiten (27 Fragen mit Unteritems). Die Fragen wurden inhaltlich geordnet und unter folgenden Überschriften den Versuchspersonen gestellt:

<u>Studierende</u>	<u>Praktikumsleitende</u>
Rückblick auf das Praktikum	Biografische Angaben
Lerninhalte	Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
Die Praktikumsleiterin / der Praktikumsleiter	Rückblick auf das Praktikum
Einige Rahmenbedingungen	Lerninhalte
Berufliche Selbsteinschätzung	Die Praktikantin / der Praktikant
	Einige Rahmenbedingungen

Die folgende Tabelle 4 gibt einen genaueren Überblick über die Fragebereiche des zweiten Fragebogens an die Studierenden und des Fragebogens an die Praktikumsleitenden.

Tabelle 4: Fragebereiche des Fragebogens 2 an die Studierenden und des Fragebogens an die Praktikumsleitenden mit Quellenangaben

Fragebereiche ^{1,2}	Anzahl Unteritems ³	Quellenangabe
1. Biographische Angaben		
Alter		
Geschlecht		
Jahr des Ausbildungsabschlusses		
Jahre Berufserfahrung		
Erfahrung in Praktikumsbetreuung		
2. Rückblick auf das Praktikum		
Zufriedenheit mit Praktikum *		
Zufriedenheit über Zusammenarbeit mit PL/Stud *		
Arbeitszufriedenheit	6	Bruggemann, Groskurth & Ulich 1975
Bewältigung der Anforderungen *		
Berufseignung *		
3. Lerninhalte		
Bedeutung der Lerninhalte *	61 (46)	Wegleitungen der Praktika
Beschäftigung mit den Lerninhalten *	61 (46)	Wegleitungen der Praktika
Vorkenntnisse über die Lerninhalte *	61 (46)	Wegleitungen der Praktika
Lernergebnisse in den Lerninhalten *	61 (46)	Wegleitungen der Praktika
Allgemeine Ziele des Praktikums *	8	
Lernquellen *	8	
Lernprozess *	10	

4. PraktikumsleiterIn / PraktikantIn

Beurteilung der beruflichen Kompetenzen *	4	Kramis-Aebischer 1995
Sympathie *		
Zufriedenheit mit Fremdbeurteilungen		
Unterstützung durch Praktikumsleitende *	15	

5. Rahmenbedingungen

Studienrichtung		
Unterrichtete Fächer		Lehrplan des Kantons BE
Lektionen pro Tag		
Arbeitszeit		
Soziales Klima in Klassen *		
Intellektuelle Leistungsfähigkeit der Klassen *		
Arbeitsverhalten der Klassen *		
Beziehung zu Klassen *		
Grösse der Gemeinde		
Schulmodell		
Anzahl Klassen in Schule		
Klima im Kollegium *	5	Iqbal & Schwerzmann 1998
Einrichtungen Medien, Materialien der Schule	3	
Kontakt mit Eltern		
Einführung ins Praktikum durch SLA *		
Vorbereitung auf Praktikum in Veranstaltungen des SLA		
Besuch durch Dozent/in des SLA		
Austausch mit Studierenden		
<i>Wunsch nach mehr Unterstützung von SLA</i>		

6. Berufliche Selbsteinschätzung (prae-post-Vergleich)

Aspekte der Persönlichkeit:		
Gleiche Fragen wie in Tabelle 10		
Einstellungen im Umgang mit SchülerInnen *	16	Schwänke 1988

Legende: PL = Praktikumsleitende, Stud = Studierende, SLA = Sekundarlehramt

¹ Fragen, die sowohl den Studierenden als auch den Praktikumsleitenden gestellt wurden, sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet.

² Fragen, die nur den Praktikumsleitenden gestellt wurden, sind kursiv gedruckt.

³ In Klammern ist die Zahl der Unteritems in der Version für die Praktikumsleitenden angegeben

5.3 Lerntagebuch

Das halb strukturierte Lerntagebuch, welches die Studierenden während des Praktikums freiwillig führen konnten, bestand aus einer 36-seitigen, vorgedruckten A4-Dokumentation in zwei Teilen, einer Instruktion und dem eigentlichen Tagebuchteil. Die Instruktion zum Ausfüllen des Lerntagebuches enthielt vier Beispiele, wie die Lernsituationen beschrieben sein könnten (vgl. Anhang 1, VI). Diese Beispiele wurden im Schlusspraktikum anders gewählt als im Einführungs- und Zwischenpraktikum. Die Tagebuchseiten boten Platz für die Niederschrift von insgesamt 30 Lernsituationen. Für eine Lernsituation stand jeweils eine Doppelseite zur Verfügung. Auf der Vorderseite sollte die Situation in eigenen Worten beschrieben werden, und auf der Rückseite befanden sich zusätzlich 10 geschlossene Fragen zu den folgenden Themen:

Tabelle 5: Fragebereiche des Lerntagebuchs mit Quellenangaben

Fragebereiche	Anzahl Unteritems	Quellenangabe
Datum der Lernsituation		
Unterrichtsfach	15	Lehrplan Kanton Bern
Lerninhalte	8	
Lernquellen	8	
Beruflicher Kompetenzbereich	4	Kramis-Aebischer 1995
Angestrebtes Ziel		
Bedeutung der Lernsituation für berufliche Entwicklung		
Emotionen während der Lernsituation	7	
Dauer der Lernsituation		

5.4 Schülerinnen- und Schülerbefragung durch die Studierenden

Damit die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in dieser Untersuchung berücksichtigt werden konnte, wurden die Studierenden aus forschungsökonomischen Gründen gebeten, selber eine kurze Befragung durchzuführen und die Auswertung zu machen. Dieses Vorgehen wurde in Anlehnung an ein Instrument zum Thema „Unterrichtsklima“ gewählt, welches das Sekundarlehramt der Universität Fribourg in der Ausbildung ihrer Studierenden im Schlusspraktikum verwendet.

Die Fragen für die Thematik dieser Studie mussten neu entwickelt werden und wurden deshalb mit drei erfahrenen Lehrpersonen und ihren Sekundarklassen erprobt. Die Schlussfassung des Instruments ist nun vier Seiten lang, deckt fünf Bereiche ab (vgl. Tabelle 6), besteht aus 9 Fragen und wird von Hinweisen an die Studierenden begleitet (siehe Anhang 1, VII).

Tabelle 6: Fragebereiche der Schülerinnen- und Schülerbefragung

Fragebereiche	Anzahl Unteritems
Zufriedenheit mit dem Unterricht	
Lernerfolg im Unterricht	18
Verbesserung als Lehrer/in	offene Frage
Beurteilung des Unterrichts	7
Aspekte der Persönlichkeit der Lehrer/in	12

Zur Entlastung der Projektmitarbeitenden wurde das Vorgehen für die Datenerfassung so gewählt, dass die Studierenden selber einen Zusammenschluss der Fragebögen der Schülerinnen und Schüler machen mussten. Hierzu wurde ein Auswertungsblatt mit den entsprechenden Erläuterungen abgegeben (siehe Anhang 1, VIII). Die Studierenden mussten dann das Auswertungsblatt mit den Originalen der Schülerinnen- und Schülerfragebögen abgeben.

5.5 Praktikumsberichte der Studierenden

Alle Studierenden und Praktikumsleitenden müssen am Ende eines Praktikums einen Bericht zuhause des Sekundarlehramts verfassen. Diese Berichte konnten bisher immer in freier Form geschrieben werden. Damit sie aber in dieser Studie ebenfalls als Datenquelle genutzt

werden konnten, wurde den Studierenden im Zwischen- und Schlusspraktikum versuchsweise ein halb strukturierter Fragebogen vorgegeben.

Die sechs geschlossenen Fragen wurden als Validierung von einzelnen Fragen des zweiten Fragebogens konzipiert, die offenen Fragen als Ergänzung zu den Lerntagebüchern. Tabelle 7 listet die Fragen im Überblick auf.

Tabelle 7: Fragebereiche des Praktikumsberichts

Fragebereiche	Anzahl Unteritems
1. Lerninhalte	12
<ul style="list-style-type: none"> Erreichen der Zielsetzungen des Praktikums <i>Gelerntes, nicht Gelerntes</i> <i>Erfolge / Misserfolge</i> <i>Folgerungen aus dem Erfahrenen</i> <i>Schlüssellernsituationen / Aha-Erlebnisse</i> 	
2. Rückblick auf das Praktikum	
<ul style="list-style-type: none"> Wohlbefinden im Praktikum Wohlbefinden in der Schule Wohlbefinden in der Klasse Zufriedenheit über Zusammenarbeit mit der/dem Praktikumsleitenden 	
4. Rahmenbedingungen	
<ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung auf das Praktikum durch das Sekundarlehramt Vorbereitung auf die Berufspraxis 	

Legende: ¹ Kursiv gedruckt sind alle offenen Fragen und in normaler Schrift die geschlossenen.

6 Ergebnisse und Interpretation

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zu den drei Fragekreisen (vgl. Kapitel 3.2) dargestellt. Der Schwerpunkt der Resultate liegt auf der schriftlichen Befragung der Studierenden und der Praktikumsleitenden nach dem Praktikum (Fragebogen 2).

Beim Kapitel 6.1.2 "Lernergebnisse" ist wichtig zu beachten, dass die Resultate oft von einer eingeschränkten Stichprobe stammen. Der Begleitbrief zum Fragebogen für die Praktikumsleitenden enthielt folgende Instruktion:

"Sollte es Fragen geben, die Sie so nicht beantworten können, dann lassen Sie diese einfach offen und fahren bitte mit der nächsten weiter.

Ein Beispiel: Es wird gefragt, ob Ihre Praktikantin oder Ihr Praktikant im Bereich „Administrative Aufgaben erledigen“ etwas gelernt hat. Da in der Zeit des Praktikums keine solchen Aufgaben zu erledigen waren, bestand auch keine Gelegenheit, in diesem Bereich etwas zu lernen. Dann überspringen Sie diese Frage einfach."

Die Ergebnisse zu den Lerninhalten bei den Praktikumsleitenden sind also mit Vorsicht zu interpretieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass die durchschnittlichen Lernergebnisse eher tiefer liegen als berichtet.

Die Darstellung der Ergebnisse zu den Fragekreisen 2 und 3 folgt in der Regel folgender Systematik:

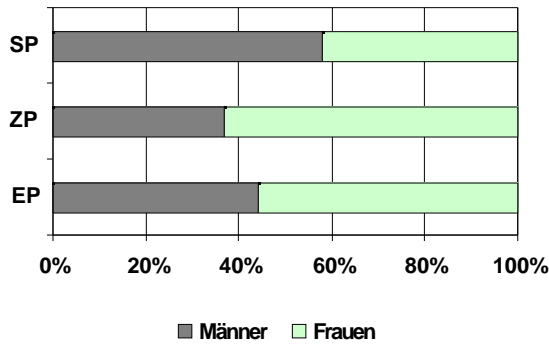
- Einschätzungen der Studierenden
- Einschätzungen der Praktikumsleitenden
- signifikante Unterschiede zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden
- signifikante Unterschiede zwischen den drei Praktikumsgruppen der Studierenden (EP, ZP, SP)
- signifikante Unterschiede zwischen den drei Praktikumsgruppen der Praktikumsleitenden (EP, ZP, SP)

6.1 Fragekreis 1: Biografische Angaben der Studierenden

Wer will an der Universität Bern Sekundarlehrerin oder –lehrer werden? Die Studierenden wurden im ersten Fragebogen gebeten, einige Angaben zu ihrer Person zu machen. Im Folgenden werden die Antworten der Studierenden betreffend Geschlecht, Alter, Zivilstand, Vorbildung, ausserschulische Erfahrungen und Berufserfahrungen dargestellt.

6.1.1.1 Geschlecht

45% (N=82) der befragten Studierenden am Sekundarlehramt sind Männer und 55% (N=99) Frauen. Die Geschlechterverteilung in den drei Praktikumsgruppen unterscheidet sich nicht signifikant voneinander (siehe Abbildung 5). Im Schlusspraktikum liegt der Anteil der Männer mit 58% am höchsten, gefolgt vom Einführungspraktikum mit 44% und dem Zwischenpraktikum mit 38%.

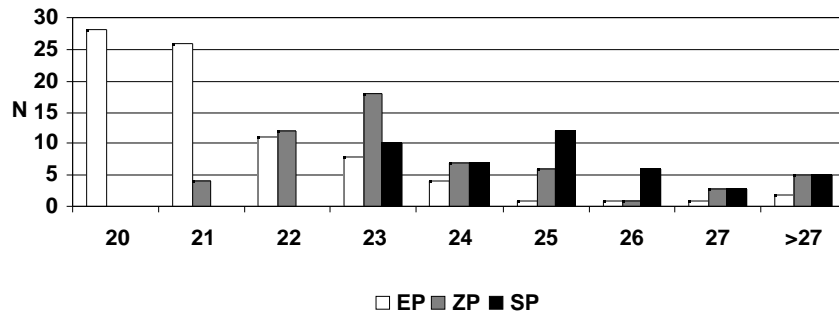


Legende: EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

Abbildung 5: Geschlecht der Studierenden (N=181)

6.1.1.2 Alter

Das durchschnittliche Alter aller befragten Studierenden liegt bei 23 Jahren. Betrachtet man das Durchschnittsalter getrennt nach den drei Praktika, so liegt es im Einführungspraktikum bei 21 _ Jahren, im Zwischenpraktikum bei 24 Jahren und im Schlusspraktikum bei 25 _ Jahren. Es scheint so, dass die Mehrheit der Maturandinnen und Maturanden ihr Studium gleich nach Abschluss des Gymnasiums beginnt. Die Altersverteilung zeigt (siehe Abbildung 6), dass es zwar eine gewisse Streuung (Standardabweichung=3.2) gibt, aber zwei Drittel der Studierenden in jedem Praktikum aus zwei bis drei Jahrgängen kommen.



Legende: EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

Abbildung 6: Alter der Studierenden in Jahren (N=181)

6.1.1.3 Zivilstand / Kinder

96% (N=174) der befragten Studierenden sind noch ledig, 7 Studierende (6 Frauen und 1 Mann) sind bereits verheiratet und niemand ist geschieden oder verwitwet⁸. In allen drei Praktikargruppen gibt es verheiratete Studierende (Einführungspraktikum: 2, Zwischenpraktikum: 3, Schlusspraktikum: 2).

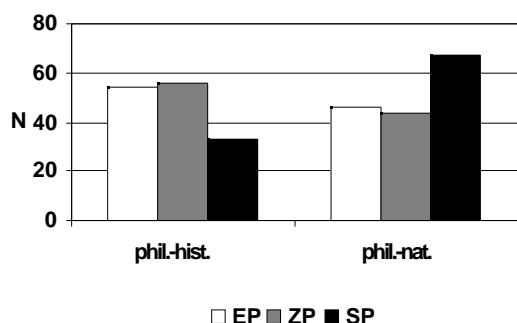
⁸ Hier spiegelt sich, dass es Studierende in der Grundausbildung sind. Diese Stichprobe unterscheidet sich deutlich von den anderen Studierenden am Sekundarlehramt, die in der Zusatzausbildung viel häufiger verheiratet sind und Kinder haben.

Vier der verheirateten Frauen sind Mutter von einem oder zwei Kindern. Diese Frauen sind alle einiges älter als der Durchschnitt (32, 33, 35 und 38 Jahre).

6.1.1.4 Studienrichtung

Die befragten Studierenden belegen zur Hälfte philosophisch-historische (N=88) und zur anderen Hälfte philosophisch-naturwissenschaftliche Fächer (N=88⁹). Im Schlusspraktikum liegt jedoch eine deutlich andere Verteilung vor. Hier studieren 34% (N=14) der Befragten an der phil.-hist. und 66% (N=28) an der phil.-nat. Fakultät (siehe Abbildung 7).

Vergleicht man die Studienwahl der Männer mit derjenigen der Frauen, so sieht man, dass Frauen häufiger (65%, N=61) philosophisch-historische Fächer studieren als Männer (31%, N=25) und Männer öfter philosophisch-naturwissenschaftliche Fächer (69%, N=55) als Frauen (35%, N=33; vgl. Anhang 1, Abbildung 1). Dieser Unterschied erweist sich in einem entsprechenden Chi²-Test als signifikant ($\chi^2=19.57$; df=1; p<.000).



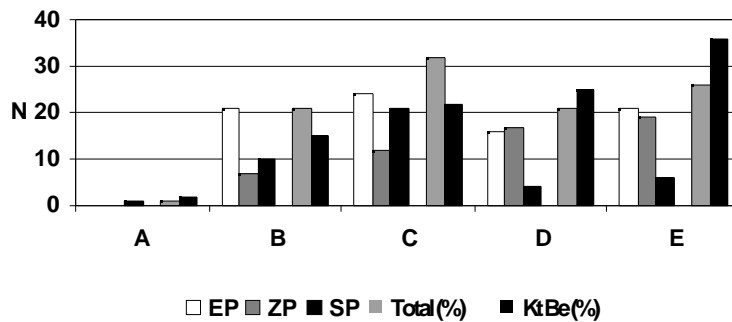
Legende: phil.-hist.=philosophisch-historische Richtung (Hauptfach Deutsch); phil.-nat.=philosophisch-naturwissenschaftliche Richtung (Hauptfach Mathematik); EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

Abbildung 7: Studienrichtung der Studierenden am Sekundarlehramt getrennt nach Praktikum (N=176)

6.1.1.5 Gymnasiale Vorbildung

Betrachtet man die gymnasiale Vorbildung der Studierenden, findet man mit Ausnahme des altsprachlichen Typus A alle anderen Typen ähnlich häufig vertreten (A: 1%, B: 21%, C: 32%, D: 21%, E: 26%; siehe Abbildung 8). Vergleicht man die Angaben in unserer Stichprobe mit den Schülerzahlen an den Gymnasien im Kanton Bern von 1998 (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999), scheinen die Typen B und C am Sekundarlehramt eher übervertreten und die Typen D und E eher untervertreten zu sein. Allerdings studieren am SLA nicht nur Abgängerinnen und Abgänger der Bernischen Gymnasien. Rund 40 % der Studierenden am SLA kamen 1998 aus anderen Kantonen (SLA 1998).

⁹ Fünf Studierende haben keine Angabe zu ihrer Studienrichtung gemacht. Aus diesem Grund reduziert sich die Stichprobe auf N=176. Im weiteren werden die fehlenden Angaben von Studierenden nur speziell erwähnt, wenn sie besonders gross oder relevant sind.



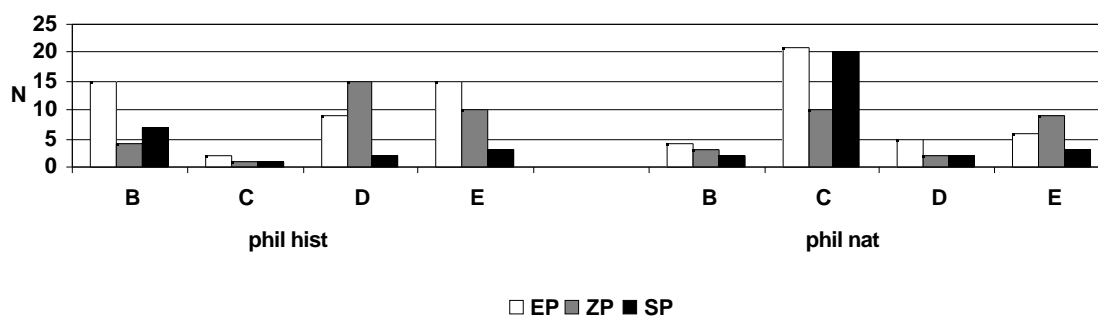
Legende: A=Griechisch; B=Latein; C=Mathematisch; D=Neusprachlich; E=Wirtschaftlich
 EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum
 KtBe=Schülerzahlen von 1998 (in %) an den Gymnasien im Kanton Bern

Abbildung 8: Maturitätstyp der Studierenden (N=181)

Vergleicht man die Verteilung der vier Maturitätstypen B, C, D und E für die drei Praktikumsgruppen miteinander, findet man signifikante Unterschiede ($\chi^2=18.27$; $df=6$; $p<.006$). Im Einführungspraktikum gibt es vergleichsweise mehr Studierende mit einer B-Matur, im Zwischenpraktikum weniger Studierende mit C-Matur und im Schlusspraktikum weniger mit D- und E-Matur als in den beiden anderen Praktika.

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob die maturitäre Vorbildung einen Einfluss auf die Wahl der Studienrichtung hat. Für die Gesamtstichprobe findet man einen hoch signifikanten Unterschied zwischen den beiden Studienrichtungen in der Verteilung der Maturitätstypen ($\chi^2=58.82$; $df=3$; $p<.000$)¹⁰. In den beiden Studienrichtungen unterscheidet sich die Zahl der Studierenden mit B-, C-, D- oder E-Matur. Abbildung 9 zeigt die Verteilung der maturitären Vorbildung getrennt nach Studienrichtung und Praktikumsgruppe. Daraus wird ersichtlich, dass es in der philosophisch-historischen Studienrichtung vor allem Studierende mit einer B-, D- oder E-Matur hat. An der philosophisch-naturwissenschaftlichen Fakultät haben die meisten Studierenden hingegen eine C- oder E-Matur und nur wenige eine B- oder D-Matur.

¹⁰ Für diese Auswertung wurde der Maturitätstyp A ausgeschlossen, da nur noch rund 2% der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im Kanton Bern diesen Typ wählen.



Legende: B=Latein; C=Mathematisch; D=Neusprachlich; E=Wirtschaftlich
 phil hist=philosophisch-historische Richtung (Hauptfach Deutsch); phil nat=philosophisch-naturwissenschaftliche Richtung (Hauptfach Mathematik); EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

Abbildung 9: Maturitätstyp der Studierenden getrennt nach Studienrichtungen (N=181)

6.1.1.6 Vorgängige Ausbildungen und ausserschulische Erfahrungen

a) Vorgängige Ausbildung

Fasst man die Antworten auf die Frage „Haben Sie vor Beginn des Sekundarlehrer/innenstudiums eine andere Ausbildung absolviert?“ zusammen, ergeben sich vier Kategorien (siehe Tabelle 8). 74 % (N=133) aller Befragten haben noch keine vorgängige Ausbildung absolviert. Rund ein Sechstel (17%, N=31) aller Studierenden haben vor der Sekundarlehrer/innenausbildung bereits einige Semester an der Universität studiert. 7% (N=12) der Befragten haben einen Beruf erlernt und 2% (N=4) haben sich im Militärdienst weiterqualifiziert (Unteroffiziers- oder Offiziersschule).

Die Studienwechsler/innen haben fast alle ihr Erststudium abgebrochen und nach 2-4 Semestern an das Sekundarlehramt gewechselt. Die Gründe für diese Studienwechsel sind in der vorliegenden Studie nicht erhoben worden.

Tabelle 8: Vorgängige Ausbildungen der befragten Studierenden (vgl. Anhang 1, Tabelle 1)

	Studienwechsel		Berufsausbildung		Militärkarriere	
Total	31	(17%)	12	(7%)	4	(2%)
Phil.-hist.	9					
Phil.-nat. / ETH	6					
RWW	9					
Medizin	6					
Theologie	1					
KV			4			
Musiker			2			
Diverses (je eine Nennung)			6			

b) Berufserfahrung

Die Studierenden gaben Auskunft darüber, ob sie vor Beginn des Sekundarlehrer/innenstudiums länger¹¹ gearbeitet hatten. Auf diese Frage haben insgesamt 28% (N=51) der Befragten mit ja geantwortet. Die Tätigkeiten decken ein breites Spektrum an Berufen und „Jobs“ ab. Tabelle 9 gibt einen Überblick über die Vielfalt der genannten Arbeitsfelder.

Tabelle 9: Längere berufliche Tätigkeiten der Studierenden vor der Ausbildung am Sekundarlehramt (N=51, vgl. Anhang 1, Tabelle 1)

Arbeitsfelder / Branchen	Anzahl Nennungen ¹²	Prozent
Banken, Versicherungen, Computer	10	6%
Gastgewerbe	7	4%
Gewerbe, Industrie, Landwirtschaft	4	2%
Schule, Pädagogische Tätigkeiten	8	4%
Spitäler, Heime	8	4%
Temporäreinsätze / Diverses	7	4%
Tourismus, Sport, Musik	6	3%
Verkauf, Handel	9	5%
Total	59	32%

c) Längere Auslandsaufenthalte

Zur Erfassung eines weiteren Aspekts von ausserschulischen Erfahrungen wurden die Studierenden nach Auslandsaufenthalten und –semestern von mindestens 6 Wochen Dauer befragt. Rund die Hälfte aller Studierenden in unserer Stichprobe waren entweder studienhalber oder auf privater Basis länger als sechs Wochen im Ausland. Die Unterscheidung nach Studienaufenthalt und anderen Auslandsaufenthalten (z.B. private Reisen) ist deshalb wichtig, weil die Studierenden sich in den Sprachfächern (Französisch, Englisch und Italienisch) zwingend in dem entsprechenden Sprachgebiet aufgehalten haben müssen. Da alle phil.-hist. Studierenden obligatorisch Französisch belegen müssen, sind diese auch gezwungen einen Sprachaufenthalt zu machen. Tabelle 10 zeigt die Anzahl der Studierenden, welche sich zum Befragungszeitpunkt bereits im Ausland aufgehalten haben.

Insgesamt haben sich ähnlich viele Studierende aus rein privaten (25%, N=45) und aus Studiengründen (24%, N=44) im Ausland aufgehalten. Frauen (33%) waren häufiger im Ausland als Männer (16%), wobei dies auf die studienbedingten Aufenthalte zurückzuführen ist. Der Einfluss der obligatorischen Studienaufenthalte zeigt sich auch, wenn man die Studienrichtungen getrennt ansieht. Bei den phil.-hist. Studierenden, die vor allem Sprachfächer belegen, gingen 14% studienhalber und 7 % privat ins Ausland. Bei den phil.-nat. Studierenden unternahmen 15% private und niemand studienbedingte Auslandsaufenthalte. Üblicherweise geht ein Grossteil der Studierenden während des 4. Semesters (vor dem Zwischenpraktikum) ins Ausland. Trotzdem sieht man, dass bereits 17% der Studierenden im Einführungspraktikum Auslandsaufenthalte mitbringen.

¹¹ Das Wort „länger“ war im Fragebogen nicht genauer definiert. Die Studierenden wurden aber nach der Dauer der Tätigkeit gefragt. Es wurden nur solche Antworten als längere Arbeitstätigkeiten kodiert, wenn die Dauer drei oder mehr Monate umfasste.

¹² Einzelne Studierende haben bereits in mehreren Arbeitsfeldern Berufserfahrungen gesammelt. Aus diesem Grund enthält Tabelle 9 Mehrfachnennungen.

Tabelle 10: Längere Auslandsaufenthalte der Studierenden getrennt nach Geschlecht, Studienrichtung und Praktikumsart (N=180)

	nur studienbedingt		nur privat		studienbedingt und privat		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	27	15%	45	25%	17	9%	89	49%
Geschlecht								
Frauen	22	12%	23	13%	15	8%	60	33%
Männer	5	3%	22	12%	2	1%	29	16%
Studienrichtung¹³								
Phil. hist.	26	14%	13	7%	17	9%	56	31%
Phil. nat.	0	0%	27	15%	0	0%	27	15%
Praktikum								
EP	6	3%	22	12%	2	1%	30	16%
ZP	13	7%	10	6%	13	7%	36	20%
SP	8	4%	13	7%	2	1%	23	12%

Der grösste Teil der studienbedingten Sprachaufenthalte findet, wie bereits erwähnt, im französischsprachigen Raum statt. 26 Studierende waren in Frankreich und 9 Studierende in der Romandie. Insgesamt 14 Studierende verbrachten einen Aufenthalt in einem englischsprachigen Land (GB: 8, USA: 3, Australien, Kanada, Malta: je 1) und eine Person war in Italien.

d) Erwerbsarbeit neben dem Studium

54% (N=98) der Studierenden geben an, dass sie neben dem Studium regelmässig arbeiten. Das durchschnittliche Arbeitspensum¹⁴ beträgt rund 17%, was etwa einem Arbeitstag pro Woche entspricht. Die Angaben bezüglich des Arbeitspensums streuen zwischen 1% und 40% (sd=12.3). Bei den Frauen arbeiten 60% (N=59) und bei den Männern 48% (N=39). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant. Hingegen unterscheiden sich die drei Praktika signifikant im Anteil der Werkstudierenden ($\chi^2=8.38$; df=2; $p<.015$). Im Einführungspraktikum sind es 43% (N=35), im Zwischenpraktikum 61% (N=34) und im Schlusspraktikum 67% (N=29) der Studierenden, die parallel zum Studium regelmässig einer Arbeit nachgehen. Die Befragten wurden gebeten, die Art ihrer Tätigkeit einem von fünf Arbeitsbereichen zuzuordnen. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die verschiedenen Gebiete, wobei Mehrfachnennungen¹⁵ möglich waren.

¹³ Da nicht alle Studierenden ihre Studienrichtung angegeben haben, beträgt das N hier nur 176. Die Prozentwerte basieren aber auf der Gesamtstichprobe von N=180.

¹⁴ Es wurden nur die arbeitenden Studierenden für diesen Durchschnittswert berücksichtigt.

¹⁵ 24 (13%) Studierende sind in zwei oder drei Bereichen tätig.

Tabelle 11: Bereiche der Erwerbsarbeit neben dem Studium (N=181, zusätzliche Gliederung nach Geschlecht und Praktikumsart)

	Teilpensum an einer Schule		Arbeit mit Kindern Jugendlichen		Arbeit im Dienstleistungssektor		Gewerblich-industrielle Arbeit		anderes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	10	6%	41	23%	45	25%	7	4%	20	11%
Geschlecht¹⁶										
Frauen	6	6%	30	30%	27	27%	2	2%	10	10%
Männer	4	5%	11	13%	18	22%	5	6%	10	12%
Praktikum										
EP	1	1%	14	17%	19	23%	1	1%	6	7%
ZP	3	5%	19	34%	12	21%	4	7%	7	13%
SP	6	14%	8	19%	14	33%	2	5%	7	16%

Die Studierenden arbeiten vor allem im Dienstleistungssektor (25%) und mit Kindern oder Jugendlichen (23%). Nur wenige sind bereits an einer Schule (6%) oder im gewerblich-industriellen Sektor (4%) tätig. 11% der Befragten arbeiten in verschiedenen anderen Berufen, wie z.B. Schauspielerin, Taxifahrer, Musiklehrerin, Hauswart, Organistin, Krankenpfleger, Köchin, Journalistin, Tennislehrerin usw.

Vergleicht man die Art der Erwerbsarbeit bei den Männern mit derjenigen der Frauen, so findet man keine signifikanten Unterschiede, mit einer Ausnahme. Die Frauen arbeiten häufiger mit Kindern und Jugendlichen, als dies Männer tun ($\chi^2=7.30$; $df=1$; $p<.007$). Ganz ähnlich zeigt sich auch beim Vergleich der Erwerbsarbeit über die verschiedenen Praktikumsgruppen hinweg ein signifikanter Unterschied. Je weiter die Studierenden in ihrem Studium fortgeschritten sind, umso eher arbeiten sie bereits an einer Schule mit einem Teilpensum ($\chi^2=8.77$; $df=1$; $p<.012$).

6.1.1.7 Erfahrung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

In welchen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben Studierende bereits Erfahrungen sammeln können? Diese Frage sollte über die Erwerbsarbeit wie z.B. Stellvertretungen und Nachhilfeunterricht hinaus auch andere, meist nicht entlohnte Arbeiten wie z.B. Jugendgruppen leiten oder Kinder hüten erfassen. 89% (N=161) geben an, schon mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet zu haben, und nur 11% (N=20) besitzen noch keine solchen Erfahrungen. Abbildung 10 zeigt auf, in welchen Bereichen die Studierenden bereits mit Kindern und Jugendlichen zu tun gehabt haben. Mehrfachnennungen waren bei dieser Frage möglich¹⁷.

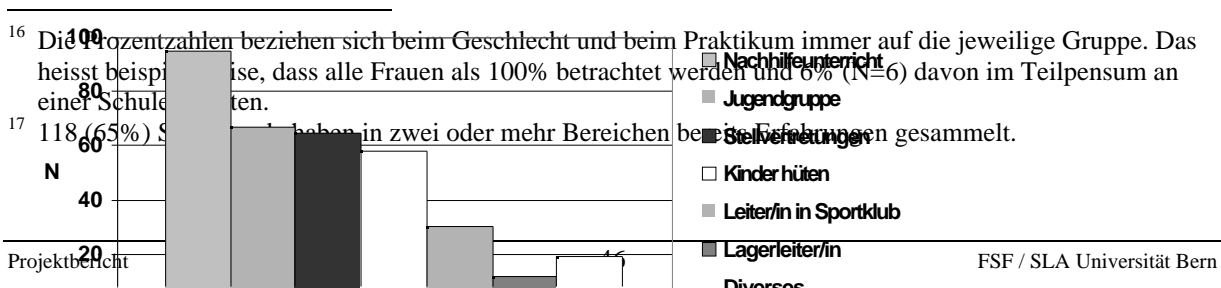


Abbildung 10: Erfahrungen der Studierenden in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (N=181)

Mehr als 50% aller Studierenden haben schon Nachhilfeunterricht erteilt, je rund ein Drittel eine Jugendgruppe geleitet, Stellvertretungen in einer Schule gegeben oder Kinder gehütet. 17% der Studierenden haben sich einmal in einem Sportklub als Leiterin oder Leiter engagiert und 7% waren auch schon in Lagern tätig¹⁸.

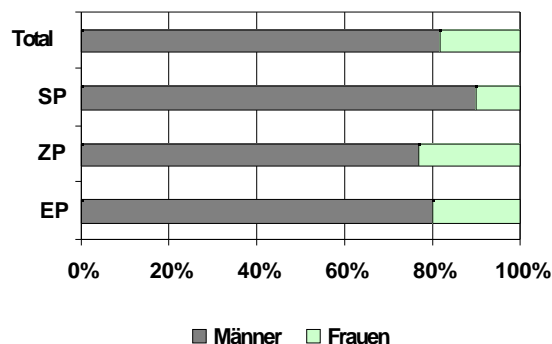
Frauen haben signifikant mehr Erfahrung in der Arbeit mit Kindern als Männer ($\chi^2=5.53$; $df=1$; $p<.019$). Vergleicht man die verschiedenen Bereiche, so bestätigt sich der Unterschied zwischen den Geschlechtern jedoch nur in zwei Bereichen, beim Kinder Hüten ($\chi^2=46.35$; $df=1$; $p<.000$) und beim Erteilen von Nachhilfeunterricht ($\chi^2=7.30$; $df=1$; $p<.007$). Studentinnen haben solche Aufgaben signifikant häufiger übernommen als Studenten. Ein signifikanter Gesamtunterschied ($\chi^2=11.59$; $df=2$; $p<.003$) findet sich auch im Vergleich zwischen den drei Praktikumsgruppen, der auf den Bereich Stellvertretungen zurückzuführen ist. Allgemein haben Studierende im Einführungspraktikum am wenigsten Erfahrung mit Kindern und der Anteil an Studierenden, die schon einmal eine Stellvertretung gegeben haben, nimmt mit steigender Semesterzahl zu ($\chi^2=44.84$; $df=2$; $p<.000$).

6.1.2 Biografische Angaben der Praktikumsleitenden

Wie die Studierenden wurden auch die Praktikumsleitenden zu ihrer Person befragt. Im Fragebogen nach dem Praktikum waren sie gebeten, Angaben zu ihrem Geschlecht, zum Alter, zur Berufserfahrung und zu ihrer Erfahrung in der Praktikumsbetreuung zu machen. In den folgenden Teilkapiteln werden diese Daten dargestellt.

6.1.2.1 Geschlecht

Deutlich mehr Männer als Frauen betreuten im Jahr 1999 die Praktika am SLA. Insgesamt lag der Anteil an Frauen nur gerade bei 18% (siehe Abbildung 11). Vergleicht man die drei Praktika miteinander, ergibt sich bei allen ein ähnliches Bild. Der Prozentsatz der Frauen liegt im Einführungspraktikum bei 20%, im Zwischenpraktikum bei 23% und im Schlusspraktikum bei 10%.



¹⁸ Die beiden Kategorien „Leiter/in in Sportklub“ und „Lagerleiter/in“ waren so nicht vorgegeben. Sie wurden erst bei der Auswertung der Daten aus dem Bereich Diverses extrahiert.

Legende: EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

Abbildung 11: Geschlecht der Praktikumsleitenden (N=163)

6.1.2.2 Alter

Das Alter wurde so erfasst, dass die Praktikumsleitenden eine von sieben Kategorien ankreuzen konnten, die je eine Spanne von fünf Jahren umfassen (vgl. Tabelle 12). Die Verteilung entspricht ziemlich gut einer Normalverteilung. Die Mehrheit der Praktikumsleitenden sind in einem mittleren Alter zwischen 36 und 50 Jahren. Vergleicht man die Praktika miteinander, zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 12: Alter der Praktikumsleitenden

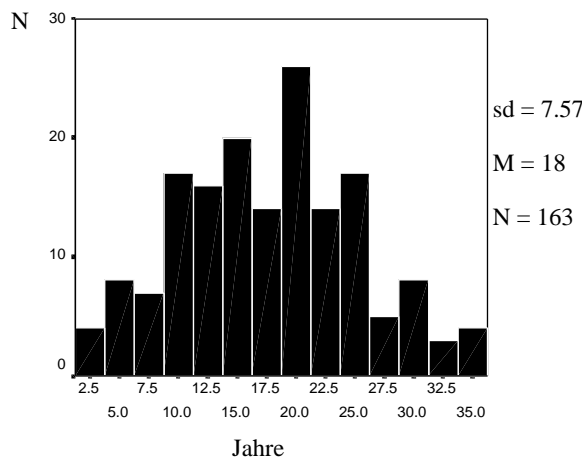
Alters-Kategorie	Total		EP		ZP		SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%
25-30 Jahre	7	4%	5	7%	1	2%	1	3%
31-35 Jahre	15	9%	7	10%	6	11%	2	5%
36-40 Jahre	38	23%	13	18%	12	23%	13	32%
41-45 Jahre	41	25%	21	30%	10	19%	10	25%
46-50 Jahre	32	20%	16	22%	10	19%	6	15%
51-55 Jahre	20	12%	4	6%	10	19%	6	15%
56 Jahre	11	7%	5	7%	4	7%	2	5%
Summe	164	100%	71	43%	53	32%	40	25%

Legende: EP=Einführungspraktikum; ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

6.1.2.3 Dauer der Berufserfahrung

Die Praktikumsleitenden wurden gefragt, wann sie ihre Ausbildung als Sekundarlehrer/in abgeschlossen haben und seit wie vielen Jahren sie im Lehrberuf arbeiten.

Im Durchschnitt liegt der Studienabschluss bei den Praktikumsleitenden 18 Jahre zurück. Die Angaben streuen aber zwischen 2 _ und 35 Jahren (vgl. Abbildung 12). Diese Streuung hängt natürlich stark mit dem Lebensalter zusammen (Korrelation zwischen Alter und Zeitpunkt des Studienabschlusses: $r=.88^{***}$). Wiederum findet man eine Normalverteilung, und es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Praktika. Anhand dieser Ergebnisse kann angenommen werden, dass die meisten Praktikumsleitenden gleich im Anschluss an die Mittelschule als Erstausbildung das Sekundarlehramt besucht haben.



Legende: sd=Standardabweichung, M=Mittelwert

Abbildung 12: „Vor wie vielen Jahren haben Sie Ihre Ausbildung als Sekundarlehrer/in abgeschlossen?“

Beim Berufseintritt ergab sich ein Mittelwert von 18 Jahren, eine Standardabweichung von knapp 8 Jahren, eine deutliche Normalverteilung, eine Korrelation zwischen dem Berufseintritt und dem Alter von $r=.86^{***}$ und keine Unterschiede zwischen den Praktika. Berechnet man die Differenz zwischen dem Studienabschluss und dem Berufseintritt, so zeigt sich, dass drei Viertel ($N=121$) aller Praktikumsleitenden unmittelbar nach dem Studium eine Stelle gefunden haben. 6% ($N=9$) arbeiteten schon vor Studienabschluss als Sekundarlehrerin oder -lehrer, und 20% ($N=32$) begannen erst nach 1 bis 9 Jahren im Lehrberuf zu arbeiten (vgl. Anhang 1, Tabelle 2).

6.1.2.4 Studienrichtung

Es wurde erfasst, welche Art von Ausbildung die Praktikumsleitenden absolviert haben. Vier Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13: Art der Ausbildung der Praktikumsleitenden

Lehrpatent	Total		EP		ZP		SP	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Bern. Vollpatent phil. hist.	63	38%	31	44%	19	36%	13	32%
Bern. Vollpatent phil. nat.	73	45%	32	45%	18	34%	23	58%
Vollpatent der Uni eines anderen Kantons	20	12%	4	6%	14	26%	2	5%
Einzelne Fachpatente	2	1%	1	1%	1	2%	-	-
Reallehrer	1	1%	-	-	1	2%	-	-
keine Angabe	5	3%	3	4%	-	-	2	5%
Total	164	100%	71	100%	53	100%	40	100%

Die Mehrheit der Praktikumsleitenden (86%) hat das Studium am Sekundarlehramt der Universität Bern abgeschlossen. 12% haben ihre Ausbildung an einer Universität eines anderen Kantons gemacht, und nur 2% der Praktikumsleitenden haben kein Vollpatent. Zwei Personen besitzen Fachpatente und eine Person ein Reallehrerpatent. Die Studienrichtung der Praktikumsleitenden ist direkt an die Studienrichtung der Studierenden gekoppelt, da diese ein Platzierungskriterium ist.

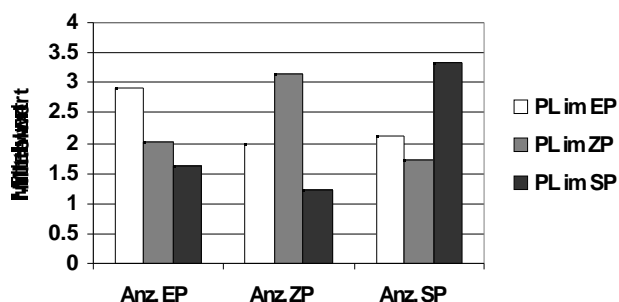
6.1.2.5 Erfahrung in der Betreuung von Praktika

Es wurden zwei Aspekte der Betreuungserfahrung erfragt: Einerseits wie lange jemand schon Praktika betreut und andererseits wie viele Studierende insgesamt schon betreut wurden. Abbildung 2 in Anhang 1 gibt einen Eindruck davon, wie unterschiedlich diese Erfahrungen bei den befragten Praktikumsleitenden sind. Die Anzahl Jahre an Betreuungserfahrung streut zwischen 0 und 29. Der Mittelwert liegt bei 9 _ Jahren ($sd=7$), wobei Tabelle 14 verdeutlicht, dass die Verteilung leicht linksschief ist. Das heisst, die Anzahl der Lehrpersonen mit 0-12 Jahren Erfahrung überwiegt die Gruppe mit mehr als 12 Jahren Erfahrung. Ein sehr ähnliches Bild ergibt sich für die Anzahl der betreuten Studierenden. Rund 40% der Praktikumsleitenden haben noch keinen oder bis zu drei Studierenden in einem Praktikum begleitet. Es gibt aber 15 (10%) Lehrpersonen, die schon 20 und mehr Praktikantinnen und Praktikanten betreut haben. Der Mittelwert liegt bei 8 Studierenden ($sd=7$), und wieder ist die Verteilung links-schief. Signifikante Unterschiede zwischen den drei Praktika gibt es nicht.

Tabelle 14: Anzahl der Jahre Erfahrung in der Betreuung von Praktika und Anzahl der betreuten Studierenden (zusammengefasst in Gruppen mit je 4 Jahresstufen, bzw. Studierenden)

Jahre/Studierende	Jahre		Studierende	
	N	%	N	%
0-3	46	29%	60	39%
4-7	29	18%	29	19%
8-11	19	12%	29	19%
12-15	28	18%	12	8%
16-19	11	7%	10	6%
20-26	19	12%	8	5%
24	6	4%	7	5%
Total	158	100%	155	100%

Es wurde neben der total betreuten Anzahl Studierender zusätzlich die Anzahl betreuter Studierender pro Praktikum erfragt (vgl. Abbildung 13). Hier zeigt sich, dass es signifikante und tendenziell signifikante Unterschiede zwischen den Praktikumsgruppen gibt, wenn man die durchschnittliche Anzahl der in der Vergangenheit betreuten Studierenden pro Praktikum vergleicht. Es liegt immer derjenige Mittelwert an betreuten Praktika am höchsten, in dem die Praktikumsleitenden gerade wieder sind. Es lässt sich also vermuten, dass die Praktikumsleitenden gewisse Präferenzen in Bezug auf das zu betreuende Praktikum haben.



Legende: EP=Einführungspraktikum, ZP=Zwischenpraktikum, SP=Schlusspraktikum, Anz.=Anzahl in der Vergangenheit betreuter Studierende im betreffenden Praktikum, PL=Praktikumsleitende

Abbildung 13: In der Vergangenheit durchschnittlich betreute Anzahl Studierende nach Praktika gegliedert (N=151)

6.1.3 Diskussion der Stichprobenergebnisse

Das Grundstudium am Sekundarlehramt in Bern ist für die Mehrheit der Studierenden erwartungsgemäss eine Erstausbildung. Mehrere Resultate stützen diese Interpretation: Das niedrige Durchschnittsalter von 21,5 Jahren im Einführungspraktikum, von 24 Jahren im Zwischenpraktikum und 25,5 Jahren im Schlusspraktikum; der geringe Prozentsatz an Verheirateten (4%), an Studierenden mit Kindern (2%) und an Studierenden mit vorgängiger Ausbildung (7%).

Obwohl der Lehrberuf vorwiegend ein Frauenberuf ist, hat das Grundstudium am Sekundarlehramt in Bern eine relativ ausgeglichene Geschlechterverteilung mit 45% männlichen und 55% weiblichen Studierenden. Ebenfalls ziemlich ausgeglichen wählen die Studierenden die philosophisch-historische und die philosophisch-naturwissenschaftliche Studienrichtung. Betrachtet man die Vorbildung und die Vorerfahrungen der Studierenden, so findet man eine reiche Vielfalt. Maturandinnen und Maturanden aus allen Maturitätstypen ergreifen das Studium am SLA. Rund ein Viertel der Studierenden haben vor dem Lehramtsstudium einige Semester etwas anderes studiert oder sogar eine andere Ausbildung absolviert. 28 % der Studierenden haben vor dem Studium eine längere Zeit gearbeitet, und knapp die Hälfte war schon mindestens sechs Wochen privat oder studienhalber im Ausland. Wiederum gut die Hälfte der Studierenden geht neben dem Studium einer teilzeitlichen Erwerbsarbeit nach und Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern bringen 90 % bereits mit. So haben z.B. schon mehr als 50% Erfahrung im Erteilen von Nachhilfeunterricht.

Die in dieser Studie gefundenen Ergebnisse stimmen weitgehend mit den Befunden der Studierendenbefragung im Nationalen Forschungsprogramm 33 überein (Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz; Oelkers & Oser 2000). Es gibt allerdings zwei besondere Resultate, die bei der Interpretation der übrigen Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Dabei handelt es sich um die ungleiche Verteilung der Studienrichtung im Schlusspraktikum (mehr phil.-nat. Studierende als phil.-hist.) und den Einfluss der maturitären Vorbildung auf die Wahl der Studienrichtung (Maturandinnen und Maturanden des Typus C studieren eher phil.-nat. Fächer und die Typen B und D eher phil.-hist. Fächer).

Praktika leiten am Sekundarlehramt vor allem Männer (82%). Praktikumsleiterinnen sind stark untervertreten. Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass auf der Sekundar-

stufe im Kanton Bern insgesamt weniger Frauen (45%) als Männer unterrichten und andererseits Sekundarlehrerinnen häufiger mit kleinem Anstellungsgrad als ihre männlichen Kollegen arbeiten (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1999, S.31). So sind 76% der Frauen für ein Pensum von 15 oder weniger Lektionen angestellt. Bei den Männern hingegen arbeiten nur 38% mit solch kleinen Pensen und 62% erteilen 16 und mehr Lektionen.

Was das Alter, die Berufserfahrung und die Erfahrung in der Betreuung von Praktika angeht, findet man eine breite Streuung. Das heisst, es gibt sowohl jüngere Lehrpersonen, die mit wenigen Jahren Berufserfahrung zum ersten Mal ein Praktikum leiten, als auch ältere Lehrerinnen und Lehrer mit vielen Jahren Unterrichts- und Praktikumsbetreuungserfahrung.

In der Regel kommen neue Praktikumsleitende durch die Vermittlung von Kolleginnen und Kollegen an das Sekundarlehramt. Grundlage für die Auswahl von Praktikumsleitenden sind eine Empfehlung des zuständigen Inspektorats und eine mindestens dreijährige Berufserfahrung.

6.2 Ergebnisse zum Fragekreis 2: Was lernen die Studierenden?

6.2.1 Allgemeine Ziele für die Praktika

Ein erster kurzer Abschnitt im Fragebogen nach dem Praktikum widmete sich ganz allgemeinen Zielsetzungen, die für alle Praktika als zentral angesehen werden. Hier interessierte vor allem, in welchem Verhältnis diese Zielsetzungen zueinander stehen. Die Studierenden sollten angeben, wie sehr die folgenden acht Aussagen für sie zutrafen:

„Ich habe im Praktikum ...

- Die persönliche Eignung für den Lehrberuf überdacht
- Anregungen mitgenommen, Neues entdeckt
- Meine Stärken entdeckt, eigenes Können bewusst erfahren
- Eigene Schwierigkeiten erkannt
- Eigene Schwierigkeiten bewältigt
- Eigenen Unterrichtsstil gefunden, weiterentwickelt
- Pädagogische Fragen geklärt
- Routine aufgebaut, Sicherheit gewonnen“

Die Antworten erfolgten durch Ankreuzen auf einer fünfstufigen Skala von 1=„gar nicht“ bis 5=„sehr“. Die Praktikumsleitenden beantworteten mit der gleichen Frage, inwiefern die Aussagen für die Praktikantin oder den Praktikanten aus ihrer Sicht zutrafen. Damit können Fremd- und Selbsteinschätzung der Studierenden miteinander verglichen werden.

Betrachtet man als erstes die Antworten der Studierenden, stellt man fest, dass die durchschnittliche Zustimmung zu den acht Aussagen zwischen den Skalenwerten „teilweise“ (3) und „sehr“ (5) liegt (siehe Tabelle 15). Keines der allgemeinen Ziele wird als nicht erfüllt eingeschätzt.

Tabelle 15: Einschätzung der Zielerreichung für die Allgemeinen Lernziele der Praktika aus der Eigen- und der Fremdperspektive

Item	Studierende			Praktikumsleitende			Unterschied ² Stud – PL
	M	sd	Rang ¹	M	sd	Rang	
Anregungen mitg., Neues entdeckt	4.45	.71	1	4.49	.67	1	
Routine aufgebaut	4.19	.77	2	4.00	.86	5	4.3 > 4.0 *
meine Stärken entdeckt	4.14	.76	3	4.16	.76	3	
eigene Schwierigkeiten erkannt	4.14	.85	4	4.34	.71	2	4.1 < 4.4 **
Eignung überdacht ³	3.85	1.22	5	4.14	.94	4	3.8 < 4.2 *
Unterrichtsstil gefunden	3.62	.84	6	3.56	.81	8	
eigene Schwierigkeiten bewältigt	3.59	.68	7	3.84	.79	6	3.6 < 3.9 **
Pädagogische Fragen geklärt	3.14	.81	8	3.64	.84	7	3.1 < 3.7***

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Stud=Studierende, PL=Praktikumsleitende, *=signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

¹ Die Mittelwerte sind nach der Höhe der Zustimmung der Studierenden geordnet. Fünfstufige Antwortskala von 1=gar nicht bis 5=sehr.

² T-Test für abhängige Stichproben: Das N reduziert sich für diesen Test, weshalb sich die Mittelwerte leicht verschieben.

³ Dieses Item wurde nur im Einführungs- und im Zwischenpraktikum erfragt.

Das von den Studierenden am häufigsten genannte Item ist „Anregungen mitgenommen, Neues entdeckt“. Danach folgen mit sehr nahe beieinander liegenden Mittelwerten „Routine aufgebaut“, „persönliche Stärken entdeckt“ und „eigene Schwierigkeiten erkannt“. Am Ende der Rangliste stehen die Items „pädagogische Fragen geklärt“, „Schwierigkeiten bewältigt“ und „eigener Unterrichtsstil gefunden“. Die Frage der Berufseignung steht nicht an der Spitze des Interesses, ist aber bei vielen Studierenden ein wichtiges Thema.

Wie schätzen die Praktikumsleitenden die Studierenden bezüglich des Erreichens dieser allgemeinen Ziele ein? Zu diesem Zweck wurden die Mittelwerte der Praktikumsleitenden und der Studierenden statistisch miteinander verglichen. Bei fünf Items ergeben sich signifikante Unterschiede: Viermal haben die Praktikumsleitenden stärker als die Studierenden das Gefühl, dass diese ihre Schwierigkeiten erkannt ($t=-2.81$; $df=112$; $p<.01$) und bewältigt ($t=-3.23$; $df=110$; $p<.01$), ihre Berufseignung überdacht ($t=-2.24$; $df=79$; $p<.05$) und pädagogische Fragen geklärt haben ($t=-5.76$; $df=100$; $p<.001$). Hingegen wird das Item „Routine aufgebaut“ von den Studierenden optimistischer beurteilt als von den Praktikumsleitenden ($t=2.52$; $df=112$; $p<.05$).

Als nächstes stellt sich die Frage nach den Unterschieden in den drei Praktika. Dies wurde sowohl für die Studierenden als auch für die Praktikumsleitenden untersucht. Einen Gesamtüberblick über die verschiedenen Mittelwerte geben die Abbildungen 3 und 4 in Anhang 1. Im Folgenden werden nur die signifikanten Unterschiede genauer beschrieben. Sieben Items wurden einer einfaktoriellen Varianzanalyse mit anschliessenden Scheffé-Tests (für Gruppenvergleiche) unterzogen¹⁹. Dabei ergab sich folgendes Bild (siehe Tabelle 16): Die Studierenden unterscheiden sich in den verschiedenen Praktika bei zwei Items signifikant in ihrer Zustimmung, die insgesamt sehr positiv ausfiel. Sie haben unterschiedlich viel Neues ($F=3.43$; $df=2/149$; $p<.05$) und unterschiedlich viel eigene Stärken entdeckt ($F=4.50$; $df=2/149$; $p<.05$). Betrachtet man nun die einzelnen Gruppenvergleiche, sieht man, dass die Studierenden im Einführungspraktikum mehr Neues entdeckt und die Studierenden im Zwischenpraktikum mehr Stärken entdeckt haben als die Studierenden im Schlusspraktikum.

Ein ähnliches Ergebnis findet man bei den Praktikumsleitenden: Es ergibt sich hier ein einziger signifikanter Unterschied (Neues entdeckt: $F=3.21$; $df=2/158$; $p<.05$). Wiederum sind die Praktikumsleitenden der Meinung, die Studierenden im Einführungspraktikum hätten mehr Neues entdeckt als die Studierenden im Schlusspraktikum.

Tabelle 16: Einschätzung der Zielerreichung für die Allgemeinen Lernziele der Praktika - Unterschiede zwischen den drei Praktika

Item	Gruppenvergleich ¹	M Studierende	M Praktikumsleitende
Neues entdeckt	E P – Z P	4.6 > 4.4	4.6 > 4.5
	E P – S P	4.6 > 4.2 *	4.6 > 4.3 *
	Z P – S P	4.4 > 4.2	4.5 > 4.3
Stärken entdeckt	E P – Z P	4.2 < 4.4	
	E P – S P	4.2 > 3.9	
	Z P – S P	4.4 > 3.9 *	

Legende: M=Mittelwert, EP=Einführungspraktikum, ZP=Zwischenpraktikum, SP=Schlusspraktikum
Fünfstufige Antwortskala von 1=gar nicht bis 5=sehr; * = signifikanter Unterschied zwischen zwei Praktikumsgruppen; ¹ Gruppenvergleiche mittels Scheffé-Tests

¹⁹ Das Item „Eignung überdacht“ wurde nur im Einführungs- und im Zwischenpraktikum erfragt. Deshalb wurde hier ein T-Test berechnet.

6.2.2 Lernergebnisse

Sowohl Studierende als auch Praktikumsleitende wurden gefragt, in welchen Bereichen (d.h. Aufgaben, Anforderungen und Tätigkeiten aus dem Lehrberuf) die Studierenden in diesem Praktikum etwas gelernt hatten, bzw. wo sie sich persönlich verbessern konnten²⁰. Es wurde den Studierenden eine längere Liste von insgesamt 61 Items (den Praktikumsleitenden 46 Items) vorgelegt, bei denen sie den Lernerfolg auf einer fünfstufigen Skala von sehr gering bis sehr gross einstufen mussten. Die Items waren in die sieben Bereiche²¹ gegliedert:

1) Rolle als Lehrperson	8 (8) Items
2) Allgemeine Unterrichtsplanung	6 (6) Items
3) Lektionsvorbereitung	7 (7) Items
4) Unterrichtsdurchführung	23 (8) Items
5) Unterrichtsauswertung und –nachbereitung	6 (6) Items
6) Umgang mit Schülerinnen und Schülern	6 (6) Items
7) Schule und Schulalltag“	5 (5) Items

Den Studierenden im Einführungspraktikum wurden nur 48 Items (PL: 41) vorgelegt, da einzelne Lerninhalte durch die Ziele und Struktur des Praktikums noch gar nicht Thema sein konnten. In der Anweisung zum Fragebogen wurde den Studierenden und Praktikumsleitenden des Einführungspraktikums zudem mitgeteilt, dass sie nur bei denjenigen Lerninhalten ankreuzen sollen, wo sie auch wirklich etwas gelernt hätten. Aus diesem Grund ist es in einer ersten Darstellung und Interpretation der Ergebnisse unter anderem besonders wichtig, die Anzahl der Antworten (N) mit zu berücksichtigen.

2.I.1 Rolle als Lehrperson

Die Lernergebnisse im Bereich Berufsrolle werden von Studierenden und Praktikumsleitenden recht ähnlich eingeschätzt. Die Mittelwerte aller Items liegen zwischen mittelmässig (3) und eher gross (4) (vgl. Tabelle 17). Betrachtet man die Einschätzungen der Studierenden, findet man das grösste Lernergebnis im „sicheren Auftreten vor der Klasse“. Für die weiteren sechs Items „den Unterrichtsstil entwickeln“, „eine positive Unterrichts Atmosphäre schaffen“, „die Klasse führen“, „eine positive Beziehung zur Klasse aufbauen“, „Verantwortung übernehmen“ und „die Wirkung auf Schüler/innen analysieren“ schätzen die Studierenden das Lernergebnis in der Mitte zwischen mittelmässig und eher gross ein. Am tiefsten liegt es für das Item „Erziehungsvorstellungen klären“ mit einem Mittelwert von 3.2.

Sehr ähnlich wie die Studierenden selbst schätzen die Praktikumsleitenden die Lernergebnisse ein. Hier streuen die Mittelwerte zwischen 3.8 und 3.5, womit sie noch näher beieinander liegen als bei den Studierenden. Allerdings muss bei den beiden Items „die Wirkung auf Schü-

²⁰ Die Items wurden weitgehend den Zielsetzungen für die drei Praktika entnommen, wie sie in den drei Wegleitungen für die Studierenden und Praktikumsleitenden (vgl. Anhang 2) beschrieben sind.

²¹ Es wurde untersucht, ob sich die theoretisch vorgegebenen Bereiche auch faktorenanalytisch finden lassen. Dazu wurden mehrere Faktorenanalysen für verschiedene Personengruppen (Studierende, Praktikumsleitende, getrennt nach Praktika) berechnet. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass sich immer wieder neue Faktorestrukturen ergeben, und dass man die im Fragebogen verwendeten Bereiche nicht als inhaltlich geschlossen ansehen kann. Aus diesem Grund werden hier die Lernbereiche mit allen einzelnen Items dargestellt.

ler/innen analysieren“ (N=129; 79%²²) und „Erziehungsvorstellungen klären“ (N=120; 73%) beachtet werden, dass das gesamte N deutlich kleiner ist als bei den anderen sechs Items. Dies ist darauf zurückzuführen, dass mehrere Praktikumsleitende im Einführungspraktikum dieses Item unbeantwortet liessen. Das kann wie oben erwähnt bedeuten, dass diese Praktikumsleitenden hier kein Lernen feststellen konnten, allenfalls weil sie gar keine Lernfortschritte erwarteten. Interessant ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass fast alle Studierenden diese beiden Items beantwortet haben.

Vergleicht man die Selbsteinschätzungen der Studierenden mit den Fremdeinschätzungen der Praktikumsleitenden (T-Test für abhängige Stichproben), zeigen sich drei signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 17). Praktikumsleitende stufen das Lernergebnis der Studierenden bei allen drei Items „die Klasse führen“ ($M_{\text{Stud}}=3.5$; $M_{\text{PL}}=3.7$; $t=-2.46$; $df=102$; $p<.016$), „die Wirkung auf Schüler/innen analysieren“ ($M_{\text{Stud}}=3.3$; $M_{\text{PL}}=3.6$; $t=-2.09$; $df=88$; $p<.039$) und „Erziehungsvorstellungen klären“ ($M_{\text{Stud}}=3.2$; $M_{\text{PL}}=3.5$; $t=-2.61$; $df=82$; $p<.011$) höher ein als die Studierenden selbst. Bei allen anderen Items sind die Unterschiede statistisch nicht signifikant.

Tabelle 17: Lernergebnisse für den Bereich „Rolle als Lehrperson“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Rolle als Lehrperson“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
5	Sicher vor der Klasse stehen (z.B. freundlicher und bestimmter Umgangston, klare Rückmeldungen an die Schüler/innen ...)	3.80	1.04	148	3.82	0.95	154
4	Den eigenen Unterrichtsstil entwickeln	3.59	1.00	148	3.68	0.90	151
7	Eine angstfreie und positive Lern- und Unterrichts- atmosphere schaffen (z.B. gute Leistungen loben, korrekt auf Fehler reagieren)	3.51	1.04	149	3.70	0.98	148
6	Die Klasse führen (z.B. Überblick über die Klasse, Regeln aufstellen und durchsetzen, auf Ordnung und Pünktlichkeit achten)	3.49	0.94	148	3.68*	0.90	148
1	Eine positive Beziehung zu einer Klasse aufbauen	3.44	1.05	147	3.51	0.96	146
3	Verantwortung übernehmen	3.39	1.09	147	3.62	1.06	147
8	Die eigene Wirkung auf Schüler/innen kritisch analysieren	3.39	0.96	148	3.60*	0.91	129
2	Die eigenen Erziehungsvorstellungen und -ziele klären	3.22	0.89	146	3.48*	0.76	120

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1=sehr gering, 5=sehr gross,

* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Der nächste wichtige Vergleich der Lernergebnisse ist derjenige zwischen den Praktika (vgl. Tabelle 18). Hier findet man für alle acht Items nur zwei signifikante Unterschiede. Einfaktorielle Varianzanalysen haben bei je einem Item der Studierenden und der Praktikumsleitenden ein signifikantes Resultat gezeigt. Die Studierenden im Zwischenpraktikum geben an, mehr gelernt zu haben, wie man Verantwortung übernimmt, als Studierende im Schlussprak-

²² Als 100% werden hier die 164 Praktikumsleitenden gesehen, die den Fragebogen zurückgeschickt haben.

tikum (Anova: $F=3.14$; $df=2/144$; $p<.046$; Scheffé: $ZP>SP^*$). Bei den Praktikumsleitenden liegt der Unterschied darin, dass diese im Einführungspraktikum mehr als im Schlusspraktikum das Gefühl haben, die Studierenden hätten gelernt, sicher vor der Klasse zu stehen (Anova: $F=3.46$; $df=2/151$; $p<.034$; Scheffé: $EP>SP^*$).

Tabelle 18: Unterschiede zwischen den Praktika in der Einschätzung der Studierenden und der Praktikumsleitenden für die Lernergebnisse im Bereich „Rolle als Lehrperson“

Nr	Lerninhalte	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
3	<u>Studierende:</u> Verantwortung übernehmen	EP	3.42	1.11	$F=3.14$ $df=2/144$ $p<.046$	$ZP>SP$
		ZP	3.67	0.93		
		SP	3.05	1.13		
5	<u>Praktikumsleitende:</u> Sicher vor der Klasse stehen (z.B. freundlicher und bestimmter Umgangston, klare Rückmeldungen an die Schüler/innen ...)	EP	4.03	0.89	$F=3.46$ $df=2/151$ $p<.034$	$EP>SP$
		ZP	3.71	0.98		
		SP	3.56	0.97		

6.2.2.1 Allgemeine Unterrichtsplanung

Die Studierenden schätzen die eigenen Lernergebnisse im Bereich „Allgemeine Unterrichtsplanung“ im Durchschnitt als mittelmässig (3) bis eher gross (4) ein (vgl. Tabelle 19). Am meisten haben sie beim „Einarbeiten in einen grösseren Themenbereich“ gelernt ($M=3.62$). Allerdings gilt es hier zu berücksichtigen, dass dieses und zwei weitere Items (Nr. 12 und 14) im Einführungspraktikum nicht erfragt wurden. An zweiter Stelle steht das Item „Voraussetzungen klären und berücksichtigen“ ($M=3.54$). Am wenigsten geben die Studierenden an, zum Thema „Prüfungen und Lernkontrollen einplanen“ ($M=3.2$) gelernt zu haben.

Die Praktikumsleitenden unterscheiden sich bei der Einschätzung der Lernergebnisse ihrer Praktikantinnen und Praktikanten nicht signifikant von den Studierenden. Aber es fällt wieder auf, dass bei den beiden Items „Ziele und Inhalte für den Unterricht bestimmen“ ($N=134$) und „Lernkontrollen einplanen“ ($N=123$) die Anzahl der Praktikumsleitenden, die nicht geantwortet haben, mit 18%, bzw. 25% relativ gross ist. Die tatsächlichen Mittelwerte dürften deshalb tiefer als dargestellt liegen.

Tabelle 19: Lernergebnisse für den Bereich „Allgemeine Unterrichtsplanung“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Allgemeine Unterrichtsplanung“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
10	Sich in einen grösseren Themenbereich einarbeiten	3.62	0.99	77°	3.67	0.94	83°
9	Bedingungen und Voraussetzungen für die Planung klären und angemessen berücksichtigen	3.54	0.83	146	3.69	0.83	146
11	Ziele und Inhalte für den Unterricht bestimmen (Orientieren am Lehrplan und an Lehrmitteln)	3.50	0.94	149	3.63	0.91	134
14	Einen Arbeitsplan schreiben	3.39	1.03	76°	3.47	0.98	78°
12	Eine längere Unterrichtseinheit nach den funktionalen Phasen des Lernens strukturieren	3.37	0.93	78°	3.59	0.87	76°

13	Prüfungen und Lernkontrollen einplanen und zusammenstellen	3.20	1.16	143	3.76	0.86	123
----	--	-------------	------	-----	-------------	------	-----

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, °=im Einführungspraktikum nicht gefragt, Nr = Itemnummer
Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross

Man findet einzelne Unterschiede zwischen den Praktika (vgl. Tabelle 20). Diese liegen bei den Studierenden so, dass die Studierenden im Zwischenpraktikum mehr gelernt haben als in den anderen Praktika. Bei folgenden zwei Items zeigen sich signifikante Unterschiede: „Bedingungen und Voraussetzungen klären und berücksichtigen“ (Anova: $F=5.68$; $df=2/143$; $p<.004$; Scheffé: $ZP>SP^{**}$) sowie „Prüfungen und Lernkontrollen einplanen“ (Anova: $F=10.23$; $df=2/140$; $p<.000$; Scheffé: $ZP>EP^{***}$; $ZP>SP^*$).

Bei den Einschätzungen der Praktikumsleitenden hingegen ergibt sich folgender signifikanter Unterschied: Die Studierenden im Einführungspraktikum haben ihrer Meinung nach im Bereich „Bedingungen und Voraussetzungen klären und berücksichtigen“ mehr gelernt als die Studierenden in den beiden anderen Praktika (Anova: $F=6.95$; $df=2/143$; $p<.001$; Scheffé: $EP>ZP^*$; $EP>SP^{**}$).

Tabelle 20: Unterschiede zwischen den Praktika in der Einschätzung der Studierenden und der Praktikumsleitenden für die Lernergebnisse im Bereich „Allgemeine Unterrichtsplanung“

Nr	Lerninhalte	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
9	<u>Studierende:</u> Bedingungen und Voraussetzungen für die Planung klären und angemessen berücksichtigen	EP	3.52	0.79	$F=5.68$ $df=2/143$ $p<.004$	ZP>SP
		ZP	3.87	0.81		
		SP	3.24	0.83		
13	Prüfungen und Lernkontrollen einplanen und zusammenstellen	EP	2.83	1.17	$F=10.23$ $df=2/140$ $p<.000$	EP<ZP ZP>SP
		ZP	3.83	1.11		
		SP	3.16	0.95		
9	<u>Praktikumsleitende:</u> Bedingungen und Voraussetzungen für die Planung klären und angemessen berücksichtigen	EP	3.98	0.77	$F=6.95$ $df=2/143$ $p<.001$	EP>ZP EP>SP
		ZP	3.52	0.74		
		SP	3.44	0.91		

6.2.2.2 Lektionsvorbereitung

Die Lernergebnisse in den befragten sechs Lerninhalten im Bereich „Lektionsvorbereitung“ werden von den Studierenden im Durchschnitt als mittelmässig (3) bis eher gross (4) eingeschätzt (vgl. Tabelle 21). Eher viel gelernt haben die Studierenden zum Thema „Den Ablauf einer Lektion strukturieren“ ($M=3.73$) und „Sozialformen einsetzen“ ($M=3.67$). Mittelmässig gross erlebten die Studierenden die Lernergebnisse in den Items „Individuelle Unterschiede der Schüler/innen berücksichtigen“ ($M=3.22$) und „Hausaufgaben festlegen“ ($M=3.25$).

Tabelle 21: Lernergebnisse für den Bereich „Lektionsvorbereitung“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Lektionsvorbereitung“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
15	Den Ablauf einer Lektion strukturieren (Rhythmisierung und Zeitplan)	3.73	0.95	147	3.73	0.91	155
20	Sozialformen gezielt einsetzen	3.67	1.06	147	3.61	0.84	145
16	Die Beteiligung der Schüler/innen an der Unterrichtsgestaltung planen	3.46	0.92	147	3.57	0.84	138
18	Hilfsmittel für den Unterricht beschaffen und/oder herstellen	3.43	1.09	148	3.69	1.03	144
19	Hilfsmittel für den Unterricht rechtzeitig bereitstellen	3.28	1.22	148	3.65*	1.19	143
17	Die individuellen Unterschiede (kognitiv, sozial, emotional) bei den Schüler/innen berücksichtigen	3.25	0.95	145	3.37	0.88	127
21	Hausaufgaben festlegen	3.22	1.07	147	3.49	0.85	135

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross,

* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Die Einschätzungen der Studierenden und der Praktikumsleitenden sind sehr ähnlich. Nur bei einem von sieben Items unterscheiden sie sich relevant. Die Praktikumsleitenden schätzen das Lernergebnis im Bereich „Hilfsmittel bereitstellen“ signifikant grösser ein als die Studierenden selber ($M_{\text{Stud}}=3.3$; $M_{\text{PL}}=3.6$; $t=-2.07$; $df=99$; $p<.041$). Betrachtet man wieder die Anzahl der antwortenden Praktikumsleitenden, muss wegen dem kleineren N bei den Items „individuelle Unterschiede berücksichtigen“, „Hausaufgaben festlegen“ und „Beteiligung der Schüler/innen an der Unterrichtsgestaltung planen“ davon ausgegangen werden, dass der tatsächliche Mittelwert unter dem dargestellten liegen dürfte.

Vergleicht man die Praktika miteinander, so ergeben sich ausschliesslich bei den Studierenden signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 22). Die Praktikumsleitenden haben die Lernergebnisse in allen drei Praktika gleich eingeschätzt. Die Studierenden im Einführungspraktikum liegen mit ihrer Einschätzung dreimal über den Einschätzungen aus den anderen Praktika. Das heisst, sie stufen ihre Lernergebnisse beim „Strukturieren von Lektionen“ (Anova: $F=4.45$; $df=2/144$; $p<.013$; Scheffé: EP>SP*) und bei der „Beteiligung der Schüler/innen an der Unterrichtsgestaltung“ (Anova: $F=3.35$; $df=2/144$; $p<.038$; Scheffé: EP>SP*) grösser ein als die Studierenden im Schlusspraktikum und beim „Einsatz von Sozialformen“ (Anova: $F=4.26$; $df=2/144$; $p<.016$; Scheffé: EP>ZP*) grösser als die Studierenden im Zwischenpraktikum.

Tabelle 22: Unterschiede zwischen den Praktika in der Einschätzung der Studierenden für die Lernergebnisse im Bereich „Lektionsvorbereitung“

Nr	Lerninhalte	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
	<u>Studierende:</u>	EP	3.96	0.94	F=4.45	EP>SP
15	Den Ablauf einer Lektion strukturieren (Rhythmisierung und Zeitplan)	ZP	3.62	0.88	df=2/144 p<.013	
		SP	3.42	0.98		

16	Die Beteiligung der Schüler/innen an der Unterrichtsgestaltung planen	EP	3.66	0.91	F=3.35	EP>SP
		ZP	3.31	0.83	df=2/144	
		SP	3.24	0.98	p<.038	
20	Sozialformen gezielt einsetzen	EP	3.93	1.12	F=4.26	EP>ZP
		ZP	3.41	1.02	df=2/144	
		SP	3.45	0.92	p<.016	

6.2.2.3 Unterrichtsdurchführung

Im Lernbereich „Unterrichtsdurchführung“ wurden sechs eher allgemeine Inhalte und zusätzlich 17 Lehr-/Lernformen²³ erfragt (vgl. Fragebogen im Anhang 2).

Die Studierenden geben im Durchschnitt bei den eher allgemeinen Items an, sie hätten mittelmässigen (3) bis eher grossen (4) Lernerfolg erzielt (vgl. Tabelle 23). An oberster Stelle steht das Item „Lernaufgaben stellen“ (M=3.82) und auf dem letzten Platz das Item „mit den vorhandenen Medien umgehen“ (M=3.29).

Die Praktikumsleitenden schätzen die Lernergebnisse der Studierenden weitgehend ähnlich wie diese selbst ein. Nur beim Item „die Schüler/innen auf den Unterrichtsstoff und die -ziele hinführen“ unterscheiden sich Selbst- und Fremdeinschätzung signifikant. Die Praktikumsleitenden stufen dieses Lernergebnis höher ein als die Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.5$; $M_{\text{PL}}=3.8$; $t=-2.96$; $df=102$; $p<.004$).

Tabelle 23: Lernergebnisse für den Bereich „Unterrichtsdurchführung“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Unterrichtsdurchführung“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
26	Lernaufgaben stellen (z.B. sich mündlich und schriftlich klar, einfach und korrekt ausdrücken, gute Fragen stellen)	3.82	0.89	147	3.67	0.91	152
24	Auf Fragen der Schüler/innen eingehen und sie beantworten	3.61	1.11	147	3.75	1.05	149
22	Die Lektionsplanung realisieren (abstimmen und anpassen der Planung auf den Lektionsverlauf)	3.59	0.99	147	3.79	0.77	149
23	Einzelne Schüler/innen bzw. ganze Klasse aktivieren und motivieren	3.49	0.92	148	3.68	0.78	147
25	Die Schüler/innen auf den Unterrichtsstoff und die -ziele hinführen	3.49	0.88	148	3.72**	0.80	149
27	Mit den vorhandenen Medien umgehen	3.29	1.15	147	3.62	0.91	143

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross,
* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Vergleicht man die Praktika miteinander, ergeben sich weder bei den Studierenden noch bei den Praktikumsleitenden signifikante Unterschiede.

²³ Die Lehr-/Lernformen wurden bei den Praktikumsleitenden nur in einer summarischen Form (vgl. Tabelle 24) erhoben, da sich die Länge des Fragebogens an der Grenze des Zumutbaren bewegte.

Bei den Lehr-/Lernformen zeigt sich ein anderes Bild. Hier werden einzelne Lerninhalte im Durchschnitt als „eher gering“ (2) bis „sehr gering“ (1) eingestuft (vgl. Tabelle 24). Diese Einschätzungen findet man nur bei den Studierenden und ausnahmslos bei Items, die dem Bereich erweiterte Lernformen zugeordnet werden können (Epochenunterricht: $M=1.44$, Planspiel, Gruppenpuzzle, Wochenplanunterricht, Fallstudie, projektartiger Unterricht, Freiwahlarbeit, Werkstattunterricht: $M=2.14$). Die Lernergebnisse bei den traditionellen Lehr-/Lernformen schätzen die Studierenden im Durchschnitt als mittelmässig (3) bis eher gross (4) ein. Klar am meisten haben die Studierenden das Gefühl, in den Bereichen „Üben / Anwenden“ ($M=3.64$) und „Gruppenarbeit“ ($M=3.54$) gelernt zu haben.

Ein direkter Vergleich zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden wird hier nicht vorgenommen, da die Items unterschiedlich formuliert waren. Es besteht aber eine deutliche Diskrepanz beim Item „erweiterte Lehr-/Lernformen“, wo die Praktikumsleitenden das Lernergebnis zwischen mittelmässig und eher gross einstufen ($M=3.3$). Es fällt jedoch auf, dass 40% der Praktikumsleitenden (ZP und SP) die Frage nach dem Lernergebnis in diesem Bereich nicht beantwortet haben.

Der Vergleich der verschiedenen Praktika führt abermals zu keinen signifikanten Unterschieden.

Tabelle 24: Lernergebnisse für den Bereich „Unterrichtsdurchführung“ (Lehr-/Lernformen) - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Unterrichtsdurchführung“ (Lehr-/Lernformen)	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
Pl	Traditionelle Lehr-/Lernform durchführen (z.B. Erzählen, Visualisieren, Gruppenarbeit ...)				3.61	0.85	147
Pl	Erweiterte Lehr-/Lernform durchführen (z.B. Werkstattunterricht, Wochenplan ...)				3.30	1.08	56 °
36	Die Lehr-/Lernform „Üben und Anwenden“ durchführen	3.63	1.04	147			
33	Die L/L-form „Gruppenarbeit“	3.54	1.10	147			
29	Die L/L-form „Unterrichtsgespräch führen“	3.29	1.11	147			
35	Die L/L-form „Erarbeiten und Entwickeln“	3.20	1.02	142			
32	Die L/L-form „Visualisieren“	3.19	1.12	144			
34	Die L/L-form „Handelnd lernen“	3.14	1.12	142			
30	Die L/L-form „Vorzeigen und Nachmachen“	2.97	1.13	146			
31	Die L/L-form „Anschauen und beobachten“	2.87	0.98	143			
28	Die L/L-form „Erzählen“	2.54	1.25	143			
37	Die L/L-form „Werkstattunterricht“	2.14	1.30	76 °			
39	Die L/L-form „Freiwahlarbeit“	2.14	1.11	73 °			
44	Die L/L-form „projektartiger Unterricht“	2.03	1.10	74 °			
43	Die L/L-form „Fallstudie“	1.82	1.00	67 °			
38	Die L/L-form „Wochenplanunterricht“	1.75	1.03	76 °			
42	Die L/L-form „Gruppenpuzzle“	1.75	1.03	65 °			
41	Die L/L-form „Planspiel“	1.70	0.96	66 °			
40	Die L/L-form „Epochenunterricht“	1.44	0.82	68 °			

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, L/L-form=Lehr-/Lernform, Pl=Kurzversion im Fragebogen der Praktikumsleitenden, °=im Einführungspraktikum nicht gefragt, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross

6.2.2.4 Unterrichtsauswertung, -nachbereitung

Die Lerninhalte im Bereich „Unterrichtsauswertung, -nachbereitung“ umfassen 6 Items, bei denen die Studierenden die durchschnittlichen Lernergebnisse zwischen mittelmässig (3) und eher gross (4) einschätzen (vgl. Tabelle 25). Eher gross sind die Lernergebnisse bei den Items „Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung ableiten“ (M=3.86), „die Unterrichtstätigkeit analysieren und beurteilen“ (M=3.76) und „die Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen“ (M=3.72). Mittelmässig stufen die Studierenden die Lernergebnisse der Items „schriftliche Lernkontrollen korrigieren“ (M=3.31), „der Einsatz der eigenen Kräfte optimieren“ (M=3.27) und „mündliche Lernergebnisse beurteilen“ (M=3.07) ein.

Die durchschnittlichen Einschätzungen der Praktikumsleitenden unterscheiden sich nur gering von denjenigen der Studierenden. Bei einem der sechs Items ist der Unterschied signifikant. Die Praktikumsleitenden schätzen den Lernfortschritt der Studierenden im Bereich „mündliche Lernergebnisse beurteilen“ grösser ein als die Studierenden selbst ($M_{\text{Stud}}=3.1$; $M_{\text{PL}}=3.5$; $t=-3.07$; $df=77$; $p<.003$). Dieses Resultat muss jedoch mit Vorsicht interpretiert werden, da nur 116 Praktikumsleitende (71%) diese Frage beantwortet haben. Das gleiche gilt für die Items "Schriftliche Prüfungen korrigieren" (N = 113) und "Die eigenen Ressourcen optimieren" (N = 121).

Tabelle 25: Lernergebnisse für den Bereich „Unterrichtsauswertung, -nachbereitung“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Unterrichtsauswertung, -nachbereitung“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	Sd	N
46	Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten	3.86	0.97	148	3.88	0.88	152
45	Die eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren und beurteilen	3.76	0.97	148	3.76	0.97	150
49	Die weitere Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen und anpassen	3.72	0.98	148	3.79	0.91	141
47	Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren und auswerten	3.31	1.16	143	3.77	0.92	113
50	Den Einsatz der eigenen Kräfte (Ressourcen) optimieren	3.27	1.04	147	3.44	0.88	121
48	Mündliche Lernergebnisse beurteilen	3.07	1.01	147	3.47**	0.87	116

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross,
* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Vergleicht man die Praktika miteinander, ergibt sich bei den Einschätzungen der Praktikumsleitenden kein signifikanter Unterschied und bei den Studierenden ein einzelner (vgl. Tabelle 26). Die Studierenden im Zwischenpraktikum haben das Gefühl, eher viel im Bereich „schriftliche Lernkontrollen korrigieren“ gelernt zu haben, während bei den Studierenden des Einführungspraktikums dieses Lernergebnis als mittelmässig eingeschätzt wird (Anova: $F=9.42$; $df=2/140$; $p<.000$; Scheffé: $EP<ZP^{***}$).

Tabelle 26: Unterschiede zwischen den Praktika in der Einschätzung der Studierenden für die Lernergebnisse im Bereich „Unterrichtsauswertung, -nachbereitung“

Nr	Lerninhalte	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
	Studierende:	EP	2.91	1.25	F=9.42	EP<ZP
47	Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen	ZP	3.85	0.98	df=2/140	
	korrigieren und auswerten	SP	3.43	0.93	p<.000	

6.2.2.5 Umgang mit Schülerinnen und Schülern

Die durchschnittlichen Lernergebnisse im Bereich „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ gliedern sich sowohl bei den Studierenden als auch bei den Praktikumsleitenden in zwei Gruppen. Je zwei Gruppen von drei Items (Nr. 53, 51, 52 und Nr. 54, 55, 56) haben sehr nahe beieinander liegende Mittelwerte. Die Lernergebnisse bei den Items „Die Schüler/innen in den Unterricht einbeziehen“ (M=3.63), „Die Perspektive der Schüler/innen sehen und berücksichtigen“ (M=3.59) und „Den Kontakt zu den Schüler/innen aufnehmen“ (M=3.57) werden von den Studierenden als eher gross (4) bis mittelmässig (3) eingeschätzt (vgl. Tabelle 27). Bei der zweiten Gruppe von Items („Lernstörungen beobachten, analysieren und angehen“, „Verhaltensauffälligkeiten beobachten, analysieren und angehen“, „Begabte Schüler/innen fördern“) liegen die Lernergebnisse im Durchschnitt beim Wert mittelmässig (3), rund einen halben Skalenpunkt tiefer als bei der ersten Gruppe.

Die Praktikumsleitenden unterscheiden sich in ihrer Einschätzung der Lernergebnisse nur bei einem Item signifikant von den Studierenden. Sie stufen den Lernerfolg beim Item „Begabte Schüler/innen fördern“ höher ein als die Studierenden selbst (M_{Stud}=2.9 ; M_{PL}=3.2; t=-2.42; df=70; p<.018). Allerdings haben rund 35% der Praktikumsleitenden bei diesem Item und ca. 44% und 39% bei den Items Nr. 54 und Nr. 55 gar nicht geantwortet.

Tabelle 27: Lernergebnisse für den Bereich „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
53	Die Schüler/innen aktiv in den Unterricht einbeziehen	3.63	0.91	148	3.72	0.91	149
51	Die Perspektive der Schüler/innen sehen und soweit möglich berücksichtigen	3.59	0.93	148	3.60	0.89	136
52	Den Kontakt zu einzelnen Schüler/innen aufnehmen	3.57	1.10	148	3.66	1.09	143
54	Lernstörungen bei einzelnen Schüler/innen beobachten, analysieren und angehen	3.03	0.98	147	3.09	0.97	92
55	Verhaltensauffälligkeiten bei einzelnen Schüler/innen beobachten, analysieren und angehen	3.01	1.00	146	3.15	0.99	100
56	Begabte Schüler/innen fördern	2.96	0.93	145	3.25*	0.96	106

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross,

* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Vergleicht man die Praktika miteinander, findet man bei den Einschätzungen der Praktikumsleitenden keinen signifikanten Unterschied und bei den Studierenden einen einzigen. Die Studierenden im Zwischenpraktikum haben das Gefühl, im Bereich „Verhaltensauffälligkeiten beobachten, analysieren und angehen“ mittelmässig bis eher viel gelernt zu haben, während bei den Studierenden des Schlusspraktikums das Lernergebnis nur als knapp mittelmässig eingeschätzt wird (Anova: $F=4.94$; $df=2/143$; $p<.008$; Scheffé: $ZP>SP^*$).

Tabelle 28: Unterschiede zwischen den Praktika in der Einschätzung der Studierenden für die Lernergebnisse im Bereich „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“

Nr	Lerninhalte	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
	<u>Studierende:</u>	EP	2.94	0.95	$F=4.94$	$ZP>SP$
55	Verhaltensauffälligkeiten bei einzelnen Schüler/innen beobachten, analysieren und angehen	ZP	3.40	0.98	$df=2/143$	
		SP	2.73	0.99	$p<.008$	

6.2.2.6 Schule und Schulalltag

Der Bereich „Schule und Schulalltag“ weist deutliche Unterschiede in den Lernergebnissen auf. Die Studierenden stufen das Lernergebnis der zwei Items „Sich im Lehrer/innenzimmer einleben“ und „Kontakte zu anderen Lehrkräften knüpfen“ als mittelmässig (3) ein (vgl. Tabelle 29). Hingegen fallen die Einschätzungen der drei Items „Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben“, „Administrative Aufgaben erledigen“ und „Gespräche mit Eltern führen“ deutlich ab. Hier werden die Lernergebnisse als eher gering (2) eingeschätzt.

Bei den Praktikumsleitenden haben sehr viele (71%-89%) die gleichen Items „Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben“, „Administrative Aufgaben erledigen“ und „Gespräche mit Eltern führen“ gar nicht beantwortet. Das wird damit zusammenhängen, dass Lernergebnisse in diesen Bereichen von sehr vielen Praktikumsleitenden nicht erwartet werden. Insofern sind die signifikanten Unterschiede bei den Items Nr. 60 ($M_{\text{Stud}}=2.3$; $M_{\text{PL}}=3.0$; $t=-2.48$; $df=29$; $p<.019$) und Nr. 61 ($M_{\text{Stud}}=2.2$; $M_{\text{PL}}=2.8$; $t=-2.94$; $df=19$; $p<.008$) mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 29: Lernergebnisse für den Bereich „Schule und Schulalltag“ - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lerninhalte „Schule und Schulalltag“	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
59	Sich im Lehrer/innenzimmer einleben	3.24	1.14	147	3.31	1.18	129
57	Kontakte zu anderen Lehrkräften im Kollegium knüpfen	3.19	1.03	147	3.42	1.12	127
60	Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben	1.96	1.05	142	2.87*	1.28	47
61	Administrative Aufgaben erledigen	1.91	1.03	142	2.85**	1.39	33
58	Gespräche mit Eltern führen	1.77	1.09	74°	2.56	1.50	18°

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, °=im Einführungspraktikum nicht gefragt, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr gering, 5 = sehr gross,
* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Vergleicht man die Praktika miteinander, zeigen sich bei den Studierenden in den Items „Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben“ (Anova: $F=3.14$; $df=2/139$; $p<.046$; Scheffé: $EP<ZP^*$) und „Administrative Aufgaben erledigen“ (Anova: $F=3.66$; $df=2/139$; $p<.028$; Scheffé: $EP<ZP^*$) signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 30). Beide Male schätzen die Studierenden im Zwischenpraktikum die Lernergebnisse grösser ein als diejenigen im Einführungspraktikum. Bei den Praktikumsleitenden gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Praktika.

Tabelle 30: Unterschiede zwischen den Praktika in der Einschätzung der Studierenden für die Lernergebnisse im Bereich „Schule und Schulalltag“

Nr	Lerninhalte	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
60	Studierende: Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben	EP	1.75	0.95	3.14F= df2=/139 p<.046	EP<ZP
		ZP	2.28	1.22		
		SP	1.97	0.96		
61	Administrative Aufgaben erledigen	EP	1.75	0.98	F=3.66 df=2/139 p<.028	EP<ZP
		ZP	2.28	1.20		
		SP	1.78	0.82		

6.2.2.7 Lernergebnisse in den Tagebüchern

Nach jeder Lernsituation sollten die Tagebuch führenden Studierenden (N=46) einige vorgegebene Fragen beantworten. Diese betrafen z.B. die Einschätzung des Lernbereichs und der Lerninhalte, die Nennung der Lernquellen und der Emotionen in der jeweiligen Situation. Im folgenden werden die Ergebnisse für die Frage nach den Lernbereichen dargestellt.

Welchen Bereichen sind die individuellen Lernsituationen der Studierenden zuzuordnen? Die Studierenden beurteilten selbst, in welchen Bereichen sie dazu gelernt hatten. Die gleichen acht Bereiche wie im Fragebogen 2 standen dafür zur Auswahl, Mehrfachnennungen waren möglich:

- Die Rolle als Lehrkraft
- Allgemeine Unterrichtsplanung
- Lektionsvorbereitung
- Unterrichtsdurchführung
- Unterrichtsauswertung, -nachbereitung
- Umgang mit Schülerinnen und Schülern
- Eine Schule und den Schulalltag kennenlernen
- Anderes

Es interessiert nun, welchen Grobthemen die Praktikant/innen ihre Lernsituationen zuordnen. Abbildung 14 gibt zunächst einen allgemeinen Überblick, Abbildung 15 zeigt die Ergebnisse nach Aufteilung der Praktika. Da sich die Anzahl berichteter Lernsituationen je nach Praktikum unterscheidet, werden jeweils Prozentwerte dargestellt.

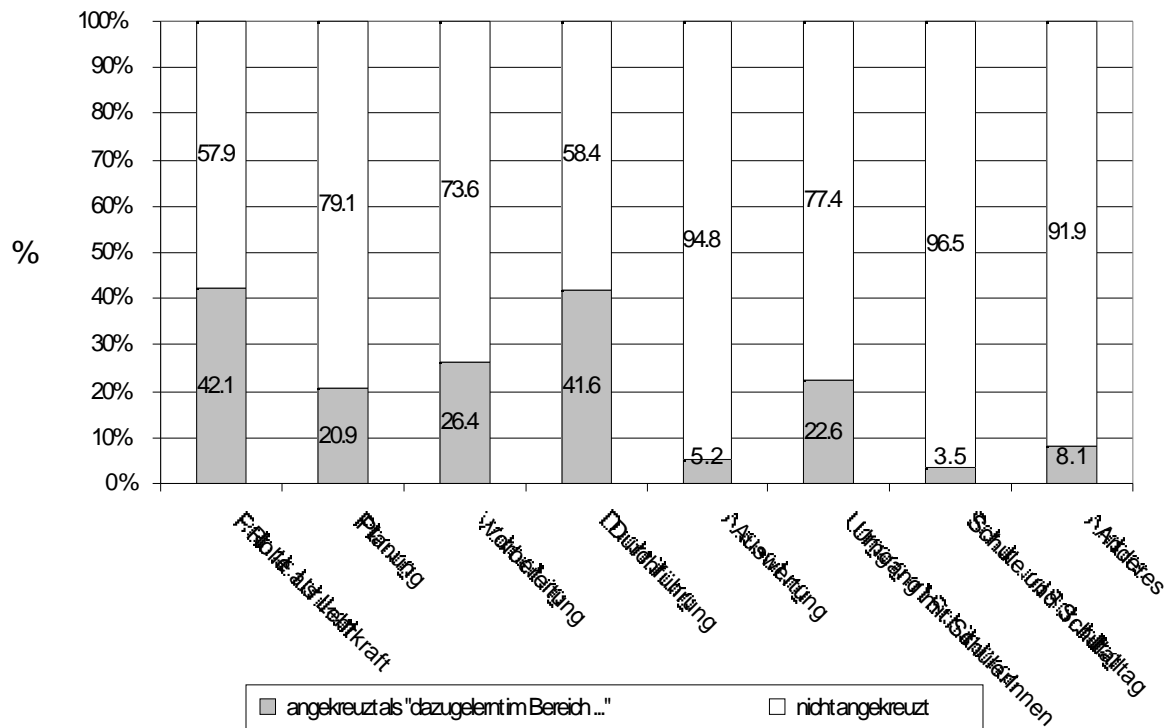


Abbildung 14: Zuordnung der Lernbereiche zu den Lernsituationen durch die tagebuchführenden Studierenden (Angaben in Prozent)

An erster Stelle der als dazu gelernt angekreuzten Lerninhalte finden sich die Kategorien „Rolle als Lehrkraft“ und „Unterrichtsdurchführung“, die jeweils gut 40% aller Lernsituationen ausmachen. Danach folgen die „Lektionsvorbereitung“, der „Umgang mit Schüler/innen“ und die „Unterrichtsplanung“. Die Themenkreise „Unterrichtsauswertung“, „Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ und „Anderes“ werden nur selten genannt. Dieses Ergebnis lässt sich auch bestätigen, wenn man die Antworten nach der Art des besuchten Praktikums differenziert (vgl. Abbildung 15). Es zeigt sich aber auch, dass die Studierenden im Einführungspraktikum ihre Lernsituationen am häufigsten ihrer Rolle als Lehrperson zuschrieben, wogegen Zwischenpraktikant/innen etwa gleichermassen bei der Rolle als Lehrkraft und der Unterrichtsdurchführung dazugelernt hatten. Im Schlusspraktikum dominierten nach Ansicht der Tagebuch Schreibenden solche Situationen, in denen es um die Unterrichtsdurchführung ging. Nachfolgend ist je ein typisches Beispiel für die acht Kategorien dargestellt:

1) Rolle als Lehrkraft

„Ich merke immer wieder, wie viel Fünftklässler im Gegensatz zu Sekundarschüler noch vorgeschrieben brauchen. Heute bekam z.B. eine Schülerin ein neues Heft und konfrontierte mich mit Fragen wie: „Darf ich die Überschrift mit Farbe machen, wie breit darf der Rand sein usw.?“

Oder eine andere Frage war: „Darf ich den Killer benützen?“...

Ich habe dann wohl immer erst verduzt reingeschaut, bevor ich begriffen habe, dass man den Kindern hier wirklich noch alles ganz klar vorschreiben und Grenzen setzen muss.

In Zukunft werde ich wohl besser daran denken müssen, auch solch kleine Details zu begrenzen und mich mit meinem Praktikumsleiter absprechen. Denn ich erlaubte z.B. das „Killen“, er nicht.“ (ZP209)

2) Allgemeine Unterrichtsplanung

„Mathematik: vorletzte Stunde vor einer angekündigten Lehrkontrolle. Dabei müssen noch viele kleine Themen hinein wegen der Probe. Zu dieser Situation kam es, weil vorher die Zeit nicht gereicht hat und durch die Festlegung der Stunden durch den Stundenplan.

⇒ Schüler bringen leicht ähnlich klingende Wörter durcheinander (gleichwertig, gleichnamig). Bessere Planung.“ (ZP285)

3) Lektionsvorbereitung

„Workshop Englisch: Beginn des Workshops:

Unter den verschiedenen Stationen, die es im Workshop zu machen gibt, sind zwei ausserhalb des Klassenzimmers, je in einem separaten Raum. In beiden Fällen müssen die Aufgaben mit Kassette gelöst werden; d.h. die Kassettensrecorder und Kassetten müssen bereit sein (richtig gespult etc...). Nun war die eine Kassette nicht gesichert, und weil dieses eine Kassettengerät kompliziert ist zu betätigen, ist einem Schüler tatsächlich der Fehler passiert, einen Teil der Übung zu löschen.

Damit das nicht mehr passiert, sichere ich in Zukunft die Kassetten, und es wäre auch besser, wenn ich der ganzen Klasse Anweisungen gebe zur Handhabung dieses komplizierten Kassettensrecorders und CD-Players.“ (ZP193)

4) Unterrichtsdurchführung

„Ich habe von den Schülern verlangt, dass sie 4er Gruppen bilden. Dies haben sie auch sofort getan. Die ganze Klasse wurde durch die „Umstellerei“ ziemlich nervös. Danach habe ich ihnen den Auftrag erteilt, obwohl es immer noch unruhig war. Damit sie endlich beginnen konnten, habe ich mich etwas beeilt.. Dabei habe ich vergessen zu sagen, wie lange der Text sein soll und wieviel Zeit sie dazu haben. Dies rächte sich später. Niemand wusste genau, was, wo, wie lange zu tun war. Das nächste Mal muss ich den Auftrag erteilen, bevor die Gruppen gemacht werden.“ (ZP129)

5) Unterrichtsauswertung, -nachbereitung

„Lektionenbesprechung mit Praktikumsleiter: Nach einer Stunde Geometrie (Einführung in ein Thema) und Physik sassen wir zusammen und besprachen die gehaltenen Lektionen. Dabei wurde ich immer kleiner und kleiner und kam mir am Schluss vor wie ein Würmchen. Obwohl der Praktikumsleiter betonte, er stelle mir seine Lektionen zur Verfügung, um darin meine eigenen Erfahrungen zu machen und dass er wisse, dass dabei auch Fehler passieren können, sprach er gut 45 Minuten vor allem von den Fehlern. Er schien mich dauernd mit einem (seinem) Ideal zu vergleichen, und mir wurde dabei klar, wie weit ich noch vom „Ideal“ weg zu sein scheine. Nach einer Viertelstunde und ungefähr drei Fehlsituationen ging bei mir der Vorhang zu und ich mochte nichts mehr hören...

Wir haben die Situation anschliessend besprochen und kamen zu folgenden Schlüssen:

- Er beschränkt sich auf einen Aspekt.
- Bei der Besprechung gebe ich zuerst meine Sicht der Dinge -> was war schlecht

aus meiner Sicht.

⇒ *Ich „kritisiere mich selbst und werde nicht kritisiert.“ (ZP341)*

6) Umgang mit Schülerinnen und Schülern

„Deutsch. Die Schüler durften oder mussten heute das Theaterstück aufführen. Es war etwas enttäuschend. Während den Proben sah es vielversprechend aus.

Doch heute konnten sich einige Schüler nicht mehr einigen, es gab ein Durcheinander, viele fingen an zu schwatzen etc.

Vielleicht hätte man noch mehr Zeit für das Einstudieren berechnen sollen? Damit der Ablauf für jede Gruppe klar würde. Ich habe den Schülern auch gesagt, dass ich mit dem Gebotenen nicht zufrieden war!“ (EP64)

7) Eine Schule und den Schulalltag kennenlernen

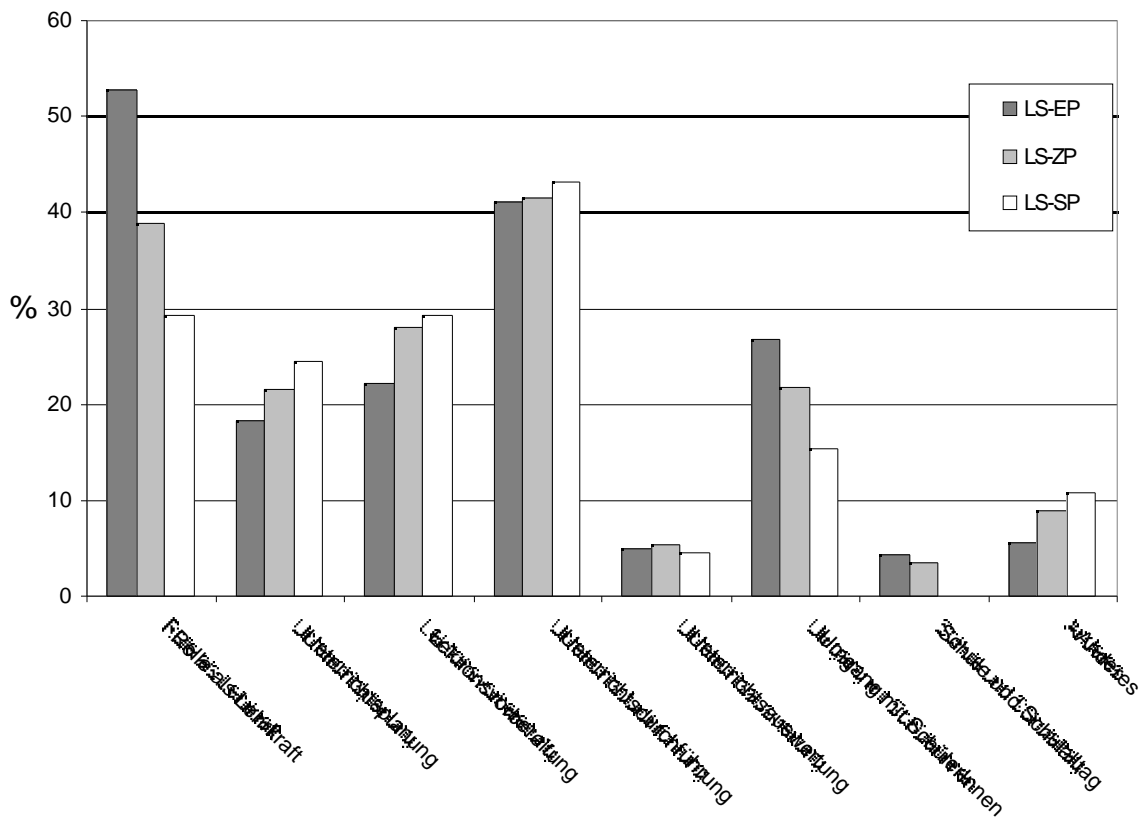
„Das Thema der Lektion war Rauchen. „Gut _ der 15-Jährigen rauchen“, liess ein Zeitungsartikel verkünden. Nachdem der Text gemeinsam gelesen worden war, kam es zu einer Diskussion. Besser gesagt, die S. / S. diskutierten mehr mit ihrem Pultnachbarn als in der Klasse. So wie aus der Lektion herausgekommen ist, waren die Gefahren des Rauchens schon behandelt worden. Und trotzdem hat sich doch tatsächlich ein Mädchen zu Wort gemeldet und gesagt, dass Rauchen ja nicht so gefährlich sei!

All die Einschüchterungsversuche, sei das ein Film oder Bilder oder klare Erklärungen der vielen Gefahren und Risiken des Rauchens, haben fehl geschlagen.

Ich frage mich nun: „Hat die Schule überhaupt die Möglichkeit präventativ zu wirken?“ „Inwiefern können wir die Jugendlichen beeinflussen?““

8) Anderes

„Heute früh war ich auf den letzten Drücker im Schulhaus und wollte noch schnell kopieren. Mit der Warteschlange hatte ich nicht gerechnet und kam so zu spät in die Stunde. In Zukunft werde ich meine Kopien rechtzeitig machen.“ (ZP34)



Legende: LS=Lernsituationen, EP=Einführungspraktikum, ZP=Zwischenpraktikum, SP=Schlusspraktikum

Abbildung 15: Zuordnung der Lernbereiche zu den Lernsituationen aufgeteilt nach Praktika

In der Kategorie „Anderes“ finden sich viele verschiedene Themen. Diese reichen von Zeitmanagement über das Kennenlernen des Lehrmittels bis hin zu Menschenkenntnis.

6.2.3 Was konnten die Studierenden in ihrem Praktikum nicht lernen?

Diese offene Frage konnten die Studierenden im Zwischen- und im Schlusspraktikum im Praktikumsbericht zuhanden des Sekundarlehramts beantworten. 35 Studierende (56%) im Zwischen-²⁴ und 34 (71%) im Schlusspraktikum schrieben bei dieser Frage einen Kommentar. Die Rückmeldungen decken ein breites Spektrum an Lerninhalten ab, die weitgehend mit den Lernbereichen übereinstimmen, die auch im Fragebogen erfragt wurden. Einzelne Themen wurden von mehreren Studierenden als „nicht gelernt“ erwähnt. Die Antworten der Studierenden wurden inhaltsanalytisch zusammengefasst (Originalantworten siehe Anhang 3). Am häufigsten (sechsmal) wurden im Zwischenpraktikum Defizite in den Bereichen „erweiterten Lernformen“ und „Förderung der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler“ erwähnt (vgl. Tabelle 31). Je fünfmal wurden die beiden Themen „Prüfungen durchführen“, „Beurteilungen vornehmen“ und „Kontakte zu Eltern aufnehmen“ als defizitär aufgezählt. Weiter sind mehrere Studierende der Meinung, sie hätten in den Bereichen „Unterrichtsplanung“ und „Lektionsvorbereitung“ zu wenig gelernt.

²⁴ Im Zwischenpraktikum meinten 9 und im Schlusspraktikum 2 Studierende, dass sie sehr viel gelernt hätten und ihnen nichts in den Sinn käme, das sie unbedingt noch hätten lernen müssen. Zählt man diese Personen dazu, waren es im Zwischenpraktikum insgesamt 44 (71%) Kommentare und im Schlusspraktikum 36 (75%).

Im Schlusspraktikum findet man ähnliche Resultate wie im Zwischenpraktikum: Nichts oder zu wenig gelernt, haben mehrere Studierende in den Bereichen „erweiterte Lernformen“, „Selbständigkeit der Schüler/innen fördern“, „Prüfungen durchführen“, „Beurteilungen vornehmen“ und „Kontakte zu Eltern aufnehmen“. Im Gegensatz zum Zwischenpraktikum erwähnen im Schlusspraktikum ebenfalls viele Studierende die Themen „ausserunterrichtliche Aufgaben wahrnehmen“ und „Individualisieren im Unterricht“ als defizitär.

Tabelle 31: Im Praktikum nicht gelernte Inhalte, wie sie die Studierenden in ihren Praktikumsberichten beschreiben

Lerninhalt *	Nennungen ZP	Nennungen SP
- Erweiterte Lernformen durchführen / Selbständigkeit der Schüler/innen fördern	6	8
- Prüfungen durchführen, Beurteilungen vornehmen	5	8
- Ausserunterrichtliche Aufgaben wahrnehmen (Administration, Lagergestaltung, ...)	1	7
- Kontakte zu Eltern aufnehmen	5	6
- Individualisieren im Unterricht	1	5
- Lernziele bestimmen, Lektionen planen	4	3
- Mit schwierigen Schüler/innen umgehen	1	3
- Lektionsvorbereitung optimieren	1	3
- Unterrichtsformen variieren, Lektionen rhythmisieren	3	2
- Arbeitsplan schreiben	3	2

Legende: ZP=Zwischenpraktikum, SP=Schlusspraktikum, *geordnet nach der Anzahl Nennungen im SP

Insgesamt decken sich diese Ergebnisse stark mit den Resultaten aus dem Fragebogen. Die meisten Studierenden sind der Meinung, im Praktikum grundsätzlich viel gelernt zu haben, dass sie jedoch in einzelnen wenigen Punkten mehr hätten lernen können. Lernbereiche, die im Fragebogen geringe durchschnittliche Lernergebnisse aufweisen, werden auch im Praktikumsbericht als Lerndefizite genannt.

6.2.4 Interpretation der Ergebnisse

Betrachtet man die Ergebnisse der quantitativen Befragung zu den Lerninhalten im Überblick (vgl. Anhang 1, Tabellen 3 und 4) zeigt sich, dass die Mehrheit der Mittelwerte über dem mittleren Skalenwert 3=mittelmässig liegt²⁵. Das heisst, Studierende und Praktikumsleitende sind der einhelligen Meinung, in den Praktika werde viel gelernt. Vergleicht man die sieben Lernbereiche miteinander, sieht man, dass die Höhe der Lernergebnisse in allen Bereichen ganz ähnlich verteilt ist. Die Mittelwerte streuen in der Regel zwischen 3.0 und 3.8. Bei den Studierenden stammen die lernreichsten 10 Items aus sechs verschiedenen Lernbereichen:

- Berufsrolle: "Sicher vor der Klasse stehen"
- Planung: "Sich in einen grösseren Themenbereich einarbeiten"

²⁵ Die Antworten der Studierenden und Praktikumsleitenden entsprechen bei zahlreichen Items einer rechtsschiefen Verteilung und keiner Normalverteilung.

- Lektionsvorbereitung: "Den Ablauf einer Lektion strukturieren" und "Sozialformen gezielt einsetzen"
- Durchführung: "Lernaufgaben stellen" und "Lehr-/Lernform Üben und Anwenden durchführen"
- Auswertung: „Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten" und "Die weitere Unterrichtsplanung auf den -verlauf abstimmen"
- Umgang mit Schüler/innen: "Die Schüler/innen aktiv in den Unterricht einbeziehen"

Bei den Praktikumsleitenden sind es fünf Bereiche:

- Berufsrolle: "Sicher vor der Klasse stehen"
- Planung: "Prüfungen und Lernkontrollen einplanen"
- Lektionsvorbereitung: "Den Ablauf einer Lektion strukturieren"
- Durchführung: "Die Lektionsplanung realisieren" und "Auf Fragen der Schüler/innen eingehen und sie beantworten" und "Die Schüler/innen auf den Unterrichtsstoff und die -ziele hinführen"
- Auswertung: "Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten" und "Die weitere Unterrichtsplanung auf den -verlauf abstimmen" und "Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren" und "Die eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren"

Am Schluss der Liste aller Lernergebnisse findet man hingegen vor allem Items aus drei Lernbereichen: Unterrichtsdurchführung (erweiterte und einzelne traditionelle Lehr- und Lernformen), Schule / Schulalltag (Elterngespräche, administrative Aufgaben und Pausenaufsicht) und Umgang mit Schüler/innen (Umgang mit begabten Schüler/innen, Verhaltensauffälligkeiten und Lernstörungen). Hält man sich alle Items vor Augen, bei denen mindestens 15% oder mehr der Praktikumsleitenden keine Angaben gemacht haben, ergibt sich ein ähnliches Bild (vgl. Anhang 1, Tabelle 5). Die gleichen Items, die eher mittelmässige Lernergebnisse erzielen, werden von mehreren Praktikumsleitenden nicht beantwortet. Dies deutet darauf hin, dass die Lernergebnisse bei diesen Items deshalb tief liegen könnten, weil die Praktikumsleitenden hier (noch) keinen Lernerfolg erwarten. Bei den Antworthäufigkeiten der Praktikumsleitenden zeigen sich gewisse Tendenzen, die bei genauerem Betrachten verständlich werden. Für das Einführungspraktikum beispielsweise liegt die Zahl der Antworten immer am tiefsten im Vergleich zum Zwischen- und Schlusspraktikum. Hier werden sicher noch die bescheidensten Erwartungen an die Studierenden gestellt. Weiter gibt es einzelne Items, bei denen die Anforderungen über die Praktika hinweg anzusteigen scheinen (z.B. mündliche Lernergebnisse beurteilen, die individuellen Unterschiede bei den Schüler/innen berücksichtigen, eine längere Unterrichtseinheit strukturieren, die Perspektive der Schüler/innen berücksichtigen und einen Arbeitsplan schreiben). Aber es gibt auch Items, die sowohl im Zwischen- als auch Schlusspraktikum von ca. einem Fünftel der Praktikumsleitenden nicht beantwortet wurden (z.B. schriftliche Prüfungen korrigieren, die eigenen Erziehungsvorstellungen klären, den Einsatz der eigenen Kräfte optimieren, Prüfungen einplanen, Kontakte zu Lehrkräften knüpfen, die eigene Wirkung auf Schüler/innen analysieren und sich im Lehrer/innenzimmer einleben). Es scheint also gewisse Lernbereiche zu geben, die an rund 20% der Praktikumsplätze nicht thematisiert werden.

Die Unterschiede zwischen der Selbsteinschätzung der Studierenden und der Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden fallen alles in allem gering aus. Insgesamt findet man bei nur 9 von 46 Items einen signifikanten Unterschied. Berücksichtigt man zusätzlich die geringeren Antworthäufigkeiten bei den Praktikumsleitenden, sind 6 von den 9 signifikanten Unterschieden unter Umständen methodische Artefakte. Das würde heissen, dass die Studierenden und die Praktikumsleitenden die Lernergebnisse sehr ähnlich einschätzen und sich in den Daten keine systematischen Wahrnehmungsunterschiede zeigen.

Ein interessantes Resultat ergibt sich, wenn die Fremd- und Selbsteinschätzungen nach den drei Praktika getrennt analysiert werden: Es scheint über die Ausbildung hinweg zu einer Angleichung der Einschätzungen der Lernergebnisse zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden zu kommen. Im Einführungspraktikum findet man nämlich insgesamt sieben, im Zwischenpraktikum zwei und im Schlusspraktikum nur noch einen Unterschied. Dieses Ergebnis kann als Hinweis auf Sozialisationsprozesse gedeutet werden, die im Verlauf der Ausbildung stattfinden sollten. Das würde heissen, dass sich die Meinungen und Einstellungen der Studierenden (Selbsteinschätzung) mit zunehmender Studiendauer an diejenigen der Praktikumsleitenden (Fremdeinschätzung) annähern²⁶.

Im Vergleich der Lernergebnisse in den drei verschiedenen Praktika zeigt sich auf den ersten Blick bei den Studierenden ein leicht anderes Bild als bei den Praktikumsleitenden. Die drei Gruppen der Praktikumsleitenden (EP, ZP und SP) scheinen sich nur bei zwei (4%) von 46 Items signifikant zu unterscheiden (vgl. Anhang 1, Tabelle 7). Bei den Studierendengruppen sind es hingegen 10 (16%) signifikante Unterschiede bei 61 Items (vgl. Anhang 1, Tabelle 6). Differenziert man, bei welchen Items sich die Studierenden der drei Praktika unterscheiden, findet man sechs Items, die von mindestens 15% der Praktikumsleitenden nicht beantwortet wurden (Prüfungen und Lernkontrollen einplanen, die Beteiligung der Schüler/innen planen, schriftliche Prüfungen korrigieren, Verhaltensauffälligkeiten angehen, Pausenaufsicht ausüben, administrative Aufgaben erledigen; vgl. Anhang 1, Tabelle 5). Insgesamt sind die Unterschiede eher gering. Es muss bei den meisten Lerninhalten davon ausgegangen werden, dass die Studierenden sich in allen drei Praktika mit den betreffenden Inhalten befassen und ähnlich grosse Lernfortschritte erleben. Diese Einschätzung der Lernergebnisse wird von den Praktikumsleitenden geteilt.

Betrachtet man die vorhandenen Unterschiede zwischen den Praktika trotzdem etwas genauer, zeigt die Mehrheit der Gruppenvergleiche, dass ein in der Ausbildung *früheres* Praktikum grössere Lernergebnisse aufweist als ein späteres (EP>ZP, EP>SP und SP>ZP). Nur in vier Fällen werden die Lernergebnisse im Zwischenpraktikum von den Studierenden grösser eingeschätzt als im Einführungspraktikum (EP<ZP: Prüfungen einplanen, schriftliche Prüfungen korrigieren, Pausenaufsicht ausüben, administrative Aufgaben erledigen).

Aufgrund dieser Befunde kann festgehalten werden, dass die Zielsetzungen, wie sie am Sekundarlehramt für die Praktika formuliert sind, aus der Sicht der Studierenden und Praktikumsleitenden weitgehend erreicht werden können. Dabei scheint es für den Lernprozess der Studierenden von grösster Bedeutung zu sein, in immer wieder neue Situationen gestellt zu werden und sich dort eine gewisse Handlungssicherheit aufbauen zu können. Es kommt in der Folge gleichermassen zur Wahrnehmung von eigenen Stärken und Schwächen. Hingegen stehen der Aufbau eines eigenen Unterrichtsstils, die tatsächliche Bewältigung von Schwierigkeiten oder die Klärung von pädagogischen Fragen kaum im Vordergrund. Mögliche Erklä-

²⁶ Ein umgekehrter Effekt wäre zwar denkbar, ist aber wenig wahrscheinlich, insbesondere da die Studierenden ihre Praktika meist bei drei unterschiedlichen Praktikumsleiter/innen absolvieren.

rungen für diesen Sachverhalt sind, dass diese Zielsetzungen mehr Zeit in Anspruch nehmen als drei Wochen oder dass sie weniger wichtig eingeschätzt und deshalb weniger intensiv verfolgt werden. Einen Hinweis für solch unterschiedliche Gewichtungen der Zielsetzungen lässt sich aus dem signifikanten Unterschied der Einschätzungen der Studierenden und der Praktikumsleitenden bei fünf von acht Items ableiten. Bis auf eine Ausnahme sind die Studierenden zurückhaltender bei der Einschätzung der zu erreichenden Lernziele. Sie denken zwar eher, im Praktikum Routinen aufgebaut zu haben, beurteilen aber insbesondere das Klären pädagogischer Fragen, die Bewältigung eigener Schwierigkeiten und die Eignungsabklärung kritischer als die Praktikumsleitenden.

Die Frage, ob die Zielsetzungen in den drei Praktika ähnlich erfüllt werden, ergibt keine eindeutige Antwort. Signifikante Unterschiede zwischen den Praktika gibt es sowohl bei den Praktikumsleitenden wie bei den Studierenden nur wenige. Streng genommen würde dies zum Schluss führen, dass die Zielsetzungen in allen drei Praktika in gleichem Masse erreicht werden. Es zeigt sich aber ein interessanter Trend: Die Studierenden im Zwischenpraktikum liegen bei insgesamt sechs Zielsetzungen mit ihren Einschätzungen am höchsten (siehe Anhang 1, Abbildung 3). Es scheint so, dass sich die Rahmenbedingungen dieses Praktikums für die Studierenden als besonders günstig erweisen. Dies könnte unter anderem daran liegen, dass im Zwischenpraktikum viele Freiheiten und überhaupt kein Selektionsdruck vorliegen. Zu berücksichtigen ist jedoch der unterschiedliche Rücklauf bei der Befragung (15%, bzw. 18% geringerer Rücklauf im ZP als im EP und SP). Geht man davon aus, dass eher engagierte und zur Ausbildung positiv eingestellte Studierende den Fragebogen zurück-gesandt haben, fehlen im Zwischenpraktikum die eher gleichgültigen oder negativ eingestellten Stimmen. Diese Frage kann somit erst mit weiteren Untersuchungen geklärt werden.

Untersucht man, was Studierende im Praktikum nicht lernen, so scheinen die Antworten der Studierenden auf den ersten Blick keinen Anlass zur Beunruhigung zu liefern. In den untersuchten Praktika (Zwischen - und Schlusspraktikum) kann viel gelernt werden und Defizite halten sich in Grenzen. Bei der genaueren Betrachtung der beiden Praktika treten Unterschiede zu Tage. Im Schlusspraktikum sind es prozentual deutlich mehr Studierende als im Zwischenpraktikum, die das Gefühl haben, etwas nicht gelernt zu haben. Ebenso nennen die Studierenden im Schlusspraktikum im Durchschnitt mehr defizitäre Themen und Inhalte als im Zwischenpraktikum. Dies weist darauf hin, dass die Studierenden am Ende ihrer Ausbildung grösseren Anforderungen ausgesetzt werden, diesen aber weniger gerecht zu werden meinen als dies in früheren Praktika der Fall ist. Diese Resultate legen den Schluss nahe, dass das Erleben der eigenen Kompetenzen bei den Studierenden im Verlauf der Ausbildung nicht einfach ansteigt, sondern sich das Bild des Lehrberufes ausdifferenziert und als anforderungsreicher erscheint. Die Identifikation mit dem angestrebten Beruf führt dann unweigerlich zu einer Steigerung der eigenen Ansprüche und mit grosser Wahrscheinlichkeit zur Abnahme der eigenen Zufriedenheit.

Es gibt grundsätzlich zwei verschiedene Möglichkeiten dafür, dass etwas in den Praktika nicht erlernt werden konnte. Einerseits berichten die Studierenden, sie hätten keine Gelegenheit gehabt, einen Bereich auszuüben oder durchzuführen (z.B. fand kein Elternabend statt), und andererseits gab es Lernbereiche, bei denen Schwierigkeiten auftauchten, für die im Praktikum noch keine Lösung gefunden wurden (z.B. weniger Zeit für das Vorbereiten verbrauchen). Mehrere Studierende machen in diesem Zusammenhang auf die Dauer des Praktikums aufmerksam. Sie sind der Meinung, drei Wochen wären zu kurz, um alles Notwendige zu lernen. Stellvertretend für ähnliche Voten seien hier zwei Zitate von Studierenden im Schlusspraktikum angefügt:

„individualisieren, differenzieren ~~nicht~~ lernen hätte ich es sollen, aber vermehrt anwenden, ausprobieren, üben!“

„Ich denke, ich habe Vieles gelernt, resp. ich arbeite daran, es zu lernen. Es gibt gerade keinen speziellen Punkt, den ich meiner Meinung nach unbedingt noch zusätzlich hätte lernen sollen. Ich finde, dass diese drei Wochen ein Stück eines langen Lernwegs sind, deshalb erachte ich es als falsch, nach einer so kurzen Zeit zu sagen, ich hätte etwas wirklich gelernt resp. nicht gelernt. Der Lernprozess erstreckt sich über eine viel weite-
re Strecke!“

6.3 Ergebnisse zum Fragekreis 3: Welche Bedingungen wirken lernförderlich bzw. -hinderlich in einem Praktikum?

Im folgenden Kapitel wird der Blick von den Lerninhalten zu den Quellen und Prozessen des Lernens gelenkt. Praktika finden in einem sozialen Kontext statt, in dem vielseitige Lernerfahrungen und Lernprozesse stattfinden können. Lernen an sich ist in einem hohen Masse individuell, doch sollten sich zentrale Aspekte herauskristallisieren lassen. Es gibt eine Vielzahl an potentiellen Einflussfaktoren, die sowohl mit der Person der Lernenden, der Lehrenden und der schulischen Kontext zu tun haben. Die Frage, welche Faktoren sich fördernd oder hemmend auf das Lernen im Praktikum auswirken, kann hier noch nicht abschliessend beantwortet werden. Weitere Analysen und Auswertungen sind dazu nötig. Mit dem vorliegenden Material wird ein erster Überblick gegeben und es können zentrale Ergebnisse zur Bedeutung der gefragten Lerninhalte für die Studierenden, zu den Vorkenntnissen der Praktikant/innen und ihrem Zusammenhang mit dem Lernerfolg, zu den wichtigsten Quellen des Lernens und zu Merkmalen des Lernprozesses dargestellt werden.

6.3.1 Akzeptieren die Studierenden die Zielsetzungen für die Praktika als bedeutungsvolle Lerninhalte?

Eine grundsätzliche Voraussetzung für Lernen ist, dass die vorgegebenen Ziele und Inhalte als persönlich bedeutungsvoll erlebt werden. Kann jemand einem Lerninhalt keinen Sinn verleihen, wird auch der Lernerfolg dadurch beeinträchtigt. Aus diesem Grund sollte in dieser Studie überprüft werden, ob die Studierenden die Zielsetzungen für die Praktika im allgemeinen wichtig finden. Dies geschah, indem die Praktikant/innen im Fragebogen 2 die Bedeutung der selben 61 Lerninhalte beurteilten, die sie auch in Hinblick auf ihre Lernergebnisse einschätzten (vgl. Kapitel 6.1.2)²⁷.

Insgesamt streuen die 61 durchschnittlichen Einschätzungen der 153 Studierenden zwischen den Werten $M_1=4.9$ (sehr wichtig) und $M_{61}=2.65$ (unentschieden bis eher unwichtig). Es gibt also keine Zielsetzungen, welche die Studierenden für ihr Praktikum vollständig unwichtig finden. Im Gegenteil: Die Mehrheit aller Zielsetzungen (49 von 61 Items) wird im Durchschnitt als eher wichtig bis sehr wichtig eingestuft (vgl. Anhang 1, Tabelle 15).

Im Folgenden werden ausschliesslich die zehn wichtigsten und die zehn am wenigsten wichtigen Lerninhalte dargestellt. Bei den 10 bedeutungsvollsten Lerninhalten liegen die Einschätzungen sehr hoch (zwischen $M_1=4.89$ und $M_{10}=4.53$; vgl. Tabelle 32). Die Studierenden sind sich einig, dass es im Praktikum in erster Linie um die Schülerinnen und Schüler gehen sollte und es von grösster Bedeutung ist, eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, ihre Fragen beantworten zu können, sie aktiv in den Unterricht einzubeziehen und sie zu motivieren. Nicht weniger wichtig ist ihnen aber die eigene Person, indem die Studierenden der Meinung sind, dass sicheres Auftreten vor der Klasse, das Überdenken des eigenen Unterrichts und das Ableiten von Schlussfolgerungen für die zukünftige Unterrichtsgestaltung ganz zentrale Inhalte eines Praktikums sind. Der dritte Bereich unter den „top ten“-Lerninhalten ist der Unterricht. Hierbei geben die Studierenden an, dass es ihnen sehr wichtig ist, wie sie Lernaufgaben stellen und wie der Ablauf einer Lektion strukturiert wird.

²⁷ Der genaue Wortlaut der Frage hiess: „Wie wichtig waren die folgenden Aufgaben, Anforderungen und Tätigkeiten aus dem Lehrberuf in diesem Praktikum für Sie ganz persönlich?“ Die 61 einzuschätzenden Items sind im Anhang 1, Tabelle 15 in der Reihenfolge ihrer Bedeutung aufgeführt.

Tabelle 32: Die zehn wichtigsten Lerninhalte in den Praktika für die Studierenden

Nr	Lerninhalt	M	sd
1	Eine positive Beziehung zu einer Klasse aufbauen	4.89	0.33
5	Sicher vor der Klasse stehen (z.B. freundlicher und bestimmter Umgangston, klare Rückmeldungen an die Schüler/innen ...)	4.84	0.50
24	Auf Fragen der Schüler/innen eingehen und sie beantworten	4.75	0.49
46	Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten	4.72	0.52
53	Die Schüler/innen aktiv in den Unterricht einbeziehen	4.71	0.52
45	Die eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren und beurteilen	4.70	0.50
7	Eine angstfreie und positive Lern- und Unterrichts Atmosphäre schaffen (z.B. gute Leistungen loben, korrekt auf Fehler reagieren)	4.64	0.57
23	Einzelne Schüler/innen bzw. ganze Klasse aktivieren und motivieren	4.57	0.67
26	Lernaufgaben stellen (z.B. sich mündlich und schriftlich klar, einfach und korrekt ausdrücken, gute Fragen stellen)	4.56	0.67
15	Den Ablauf einer Lektion strukturieren (Rhythmisierung und Zeitplan)	4.53	0.66

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Antwortskala: 1=sehr unwichtig, 5=sehr wichtig

Am unteren Ende der Liste findet man hauptsächlich die erweiterten Lehr- und Lernformen und zwei Aufgaben aus dem Bereich Schule und Schulalltag, die von den Studierenden als mittelmässig wichtig eingeschätzt werden (vgl. Tabelle 33). Es fällt in diesem Zusammenhang auf, dass die gleichen Lerninhalte, die schon bei den Lernergebnissen eher schlecht abgeschnitten haben, hier wiederum als die unwichtigsten von allen eingestuft werden. Überprüft man diesen vermuteten Zusammenhang statistisch, findet man für die 10 unwichtigsten Items deutliche positive Korrelationen (vgl. Anhang 1, Tabelle 16). Das heisst, die Studierenden beurteilen ihre Lernfortschritte in einem Bereich umso eher als hoch, wenn sie diesen Bereich auch als wichtig erachten²⁸ und umgekehrt.

Tabelle 33: Die zehn unwichtigsten Lerninhalte in den Praktika für die Studierenden

Nr	Lerninhalt	M	sd
37	Die Lehr-/Lernform „Werkstattunterricht“ durchführen	3.33	1.25
28	Die Lehr-/Lernform „Erzählen“ durchführen	3.22	1.07
39	Die Lehr-/Lernform „Freiwalarbeit“ durchführen	3.13	1.13
38	Die Lehr-/Lernform „Wochenplanunterricht“ durchführen	3.01	1.16
60	Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben	2.91	1.28
61	Administrative Aufgaben erledigen	2.85	1.25
40	Die Lehr-/Lernform „Epochenunterricht“ durchführen	2.71	1.11
41	Die Lehr-/Lernform „Planspiel“ durchführen	2.69	1.12
42	Die Lehr-/Lernform „Gruppenpuzzle“ durchführen	2.69	1.11
43	Die Lehr-/Lernform „Fallstudie“ durchführen	2.65	1.13

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Antwortskala: 1=sehr unwichtig, 5=sehr wichtig

²⁸ Die gleichen Zusammenhänge findet man auch für die meisten anderen 51 Items, aber in abgeschwächter Form.

Verleight man die Bedeutungseinschätzungen der drei Praktikumsgruppen miteinander, findet man insgesamt nur wenige Unterschiede. Einfaktorielle Varianzanalysen zeigen bei sechs von 61 Lerninhalten signifikante Werte (vgl. Tabelle 34), wobei es zwei Muster zu geben scheint. Zum einen schätzen die Studierenden im Schlusspraktikum den Bereich Rolle als Lehrkraft (Items 5 und 6) am wenigsten wichtig ein im Vergleich zu den Studierenden im Einführungs- oder Zwischenpraktikum. Das heisst, es ist für die Schlusspraktikant/innen nicht mehr von gleich grosser Bedeutung wie für die Einführungs- oder Zwischenpraktikant/innen zu lernen, sicher vor der Klasse zu stehen oder eine Klasse zu führen. Zum zweiten liegen bei vier Items (Nr. 34, 47, 50 und 55) die Studierenden des Einführungspraktikums mit ihren Bedeutungseinschätzungen signifikant am tiefsten. Die Lerninhalte Handelnd lernen, Prüfungskorrekturen, die eigenen Kräfte einteilen und mit Verhaltensauffälligkeiten von Schüler/innen umgehen stehen für die Studierenden im Einführungspraktikum weniger im Vordergrund als im Zwischen- oder Schlusspraktikum.

Bei allen anderen 55 Lerninhalten unterscheiden sich die Bedeutungseinschätzungen der drei Praktikumsgruppen nicht voneinander. Es scheint also einen weitgehenden Konsens zwischen den Studierenden verschiedener Semester darüber zu geben, welche Lerninhalte in den Praktika wichtig sind.

Tabelle 34: Unterschiede in der Bedeutungseinschätzung der Lerninhalte zwischen den drei Praktikumsgruppen

Nr	Lerninhalt	Praktikum	M	sd	Anova	Sig. Scheffe
5	Sicher vor der Klasse stehen (z.B. freundlicher und bestimmter Umgangston, klare Rückmeldungen an die Schüler/innen ...)	EP	4.9	0.34	F=4.68	EP>SP
		ZP	4.9	0.26	df=2/149	ZP>SP
		SP	4.6	0.82	p<.011	
6	Die Klasse führen (z.B. Überblick über die Klasse, Regeln aufstellen und durchsetzen, auf Ordnung und Pünktlichkeit achten)	EP	4.4	0.73	F=3.73	ZP>SP
		ZP	4.7	0.57	df=2/148	
		SP	4.2	0.87	p<.026	
34	Die Lehr-/Lernform „Handelnd lernen“ durchführen	EP	3.7	1.05	F=6.24	EP<SP
		ZP	4.1	0.86	df=2/147	
		SP	4.3	0.80	p<.003	
47	Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren und auswerten	EP	3.6	1.23	F=8.67	EP<ZP
		ZP	4.4	0.70	df=2/147	EP<SP
		SP	4.1	0.88	p<.000	
50	Den Einsatz der eigenen Kräfte (Ressourcen) optimieren	EP	4.2	0.87	F=4.52	EP<SP
		ZP	4.3	0.76	df=2/148	
		SP	4.6	0.54	p<.012	
55	Verhaltensauffälligkeiten bei einzelnen Schüler/innen beobachten, analysieren und angehen	EP	3.8	0.09	F=3.14	EP<ZP
		ZP	4.3	0.79	df=2/147	
		SP	3.9	1.15	p<.046	

Legende: M=Mittelwert; sd=Standardabweichung; EP=Einführungspraktikum, ZP=Zwischenpraktikum; SP=Schlusspraktikum

6.3.2 Die Vorkenntnisse zum Praktikum

Lernen muss immer im Zusammenhang mit schon vorhandenem Wissen und Können gesehen werden. Aus diesem Grund wurden die Vorkenntnisse der Studierenden in dieser Studie erhoben, und zwar zweifach als Selbsteinschätzung und als Fremdeinschätzung durch die Prakti-

kumsleitenden. Die Ergebnisse geben Hinweise und Antworten auf folgende Fragen: Wie beurteilen die Studierenden die eigenen Vorkenntnisse? Wie schätzen die Praktikumsleitenden die Vorkenntnisse der Studierenden ein? Unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden und Praktikumsleitenden? Welche Bedeutung hat die Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse auf die Lernergebnisse? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Fremdeinschätzung der Vorkenntnisse durch die Praktikumsleitenden und ihrer Beurteilung der Lernergebnisse?

6.3.2.1 *Wie schätzen die Studierenden und wie die Praktikumsleitenden die Vorkenntnisse ein?*

Als Basis für die Einschätzung der Vorkenntnisse im Fragebogen 2 wurden wieder die gleichen 61 (bei den Praktikumsleitenden 46) Lerninhalte verwendet, die auch für die Beurteilung der Lernergebnisse und der Bedeutung der Lerninhalte vorgegeben waren (vgl. Kapitel 6.1.2)²⁹.

Die Antworten der Studierenden zu den 61 Lerninhalten streuen im Durchschnitt von eher gut ($M_1=4.1$) bis eher schlecht ($M_{40}=1.7$) (vgl. Anhang 1, Tabelle 17). Ganz oben auf der „Liste“ der Vorkenntnisse steht wiederum die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, wie dies bereits bei der Einschätzung der Bedeutung der Fall war. Den Studierenden ist ein guter Kontakt zu der Klasse nicht nur wichtig, sondern sie sind auch der Meinung, dass sie in diesem Bereich schon viel können. Weitere gute Kenntnisse haben die Studierenden in den Bereichen Verantwortung übernehmen, Kontakt zu einzelnen Schüler/innen aufbauen und Hilfsmittel für den Unterricht beschaffen bzw. bereit stellen.

Tabelle 35: Die Lerninhalte mit den meisten Vorkenntnissen (Sicht der Studierenden, alle $M>4.00$)

Nr	Lerninhalt	M	sd
1	Eine positive Beziehung zur Klasse aufbauen	4.12	0.69
3	Verantwortung übernehmen	4.04	0.83
19	Hilfsmittel für den Unterricht rechtzeitig bereitstellen	4.03	0.87
52	Den Kontakt zu einzelnen Schüler/innen aufnehmen	4.03	0.77

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Antwortskala: 1=sehr schlecht, 5=sehr gut

Eher schlechte Vorkenntnisse besitzen die Studierenden gemäss ihrer Selbsteinschätzung in den erweiterten Lernformen, bei Elterngesprächen, Pausen- und Aufsichtstätigkeiten sowie für administrative Aufgaben. Auch hier besteht wieder eine frappante Ähnlichkeit zur Einschätzung der Bedeutung dieser Lerninhalte. Es scheint so, dass bei Themen, welche die Studierenden im Durchschnitt für unwichtig halten, die Vorkenntnisse dementsprechend gering sind.

²⁹ Der genaue Wortlaut der Frage für die Studierenden hiess: „Welche der Aufgaben, Anforderungen und Tätigkeiten aus dem Lehrberuf beherrschten Sie *bereits vor* dem Praktikum wie gut?“ Wortlaut der Frage für die Praktikumsleitenden: „Welche der Aufgaben, Anforderungen und Tätigkeiten aus dem Lehrberuf beherrschte sie/er zu Beginn des Praktikums bereits wie gut?“

Tabelle 36: Die Lerninhalte mit den wenigsten Vorkenntnissen (Sicht der Studierenden, alle $M < 2.80$)

Nr	Lerninhalt	M	sd
37-44	Erweiterte Lehr- / Lernformen	1.69 - 2.32	0.83 - 1.10
58	Gespräche mit den Eltern führen	2.11	1.09
60	Pausen- und Aufsichtstätigkeit ausüben	2.56	1.08
61	Administrative Aufgaben erledigen	2.61	1.06

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Antwortskala: 1=sehr schlecht, 5=sehr gut

Die Antworten der Praktikumsleitenden liegen im Mittel etwas höher als bei den Studierenden, das heisst, sie stufen die Vorkenntnisse ihrer Studierenden zwischen eher gut ($M_{19}=4.2$) und mittelmässig ein ($M_{43}=2.5$) (vgl. Anhang 1, Tabelle 18). Gute Vorkenntnisse attestieren die Praktikumsleitenden den Studierenden in den Lerninhalten Hilfsmittel beschaffen, Verantwortung übernehmen, einen guten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen sowie selbstkritische Unterrichtsanalyse. Hingegen nur mittelmässige Vorkenntnisse sehen die Praktikumsleitenden in den Lerninhalten Elterngespräche, Individualisierung, administrative Aufgaben, Lernstörungen und erweiterte Lehr- und Lernformen.

Sucht man nun nach Übereinstimmung und Unterschieden zwischen den Mittelwerten der Studierenden und der Praktikumsleitenden³⁰, findet man bei 13 Lerninhalten signifikante Unterschiede. Bei 31 Inhalten hingegen schätzen die Praktikumsleitenden die Vorkenntnisse der Studierenden ähnlich oder gleich ein wie sie selbst. Tabelle 37 gibt einen Überblick über alle Lerninhalte, bei denen ein signifikanter Unterschied zwischen Praktikumsleitenden und Studierenden besteht. Es fällt auf, dass bei allen 13 Items immer die Praktikumsleitenden die Vorkenntnisse höher einschätzen als die Studierenden. Weiter zeigt sich, dass die Unterschiede sich vor allem auf zwei Bereiche konzentrieren: auf die Unterrichtsplanung (Items 9, 10, 12, 14) und die Unterrichtsauswertung (Items 45, 46, 47, 48, 49, 50).

Tabelle 37: Signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden und den Praktikumsleitenden in der Einschätzungen der Vorkenntnisse

Nr	Lerninhalt	Studierende			Praktikumsleitende			Diff.
		M	sd	N	M	sd	N	p
45	Die eigene Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren und beurteilen	3.6	0.89	107	4.0	1.01	107	.004
46	Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten	3.6	0.81	106	3.8	0.78	106	.034
10	Sich in einen grösseren Themenbereich einarbeiten	3.5 °	1.09	57	3.8 °	0.98	57	.044
8	Die eigene Wirkung auf Schüler/innen kritisch analysieren	3.4	0.76	93	3.6	0.85	93	.049
49	Die weitere Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen und anpassen	3.4	0.77	97	3.6	0.82	97	.025
59	Sich im Lehrer/innenzimmer einleben	3.4	0.93	90	3.8	1.07	90	.012

³⁰ Es wurden paired sample t-tests berechnet. Das heisst, die Mittelwerte und das N können bei jedem Item variieren, je nachdem wie viele Studierende und Praktikumsleitende paarweise gemeinsam geantwortet haben.

47	Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren und auswerten	3.2	0.97	73	3.7	1.03	73	.001
4	Den eigenen Unterrichtsstil entwickeln	3.1	0.82	99	3.4	0.75	99	.003
9	Bedingungen und Voraussetzungen für die Planung klären und angemessen berücksichtigen	3.1	0.77	100	3.6	0.93	100	.000
48	Mündliche Lernergebnisse beurteilen	2.9	0.78	78	3.3	0.81	78	.000
50	Den Einsatz der eigenen Kräfte (Ressourcen) optimieren	2.9	0.79	81	3.5	0.84	81	.000
12	Eine längere Unterrichtseinheit nach den funktionellen Phasen des Lernens strukturieren	2.8 °	0.78	53	3.2 °	0.93	53	.005
14	Einen Arbeitsplan schreiben	2.6 °	1.06	53	3.8 °	1.09	53	.000

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, °=im Einführungspraktikum nicht gefragt, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut, Diff. = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden

Ein weiterer Vergleich, den es genauer zu betrachten gilt, ist der Unterschied zwischen den Einschätzungen der drei Praktikumsgruppen. Grundsätzlich kann angenommen werden, dass sich die Vorkenntnisse in den drei Gruppen unterscheiden sollten, und zwar je fortgeschrittener im Studium umso höher die Vorkenntnisse. Erwartungsgemäss schätzen Studierende im Einführungspraktikum ihre Vorkenntnisse fast immer am geringsten ein. Die Ergebnisse sind jedoch nicht so eindeutig, wie man es vielleicht vermuten würde, denn nur bei 16 Lerninhalten (von 61) findet einen signifikanten Unterschied zwischen den Studierenden-Gruppen³¹. Dies sind im Konkreten folgende Aussagen:

- Eine positive Beziehung zur Klassen aufbauen
- Hilfsmittel für den Unterricht beschaffen und/oder bereitstellen
- Mit den vorhandenen Medien umgehen
- Die eigenen Unterrichtstätigkeit selbstkritisch analysieren und beurteilen
- Schlussfolgerungen für die künftige Unterrichtsgestaltung ableiten
- Die Lehr-/Lernform „Gruppenarbeit“ durchführen
- Kontakte zu anderen Lehrkräften im Kollegium knüpfen
- Sozialformen gezielt einsetzen
- Die weitere Unterrichtsplanung auf den Unterrichtsverlauf abstimmen und anpassen
- Sich im Lehrer/innenzimmer einleben
- Die eigene Wirkung auf Schüler/innen kritisch analysieren
- Den Ablauf einer Lektion strukturieren (Rhythmisierung und Zeitplan)
- Hausaufgaben festlegen
- Schriftliche Prüfungen und Lernkontrollen korrigieren und auswerten

³¹ Es wurden für alle Items einfaktorielle Varianzanalysen berechnet.

- Prüfungen und Lernkontrollen einplanen und zusammenstellen
- Pausen- und Aufsichtstätigkeiten ausüben

Betrachtet man die Einzelgruppenvergleiche, so schätzen bei 14 Items die Studierenden im Einführungspraktikum ihre Vorkenntnisse kleiner ein als diejenigen im Zwischenpraktikum. Sie unterscheiden sich aber nicht signifikant von den Studierenden im Schlusspraktikum, die mit ihrer Einschätzung der eigenen Vorkenntnisse tiefer als die Studierenden im Zwischenpraktikum liegen (vgl. Abbildung 16). Die Gruppe mit den höchsten Vorkenntnissen befindet sich in der Mitte des Studiums (ZP). Dies ist nicht nur bei den signifikanten Unterschieden, sondern tendenziell bei den meisten Lerninhalten der Fall.

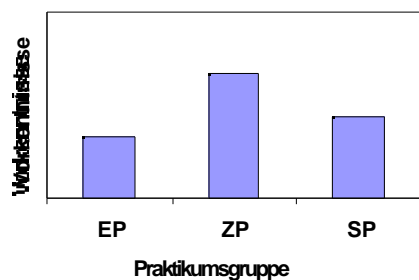


Abbildung 16: Höhe der Vorkenntnisse in den drei Praktikumsgruppen (typisches Muster bei der Selbsteinschätzung der Studierenden)

Bei den Praktikumsleitenden ergeben die Vergleiche zwischen den drei Praktikumsgruppen ein zum Teil gleiches und zum Teil unterschiedliches Bild. Ähnlich ist die Anzahl der signifikanten Unterschiede: Bei 9 von 47 Items (19%) zeigen die Varianzanalysen einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Praktikumsgruppen (siehe Anhang 1, Tabelle 18). In vier von neun Fällen stimmen die Praktikumsleitenden in den Lerninhalten mit den Studierenden überein: Prüfungen planen, Hilfsmittel beschaffen, Hausaufgaben festlegen sowie Unterrichtsplanung und –verlauf abstimmen. Darüber hinaus ergeben sich Unterschiede in fünf weiteren Items: Einarbeitung in einen grösseren Themenbereich, Durchführung traditioneller Lernformen, Realisierung der Lektionsplanung, Entwicklung des eigenen Unterrichtsstils und Bestimmen von Unterrichtszielen und –inhalten. Die Art der Unterschiede bei den Praktikumsleitenden und den Studierenden ist aber nicht identisch (siehe Abbildung 17): Die Praktikumsleitenden im Einführungspraktikum stufen die Vorkenntnisse ihrer Studierenden im Durchschnitt tiefer ein als die Praktikumsleitenden im Schlusspraktikum³². Die durchschnittliche Einschätzung der Vorkenntnisse im Zwischenpraktikum liegt immer zwischen dem Einführungs- und dem Schlusspraktikum, aber die Unterschiede zwischen diesen Gruppen fallen hier nicht signifikant aus.

³² Bei allen acht Items, bei denen die drei Praktika verglichen werden konnten (ausser Itemnr. 10 → nur ZP und SP befragt), fällt immer der Gruppenvergleich EP-SP signifikant aus.

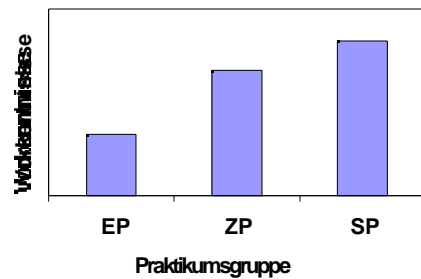


Abbildung 17: Der Treppeneffekt: Höhe der Vorkenntnisse in den drei Praktikumsgruppen (typisches Muster bei der Fremdeinschätzung durch die Praktikumsleitenden)

6.3.2.2 Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Vorkenntnissen und den Lernergebnissen im Praktikum?

Da die Studierenden sowohl die Frage nach ihren Vorkenntnissen als auch diejenige nach ihren Lernergebnissen für jedes Item beantworteten, war es möglich, den Zusammenhang zwischen diesen beiden Lerndimensionen zu berechnen³³. Drei Arten des Zusammenhangs sind dabei prinzipiell möglich:

1. Vorkenntnisse und Lernergebnisse sind voneinander unabhängig.
2. Je weniger Vorkenntnisse die Studierenden besitzen, desto mehr lernen sie dazu bzw. je mehr Vorkenntnisse sie besitzen, desto weniger lernen sie dazu (negative Korrelation).
3. Je weniger Vorkenntnisse Studierende besitzen, desto weniger lernen sie dazu bzw. je mehr Vorkenntnisse sie besitzen, desto mehr lernen sie dazu (positive Korrelation).

Bei der Hälfte der Items ist kein Zusammenhang zwischen den Vorkenntnissen und den Lernergebnissen festzustellen. Aber es finden sich auch alle drei Zusammenhänge in den Daten wieder (vgl. Anhang 1, Tabelle 19). Bei folgenden sieben Items existieren negative Korrelationen.

- Eine positive Beziehung zur Klasse aufbauen
- Verantwortung übernehmen
- Sicher vor der Klasse stehen
- Eine angstfreie und positive Lern- und Unterrichtsatmosphäre schaffen
- Den Ablauf einer Lektion strukturieren
- Hilfsmittel für den Unterricht bereitstellen
- Mit vorhandenen Medien umgehen.

In der Mehrzahl der Fälle muss die Korrelation folgendermassen interpretiert werden: Ein Lernerfolg findet dann statt, wenn die Vorkenntnisse gering sind. Bei 21 Items dagegen kann statistisch eine positive Korrelation nachgewiesen werden. Dies bedeutet, dass ausreichende

³³ Da nur wenige signifikante Differenzen zwischen den Praktika bestehen, werden im folgenden die Ergebnisse der Gesamtstichprobe dargestellt.

Vorkenntnisse den Lernerfolg fördern, mangelnde Vorkenntnisse eine eher negative Wirkung ausüben. Bestehende Vorkenntnisse können somit als Bedingung für einen erfolgreichen Lernprozess interpretiert werden. Letzteres ist insbesondere bei allen Aussagen zu den erweiterten Lehr- / Lernformen (z.B. projektartiger Unterricht, Fallstudien durchführen) der Fall, aber auch bei traditionellen Lehr- / Lernformen (z.B. der Lehr- / Lernform Erzählen) und beim individualisierten Umgang mit Schülerinnen und Schülern (z.B. mit Lernstörungen umgehen und individuelle Unterschiede bei den Schüler/innen berücksichtigen). Dies alles sind Variablen, bei denen die Studierenden nur wenige Vorkenntnisse besitzen und im Verlauf ihres Praktikums wenig dazu lernen.

6.3.3 Wie wird Lernen in einem Praktikum angeregt? Gibt es typische Lernquellen?

Auf die Frage „Was hat Sie in diesem Praktikum zum Lernen angeregt?“ sollten die Studierenden bei acht Lernquellen die Häufigkeit der Anregungen angeben. Die Antwortmöglichkeiten sind in Tabelle 38 zusammengestellt. An erster Stelle werden die Praktikumsleitenden als Inspiration für Lernprozesse von den Studierenden genannt. Gleich an zweiter Stelle folgt das eigene Forschen und Experimentieren und als drittes die Rückmeldungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Alle „Hauptakteure“ sind oft bis sehr oft Auslöser für die Lernprozesse. Dies mag nicht sonderlich erstaunen. Erfreulich erscheint hier, dass die Studierenden sich mehr aktiv forschend und experimentierend erleben als durch Unzufriedenheit und Frustration geleitet. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass die Schülerinnen und Schüler für die Lernprozesse der Studierenden eine ernst zu nehmende Bedeutung besitzen. In der neueren englischsprachigen Literatur zum Thema „learning to teach“ werden die Schülerinnen und Schüler gänzlich vernachlässigt, und es ist jeweils nur die Rede von der Triade student – cooperating teacher – university teacher.

Weniger häufig werden Lernprozesse durch folgende vier Quellen initiiert: Eigene Unzufriedenheit oder Frustration, die Kenntnisse aus der Grundausbildung, der Austausch mit Studienkolleginnen und –kollegen und die Rückmeldungen der Betreuenden vom Sekundarlehramt. Die Ergebnisse für den Austausch mit Studienkolleginnen und –kollegen sowie für die Betreuenden vom Sekundarlehramt liegen in der Struktur der Praktika begründet. Alle Studierenden absolvieren ihr Praktikum einzeln, wodurch Kontakte zu Mitstudierenden nur beschränkt möglich sind. Ebenso erhalten die Studierenden in der Regel nur einmal Besuch einer Dozentin oder eines Dozenten vom Sekundarlehramt. Dies begrenzt den Umfang von möglichen Rückmeldungen erheblich. Das Ergebnis, dass die Studierenden im Durchschnitt nur „manchmal“ durch Kenntnisse aus der Grundausbildung in ihrem Lernen angeregt werden, ist aus der Literatur zum Theorie-Praxis-Problem hinlänglich bekannt.

Tabelle 38: Lernquellen - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lernquellen	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
2	Rückmeldungen oder Verhalten der Praktikumsleiterin / des Praktikumsleiters	4.47	0.78	152	4.31 *	0.66	162
5	Eigenes Forschen und Experimentieren	3.95	0.90	152	3.49 **	0.91	140
1	Rückmeldungen oder Verhalten der Schüler/innen	3.82	0.99	152	3.53 *	0.89	158
6	Eigene Unzufriedenheit oder Frustration	3.01	1.28	151	2.77 **	1.21	139
4	Kenntnisse aus der Grundausbildung (Lehrmittel, Bücher, schriftliche Notizen)	2.94	1.13	151	3.04	0.99	147

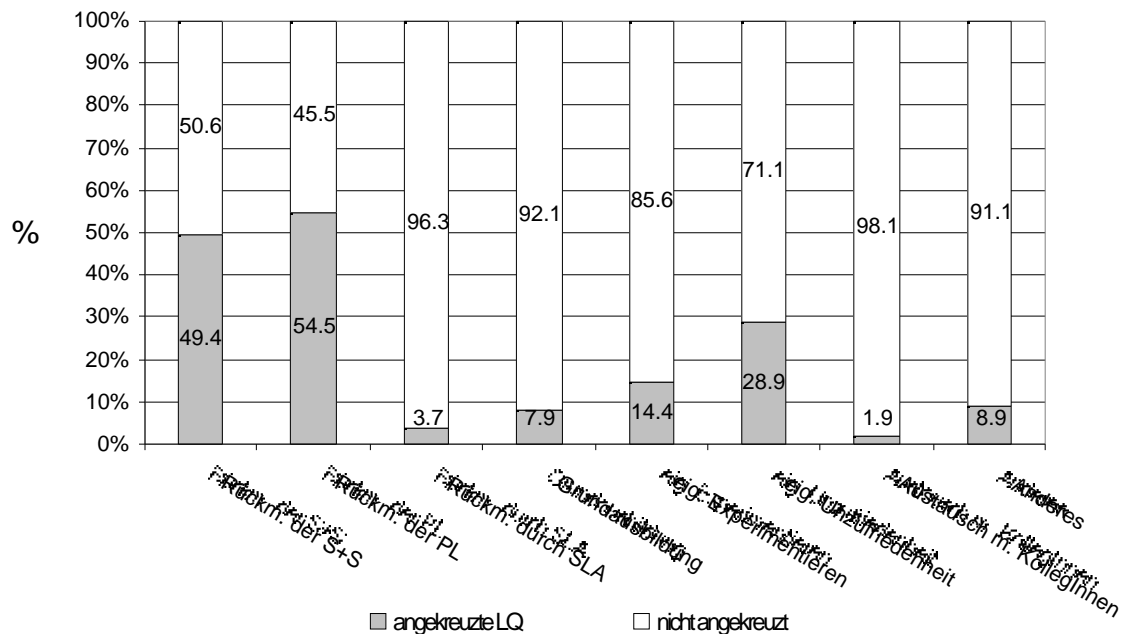
7	Austausch mit Studienkolleginnen und -kollegen	2.81	1.21	151	a)	a)	a)
3	Rückmeldungen der Betreuerin / des Betreuers vom SLA	2.66	1.23	147	3.20 ***	1.15	121

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, a) Dieses Item fehlte im Fragebogen der Praktikumsleitenden, weil es für sie kaum möglich ist, dies zu beurteilen; Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = sehr selten, 5 = sehr oft,
* = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Schätzen die Praktikumsleitenden die Lernquellen der Studierenden gleich ein? Nein, es ergeben sich zum ersten Mal stark abweichende Meinungen. In den Mittelwerten der beiden Gruppen sind man bei fünf von sechs Items signifikante Unterschiede zu finden. Viermal liegen die Praktikumsleitenden unter den Einschätzungen der Studierenden und nur einmal ist es umgekehrt. So unterschätzen die Praktikumsleitenden die Häufigkeit, mit der sie selbst Lernprozesse in Gang gebracht haben ($M_{\text{Stud}}=4.5$; $M_{\text{PL}}=4.3$; $t=2.42$, $df=114$; $p<.017$), weiter das Forschen und Experimentieren der Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.9$; $M_{\text{PL}}=3.6$; $t=2.80$, $df=98$; $p<.006$), die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler ($M_{\text{Stud}}=3.8$; $M_{\text{PL}}=3.5$; $t=2.31$, $df=110$; $p<.023$) sowie die eigene Unzufriedenheit der Studierenden ($M_{\text{Stud}}=3.1$; $M_{\text{PL}}=2.7$; $t=2.69$, $df=98$; $p<.008$). Hingegen bewerten die Praktikumsleitenden den Einfluss der Betreuenden vom Sekundarlehramt höher, als es die Studierenden tun ($M_{\text{Stud}}=2.7$; $M_{\text{PL}}=3.3$; $t=-3.88$, $df=84$; $p<.000$).

Ein Vergleich der Einschätzungen in den drei Praktikumsgruppen ergibt signifikante Differenzen: Die Studierendengruppen unterscheiden sich bezüglich ihrer Beurteilung der Rückmeldungen der Betreuenden vom Sekundarlehramt und bezüglich des Austauschs mit den Kolleginnen und Kollegen (vgl. Anhang 1, Tabelle 10). Die Praktikumsleitenden schätzen die Rückmeldungen der Betreuenden des Sekundarlehramts ebenfalls je nach Praktikum verschieden ein (vgl. Anhang 1, Tabelle 11). Diese Unterschiede lassen sich mit einem Blick auf das Detail wie folgt erklären: Die deutlich geringeren Anregungen durch die Betreuenden vom Sekundarlehramt im Zwischenpraktikum sind vermutlich darauf zurückzuführen, dass im Einführungs- und im Schlusspraktikum alle Studierenden besucht wurden, im Zwischenpraktikum hingegen nur 60% der Befragten. Ebenso lässt sich die geringere Anregung durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen im Einführungspraktikum vermutlich durch fehlende Kontakte erklären. Die Studierenden im Einführungspraktikum kennen sich zum Zeitpunkt des ersten Praktikums erst einige Wochen und hatten noch wenig Gelegenheit, miteinander in Kontakt zu kommen.

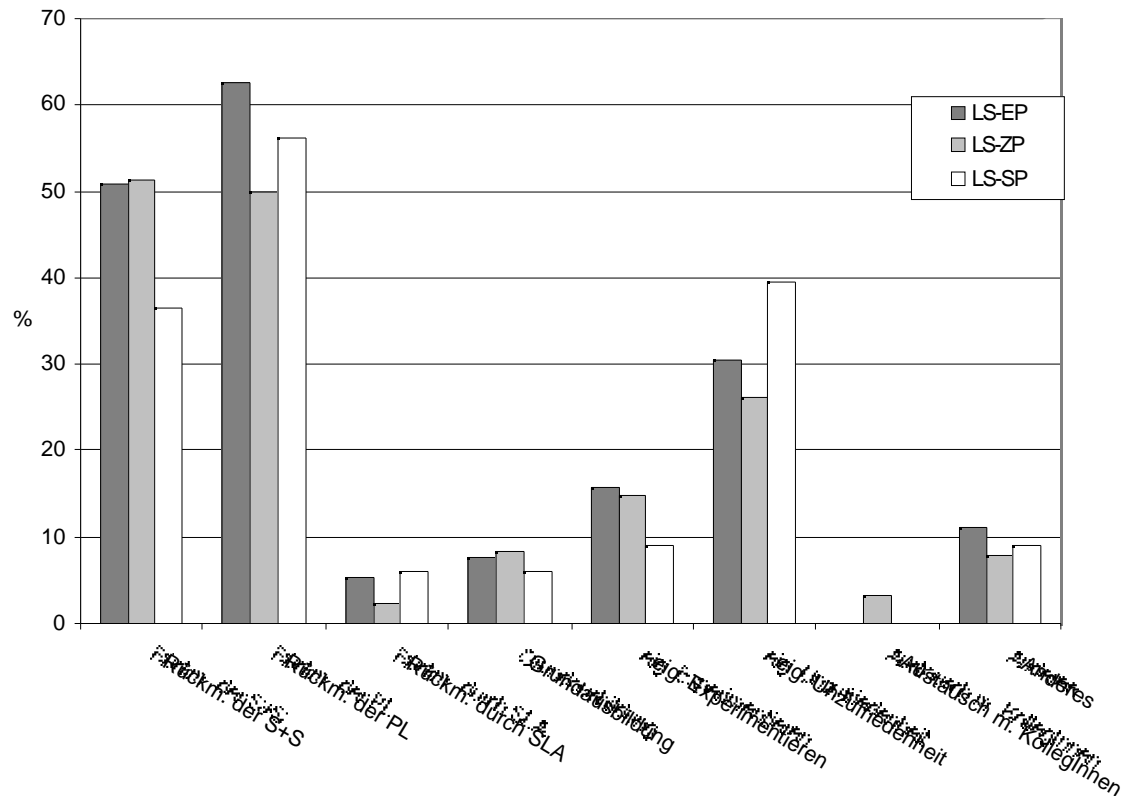
In den Lerntagebüchern beantworteten die Studierenden bei jeder Lernsituation, auf welche Quelle sie ihren Lernfortschritt zurückführen. Die gleichen acht Antwortkategorien wie im Fragebogen 2 wurden den Studierenden vorgegeben, damit sie die Einflüsse und Anregungen in den beschriebenen Lernsituationen dokumentieren konnten (vgl. Tabelle 38). Mehrfachnennungen waren möglich. Bei der Betrachtung aller Praktika fällt auf (vgl. Abbildung 18), dass zunächst die Rückmeldungen der Praktikumsleiter/innen, danach diejenigen der Schülerinnen und Schüler den Grossteil der Lernquellen ausmacht. Beide Kategorien werden in jeweils etwa 50% der Situationen für den Lerneffekt verantwortlich gemacht. Einige Bedeutung erhält noch die eigene Unzufriedenheit, die in knapp 30% der beschriebenen Ereignisse mitgewirkt hat. Hin und wieder führen das eigene Experimentieren, nur selten die Rückmeldungen von Expert/innen des SLA, die Kenntnisse der Grundausbildung oder der Austausch mit Kolleg/innen zu einem Lernprozess.



Legende: LQ=Lernquellen, S+S=Schülerinnen und Schüler, PL=Praktikumsleitende, SLA=Sekundarlehramt

Abbildung 18: Zuordnung der Lernquellen zu den Lernsituationen (Angaben in Prozent)

Unterschiede zwischen den Praktika sind statistisch nicht signifikant. Aus Abbildung 19 ist jedoch ersichtlich, dass die Rückmeldungen der Praktikumslehrpersonen für die Studierenden im Einführungs- und im Schlusspraktikum die zentrale Lernquelle darstellen. Aber auch die Rückmeldungen der Schüler/innen und die eigene Unzufriedenheit haben ihren Anteil. Nur im Zwischenpraktikum werden die Rückmeldungen der Schüler/innen mit denen der Praktikumsleitenden gleichermassen bedeutsam. Andere Einflussfaktoren beziehen sich z.B. auf das eigene Beobachten, die Selbstreflexion und die Rückmeldungen von anderen Lehrpersonen.



Legende: LS=Lernsituation, EP=Einführungspraktikum, ZP=Zwischenpraktikum, SP=Schlusspraktikum, S+S=Schülerinnen und Schüler, PL=Praktikumsleitende, SLA=Sekundarlehramt

Abbildung 19: Zuordnung der Lernquellen zu den Lernsituationen aufgeteilt nach Praktika

6.3.4 Welche Formen von Lernen kommen in den Praktika vor (z.B. Lernen am Modell, Lernen als Problemlösen, ...)?

Im Fragebogen nach dem Praktikum wurde den Studierenden und Praktikumsleitenden eine Liste mit 10 Aussagen vorgelegt, die verschiedene Formen von Lernprozessen beschreiben (siehe Tabelle 39). Dabei mussten Studierende und Praktikumsleitende abermals auf einer fünfstufigen Antwortskala angeben, wie stark diese Aussagen für ihr Lernen im Praktikum zutreffen haben.

Als erstes werden hier die Antworten der Studierenden dargestellt. Betrachtet man sie im Überblick, so kommt man zum Schluss, dass die Studierenden auf verschiedene Arten gelernt haben. Die Aussagen zu allen Lernformen treffen für die Studierenden im Durchschnitt zum Teil (3) bis sehr (5) für ihre Praktika zu. Deutlich im Zentrum stehen dabei die Ratschläge der Praktikumsleitenden und das Verarbeiten von gemachten Fehlern. Hier liegt die Zustimmung der Studierenden bei 90%³⁴. Immer noch eine klare Mehrheit der Befragten (78%-63%) hatte ziemlich bis sehr das Gefühl, im Praktikum Fehler machen zu dürfen ($M=4.17$), in einem gewissen Schonraum Unterstützung zu bekommen ($M=3.9$) und Neues ausprobieren zu können ($M=3.76$). Rund die Hälfte der Studierenden (59%-45%) lernte ziemlich bis sehr stark durch

³⁴ Mit 90% Zustimmung sind bei Item Nr. 6 all diejenigen Antworten der Studierenden gemeint, die bei ziemlich (Skalenwert 4; $N=32$, 21%) oder sehr (Skalenwert 5; $N=105$, 69%) liegen. Dies entspricht einem Mittelwert von $M=4.55$.

das Beobachten der Praktikumsleitenden ($M=3.68$), durch den Vergleich mit Schulerfahrungen aus der eigenen Kindheit ($M=3.58$) und durch zielgerichtetes Problemlösen ($M=3.41$). Klar am wenigsten mit nur noch einer Zustimmung von ca. eines Viertels der Befragten (27%-26%) haben die Studierenden umlernen müssen ($M=2.9$) und von Mitstudierenden lernen können ($M=2.75$).

Tabelle 39: Aussagen zum Lernprozess - Selbsteinschätzung der Studierenden und Fremdeinschätzung der Praktikumsleitenden

Nr	Lernprozess	Studierende			Praktikumsleitende		
		M	sd	N	M	sd	N
6	Die Ratschläge meiner Praktikumsleiterin oder meines Praktikumsleiters waren mir eine Hilfe.	4.55	.80	152	4.52	.65	160
3	Ich habe aus meinen Fehlern gelernt.	4.46	.68	151	4.33	.69	163
4	Ich hatte im Praktikum das Gefühl, dass ich jederzeit auch mal einen Fehler machen durfte.	4.17	.97	150	4.15	.79	160
5	Ich habe das Praktikum als einen gewissen Schonraum erlebt, wo ich jederzeit Unterstützung bekommen hätte.	3.90	1.05	151	3.96	.94	156
1	Ich habe im Praktikum Dinge bewusst ausprobiert und etwas gewagt.	3.76	.80	151	3.77	.93	162
7	Ich habe durch Beobachten meiner Praktikumsleiterin oder meines Praktikumsleiters gelernt.	3.68	1.14	151	3.81	.79	151
10	Ich habe Unterrichtssituationen im Praktikum mit Unterrichtserfahrungen aus der eigenen Schulzeit (Schüler/innensicht) verglichen.	3.58	1.02	113 °	3.08 **	1.00	110 °
2	Ich habe vor allem dann etwas gelernt, wenn ich mich auf ein Ziel konzentriert habe.	3.41	.96	152	3.83 ***	.79	148
8	Ich musste im Praktikum gewisse Dinge umlernen und/oder von alten Gewohnheiten Abschied nehmen.	2.90	.99	152	2.84	.94	152
9	Ich habe in Gesprächen mit befreundeten Mitstudierenden gelernt.	2.75	1.14	151			

Legende: M=Mittelwert, sd=Standardabweichung, Nr = Itemnummer, °=im Schlusspraktikum nicht gefragt, Items geordnet nach Höhe der Mittelwerte bei den Studierenden, Antwortskala: 1 = gar nicht, 5 = sehr, * = signifikanter Unterschied zwischen Studierenden und Praktikumsleitenden (Angaben siehe Text)

Betrachtet man die Fremdeinschätzungen der Praktikumsleitenden findet man eine weitgehende Übereinstimmung der Antworten mit denjenigen der Studierenden. Bei sechs von acht Items findet man keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Mittelwerten. Nur bei den beiden Lernformen Vergleich mit Schulerfahrungen aus der eigenen Kindheit und zielgerichtetes Problemlösen antworteten die Praktikumsleitenden signifikant anders als die Studierenden. Das heisst, die Praktikumsleitenden sind weniger der Meinung, dass die Studierenden durch Vergleiche der Schulerfahrungen aus der eigenen Kindheit im Praktikum gelernt haben ($M_{\text{Stud}}=3.7$; $M_{\text{PL}}=3.1$; $t=3.16$; $df=74$; $p<.002$). Hingegen stimmen die Praktikumsleitenden eher als die Studierenden zu, dass zielgerichtetes Problemlösen das Lernen im Praktikum unterstützt hat ($M_{\text{Stud}}=3.4$; $M_{\text{PL}}=3.8$; $t=-3.62$; $df=103$; $p<.000$).

Der Vergleich der Antworten in den drei unterschiedlichen Praktikumsgruppen ergibt nur sehr wenige signifikante Unterschiede. Bei den Studierenden sind lediglich zwei Tendenzen ($p < .1$) vorhanden. Bei den Items Nr. 3 und 6 ist die Zustimmung im Einführungspraktikum jeweils am höchsten und im Schlusspraktikum am tiefsten (vgl. Anhang 1, Tabelle 12). Die Praktikumsleitenden unterscheiden sich bei den beiden Items Nr. 4 und 5 nach Praktika signifikant (vgl. Anhang 1, Tabelle 13). Beide Male liegen die Einschätzungen im Einführungspraktikum höher als im Schlusspraktikum. Das heisst, die Praktikumsleitenden im Einführungspraktikum glauben, dass ihre Studierenden eher Fehler machen dürfen und mehr in einem Schonraum Unterstützung erhalten als dies im Schlusspraktikum der Fall ist.

6.3.5 Was hat den Studierenden im Praktikum geholfen, was hat sie behindert?

Der Fragebogen 2 für die Studierenden enthielt zwei offene Fragen (13 und 14, vgl. Anhang 2) nach lernunterstützenden und lernhinderlichen Faktoren³⁵, die mit einem Kommentar zu beantworten waren. Im Folgenden werden die Antworten der 153 Studierenden, welche den Fragebogen 2 ausgefüllt haben, im Überblick beschrieben. Die Texte wurden inhaltsanalytisch in drei Schritten ausgewertet. Als erstes interessierte, wie viele Studierende überhaupt auf diese beiden Fragen geantwortet hatten. In einem zweiten Schritt wurden die Antworten auf vergleichbare, sinnvolle, inhaltliche Kategorien durchsucht und ein Kategoriensystem entwickelt. Zum Schluss wurden die Antworten den Kategorien zugeordnet und somit auch quantifizierbar gemacht.

Die Antworthäufigkeiten für die beiden Fragen 13 und 14 zeigen, dass die unterstützenden Faktoren häufiger und ausführlicher erwähnt wurden als die hinderlichen Aspekte (siehe Tabelle 40). Beinahe alle Studierenden aus allen drei Praktika (93%) nannten verschiedene unterstützende Faktoren, die ihnen beim Lernen im Praktikum geholfen hatten. Hingegen erwähnte nur rund ein Drittel der Studierenden (31%) hinderliche Aspekte. 37 Studierende (24%) antworteten hier gar nicht und 69 weitere (45%) verneinten diese Frage explizit. Dabei lauteten viele Antworten ganz kurz („nein“, „nichts aufgefallen“ oder „nicht bewusst“), und sechs Personen beantworteten die Frage mit einer Erklärung (z.B. „nein, überhaupt nicht. Ich hatte ideale Voraussetzungen, um vom Praktikum zu profitieren und daraus zu lernen“).

Tabelle 40: Antworten auf die Frage nach lernunterstützenden und –hinderlichen Faktoren: Übersicht über die Fragen 13 und 14 (N=153)

	Unterstützende Faktoren				Hinderliche Faktoren					
	detaillierte Antwort		leer		detaillierte Antwort		explizite Verneinung		leer	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	142	93%	11	7%	47	31%	69	45%	37	24%
EP	66	90%	7	10%	19	26%	32	44%	22	30%
ZP	41	100%	0	0%	13	32%	19	46%	9	22%
SP	35	90%	4	10%	15	39%	18	46%	6	15%

³⁵ Der genaue Wortlaut der Fragen war folgendermassen: „Was hat Ihnen beim Lernen im Praktikum besonders geholfen?“ (Frage 13) und „Gab es Dinge und / oder Personen (z.B. an der Praktikumschule, in Ihrem Privatleben ...), die Sie am Lernen im Praktikum gehindert haben?“ (Frage 14).

Bei der Durchsicht aller Antworten zur Entwicklung eines Kategoriensystems fiel auf, dass sich viele Rückmeldungen der Studierenden im Antwortspektrum von zwei anderen, geschlossenen Fragen aus dem Fragebogen 2 befinden. Die Befragten nennen sehr oft Quellen, die das Lernen angeregt haben (vgl. Kapitel 6.2.3) und machen Hinweise auf den Lernprozess (vgl. Kapitel 6.2.4 „Formen des Lernens“). Aus diesem Grund wurden die gleichen Kategorien der Fragen 11 (Lernquellen) und 12 (Lernformen) als Grundlage für die weiteren Analysen verwendet und wo nötig ergänzt.

Die Antworten der 142 Studierenden auf die Frage nach lernunterstützenden Faktoren sind insgesamt recht vielfältig³⁶, und doch kristallisieren sich gewisse Schwerpunkte heraus, wenn man die Häufigkeit der Antwortkategorien betrachtet. An dieser Stelle werden nur die wichtigsten Bereiche herausgegriffen. Weitaus am meisten, nämlich von rund drei Vierteln der Befragten, werden die Praktikumsleitenden explizit als Hilfe beim Lernen im Praktikum genannt (vgl. Tabelle 41). An zweiter Stelle erwähnen 27% der Studierenden die Schülerinnen und Schüler als Unterstützung beim Lernen. Immer noch ein Fünftel der Antwortenden unterstreicht das eigene Verarbeiten der gemachten Erfahrungen als wichtig für den Lernprozess. So werden überwiegend Lernquellen bestätigt, die bereits im quantitativen Teil des Fragebogens erfragt worden waren. Ebenso wichtig scheint aber auch eine grundsätzlich positive Motivation für das Praktikum und das Erfahren von Erfolgen zu sein. 13% der Studierenden erwähnen diesen Bereich im Speziellen (z.B. „Motivation: Ich bin gewillt, ein besserer Lehrer zu werden als ich es jetzt bin.“, „Wenn ich sah, dass ich SchülerInnen motivieren konnte, etwas beibringen konnte, usw.“).

Tabelle 41: Die fünf meist genannten Antwortkategorien bei den lernunterstützenden Faktoren

	Anzahl Nennungen ^a							
	EP		ZP		SP		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	73	100%	41	100%	39	100%	153	100%
Rückmeldungen oder Verhalten der Praktikumsleiterin / des Praktikumsleiters	57	78%	31	76%	28	72%	116	76%
Rückmeldungen oder Verhalten der Schüler/innen	21	29%	9	22%	12	31%	42	27%
eigene Überlegungen nach den Lektionen anstellen, Nachbesinnungen schreiben, Selbstkritik üben ^b	14	19%	8	20%	8	21%	30	20%
Die Ratschläge meiner Praktikumsleiterin oder meines Praktikumsleiters waren mir eine Hilfe	12	16%	5	12%	4	10%	21	14%
motivationale Aspekte ^b	8	11%	7	17%	5	13%	20	13%

Legende: EP=Einführungspraktikum, ZP=Zwischenpraktikum, SP=Schlusspraktikum,

^a Mehrfachnennungen waren möglich, ^b neue (nicht in den Fragen 11 und 12 enthaltene) Antwortkategorie

Viele der Antworten beinhalten Aussagen, welche die Funktionen der Praktikumsleitenden unterstreichen. Zusätzlich werden Hinweise über die Art der Hilfestellungen gegeben. Im Zentrum stehen hier sicher die Gespräche mit den Praktikumsleitenden, sei es als Vorbereitung vor dem Unterricht und vor allem als Nachbesprechung im Anschluss an den Unterricht.

³⁶ Im Anhang 1 befindet sich die Tabelle 14 mit allen Kategorien und deren Antworthäufigkeiten für die Frage 13.

Zur Illustration seien hier einige Begriffe angefügt, welche die Studierenden in ihren Antworten im Zusammenhang mit den Praktikumsleitenden verwenden: „Gespräch“, „Nachbesprechung“, „Diskussion“, „Anregungen“, „Anleitung“, „Feedback“, „Rückmeldungen“, „konstruktive Kritik“, „Verbesserungsmöglichkeiten“, „Unterstützung“, „Beurteilung“, „Analyse“³⁷.

In den Antworten der Studierenden, welche die Schülerinnen und Schüler als lernförderlich beschreiben, findet man eher allgemeine Umschreibungen wie „das Verhalten der Schülerinnen und Schüler“ oder „die Rückmeldungen der Klasse“. Zwei auffallende Aspekte scheinen hier zusätzlich erwähnenswert. Zum einen wird mehrere Male darauf hingewiesen, dass die gute Beziehung zu der Schülerschaft oder die positive Stimmung in einer Klasse das Lernen unterstützt hat (z.B. „gute, motivierte, lernfreudige 7. Klasse“, „Die Klasse war sehr nett, hilfsbereit, geduldig und lieb“), und zum anderen wird die „SchülerInnenbefragung“ aus dieser Studie mehrere Male als lernförderliches Instrument erwähnt (z.B. „Die Schülerbefragung war sehr aufschlussreich. Es kamen einige Aspekte zum Ausdruck, auf die ich keinen grossen Wert gelegt habe, die Schüler aber schon“).

Die Studierenden sind sich bewusst, dass sie selber einen wichtigen Beitrag zum Lernen im Praktikum leisten. Es werden viele verschiedene, hilfreiche Verhaltensweisen beschrieben. Dazu gehört an erster Stelle die bereits oben erwähnte Reflexion, weiter das Verarbeiten von unterlaufenen Fehlern, bewusstes Experimentieren, die eigene Unzufriedenheit, das Nutzen von Freiräumen, eine genaue Vorbereitung, der Vergleich mit Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit usw. (vgl. Anhang 1, Tabelle 14).

Die Kommentare der 47 Studierenden (31%), welche lernhinderliche Faktoren³⁸ beschrieben haben, können in folgende vier Bereiche zusammengefasst werden:

- Das Praktikum

z.B. „Der Druck, d.h. „ich muss morgen diese Lektion halten, auch wenn ich jetzt keine Lust zum Vorbereiten habe!“

- Das Privatleben

z.B. „Die ganze Organisation (Familie mit 2 Kindern) rund ums Praktikum. Man müsste sich in solchen (Stress-)Situation für 3 Wochen abkapseln können.“

- Das Studium

z.B. „gleichzeitige Prüfungen an der Uni (Biologie), grosser Vorbereitungsaufwand“

- Die Studierenden selbst

z.B. „Wenn ja, dann nur ich selber! Wenn ich etwas wiederholte, was zuvor schon nicht gut lief oder wenn ich Schwachstellen im Unterricht nicht selbst erkannte.“

Die meisten Antworten (18) nehmen Bezug auf verschiedene Aspekte des Praktikums. Hier werden einerseits diverse Rahmenbedingungen, wie z.B. fehlendes Material in der Schule, langweilige Lehrmittel, alte Schulräume oder die zu kurze Dauer des Praktikums, und andererseits die Praktikumsleitenden (8 Nennungen) sowie die Betreuenden vom Sekundarlehramt (2 Nennungen) genannt. Bei dieser Kritik an den Personen stehen zwei Dinge im Vordergrund, entweder wird ein Mangel an Rückmeldungen oder differierende pädagogische Grundhaltungen festgestellt. Dreizehn Antworten beschreiben, dass private Verpflichtungen wie Hobbies, eine kranke Mutter usw. vom Praktikum abgelenkt hätten. Sieben Studierende sehen

³⁷ Die Originalantworten sind im Anhang 1, XXII aufgeführt.

³⁸ Die Originalantworten sind im Anhang 1, XXIII aufgeführt.

bei sich selber Gründe, die das Lernen im Praktikum erschwert haben. Dazu gehören eine eingeschränkte Motivation, Unsicherheit und vor allem Zeitmangel (4 Nennungen im Schlusspraktikum). Weiter erwähnen sechs Studierende bevorstehende Fachprüfungen im Studium, die das Lernen im Praktikum behindert hätten. Die Schülerinnen und Schüler werden kein einziges Mal als lernhinderlich erwähnt.

6.3.6 Lernbedingungen im Überblick und Interpretation

Welche Bedingungen wirken lernförderlich, welche lernhemmend in einem Praktikum? Dies war die Ausgangsfrage für das vorliegende Kapitel. Verschiedene potentielle Einflussfaktoren aus drei Hauptbereichen wurden in Betracht gezogen: Aspekte der Interaktion mit Praktikumsleitenden und Schüler/innen und die Rolle der eigenen Person im Lernprozess. Auch wurden verschiedene Aspekte des Lernprozesses untersucht. Zunächst wurden die Studierenden gefragt, wie wichtig ihnen die thematisierten Lerninhalte sind, denn es ist eine zentrale Bedingung eines erfolgreichen Lernens, dass den zu lernenden Inhalten Sinn verliehen werden kann. Offensichtlich erfüllen die Praktika diesbezüglich die Bedürfnisse der Studierenden sehr gut, da 49 von 61 Inhalten als wichtig bis sehr wichtig beurteilt wurden. Dies trifft in gleicher Weise für alle drei Praktika zu. Die befragten Lerninhalte werden von den Studierenden folglich nicht in Abhängigkeit ihrer Praxiserfahrungen beurteilt, da sie in allen drei Praktika nahezu gleichermassen bedeutungsvoll sind. Ein Blick auf die Inhalte der Items mit den höchsten Werten zeigt, dass die wichtigsten Lerninhalte handlungsorientiert und auf die Reflexion des eigenen Unterrichts bezogen sind. Dies weist darauf hin, dass sich die Studierenden auf dem Weg der Entwicklung einer reflexiven Praxis befinden – eine zentrale Voraussetzung dafür, um eine gute Lehrerin / ein guter Lehrer werden zu können (vgl. auch Zeichner 1987b, 1990).

In allen drei Praktika üben nicht nur die Praktikumsleitenden, sondern auch die Schüler/innen einen wichtigen Einfluss auf die Studierenden aus. Somit sollte von einer Triade des Lernkontextes, bestehend aus Praktikumsleitenden - Studierenden - Schüler/innen gesprochen werden. Zu erwähnen ist auch, dass die Praktikant/innen die Bedeutung der vorgelegten Lernquellen stets höher einschätzten als die Praktikumsleitenden (eine Ausnahme stellt die Kategorie ‚Rückmeldungen durch Expert/innen des SLA‘ dar). Ob die Praktikumsleitenden die Wirkung einzelner Quellen überschätzen oder die Studierenden diese unterschätzen, kann hier nicht beantwortet werden. Es ist auch denkbar, dass beides der Fall ist oder dass sich die Wirkung unterschiedlich präsentiert. Im Praktikum dienen den Studierenden ihre eigenen Schulerfahrungen als ein wichtiges Vergleichskriterium und bestimmen somit wesentliche Teile des Lernprozesses. Sie sind stärker, als es die Praktikumsleitenden annehmen. Die Expert/innen dagegen beurteilen die Orientierung an den Lernzielen als einen bedeutungsvolleren Lernprozess. Zentral wirken – und darin sind sich Praktikumsleitende und Studierende einig – vor allem die Ratschläge und Rückmeldungen der erfahrenen Lehrpersonen und die Fehlererfahrungen der Praktikant/innen. Erwartungsgemäss ist dabei die Fehlertoleranz der Praktikumsleitenden gegenüber den Studierenden im Einführungspraktikum am höchsten. Dieses Ergebnis macht darauf aufmerksam, dass künftig der Umgang mit Fehlern in Praktikumssituationen besser thematisiert werden sollte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Praktika aus der Perspektive der Praktikumsleitenden und der Studierenden als lernstarke Kontexte erweisen, auch wenn Defizite nicht immer aufgegriffen werden und die Anzahl hinderlicher Faktoren – so die Ergebnisse einer offen gestellten Frage – im Laufe des Praktikums zunehmen.

7 Diskussion und Ausblick

Das Ziel des Projekts „Lernen im Praktikum“ war, eine erste systematische Analyse zu den Lernprozessen im Praktikum vorzulegen. Dazu wurden im Studienjahr 1998/1999 alle Studierenden am Sekundarlehrant der Universität Bern und ihre Praktikumsleiter/innen in den laufenden Praktika umfassend befragt: im Einführungs-, Zwischen- und Schlusspraktikum. Des Weiteren liegen für Teilstichproben Daten aus Lerntagebüchern und Schülerbefragungen vor. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt können noch nicht alle Auswertungen und Ergebnisse vorgestellt werden. Die vorliegenden Resultate geben aber bereits einen aufschlussreichen Einblick in die Lerninhalte und –prozesse, mit welchen sich die Studierenden beschäftigt haben. Im folgenden werden spezifische Ergebnisse herausgegriffen, diskutiert und Anregungen für weitere Forschungsarbeiten und die Gestaltung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert (vgl. auch Fried 1998; Zeichner 1990, 1992).

Sacher (1988a, S. 47) ist der Überzeugung, in der Grundausbildung von Lehrer/innen bestehe ein sog. „Praxisfetischismus“. Er begründet dies damit, dass Studierende sehr hohe Erwartungen an die Praktika für die Entwicklung ihrer professionellen Handlungskompetenzen stellen, Praktika stets sehr positiv beurteilt werden und kritische Stimmen bei der Beurteilung von Praktika weitgehend fehlen. Zugleich wird die theoretische Ausbildung als weniger wichtig erachtet. Dieser Trend ist auch bei den Daten des vorliegenden Projekts zu beobachten. Sowohl Studierende als auch Praktikumsleitende sind der Überzeugung, dass sich in den absolvierten Praktika ein hoher Zuwachs an Wissen und Kompetenzen vollzogen habe. Nur selten thematisiert eine Studentin / ein Student, was sie / er im Praktikum nicht gelernt habe, z.B. den Unterricht mit erweiterten Lernformen, die Beurteilung von schulischen Leistungen, die Zusammenarbeit mit Eltern. Allgemeine Ziele im Praktikum wie das Aufnehmen von Anregungen, der Aufbau von Routinen und die Entwicklung eines individuellen Stärken-Schwächen-Profiles gelingt der Mehrzahl der Studierenden überdurchschnittlich gut. Sogar pädagogische Fragen können geklärt werden, obwohl diese weniger im Vordergrund stehen. Gute bis sehr gute Lernergebnisse werden in allen erfragten Bereichen dokumentiert: in der Entwicklung der Rolle als Lehrperson und im Umgang mit Schüler/innen, bei der allgemeinen Unterrichtsplanung und der Lektionsvorbereitung, bezüglich der Unterrichtsdurchführung, -auswertung und –reflexion. Auch wird die Schule und der Schulalltag kennengelernt. Es gibt zwar einzelne Lerninhalte, in denen etliche Praktikumsleitende keinen Lernerfolg dokumentieren (z.B. bei der Beurteilung der Leistungen und Lernfortschritte der Schüler/innen, bei der Pausentätigkeit und dem Erledigen administrativer Aufgaben, beim Umgang mit Lernstörungen von Schüler/innen), bei der Mehrzahl der Inhalte jedoch wird den Studierenden ein zum Teil recht hoher Lernerfolg attestiert. Dabei gilt es aber zu berücksichtigen, dass die Praktikumsleitenden damit nicht nur die Leistungen der Studierenden, sondern auch ihre eigene Arbeit bewerten, da sie hauptverantwortlich für die Lernprozesse im Praktikum sind. Künftig wäre wichtig, Lernerfolge zusätzlich anhand objektiver Daten bzw. anhand objektiver Gutachten zu beurteilen. Dies könnte z.B. durch andere Lehrpersonen, durch Mitstudierende oder durch Expert/innen der Ausbildungsinstitution erfolgen. Es wäre denkbar, dass dadurch dem sog. „Praxischock“, der sich auch in der vorliegenden Studie bereits leicht abzeichnet (die Studierenden im Schlusspraktikum schätzen sich kritischer ein als Studierende im Einführungs- und Zwischenpraktikum), vorgebeugt werden könnte.

In amerikanischen Studien wird berichtet, dass Lehramtsstudierende auf den Erwerb praktischer Tätigkeiten fixiert sind, wenn sie ein Praktikum absolvieren (z.B. Hodkinson & Hodkinson 1999). Theoretische Zusammenhänge und die Reflexion des erworbenen Wissens treten in den Hintergrund. Gerade diese Reflexion jedoch sei wichtig, um eine gute Lehrerin /

ein guter Lehrer zu werden. Im vorliegenden Projekt steht ebenfalls der Erwerb praktischer Tätigkeiten im Vordergrund, der nach Angaben der Studierenden und der Praktikumsleitenden auch gelingt. Dies liegt jedoch in der Intention der berufspraktischen Ausbildung am Sekundarlehramt und wird durch die Anleitungen zu den einzelnen Praktika (sog. Wegleitungen) explizit vorgegeben. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Bedeutung, welche die Studierenden einem Lerninhalt verleihen, ein wichtiges Kriterium für den Lernerfolg darstellt: Obwohl in der universitären Ausbildung bereits ab dem 3. Semester ein spezifischer Fokus auf die erweiterten Lernformen gelegt wird, werden diese von den Studierenden als eher unwichtig erachtet und die Lernerfolge sind dementsprechend gering. Es ist mit den vorliegenden Daten allerdings nicht zu klären, ob die Studierenden in diesen Bereichen weniger lernen, weil sie ihnen weniger Bedeutung beimessen, oder ob sie ihnen weniger Bedeutung beimessen, weil sie weniger gelernt haben. Da die Antworten der Praktikumsleitenden zu dieser Thematik uneinheitlich sind, d.h. 40% der Praktikumsleiter/innen geben keine Beurteilung zu den erweiterten Lernformen ab – diejenigen jedoch, die sich äussern, schätzen das Lernergebnis signifikant höher ein als die Studierenden, bedarf es weiterer Analysen, um diesen Zusammenhang klären zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass die Studierenden ihre Vorkenntnisse in den erweiterten Lehr- und Lernformen als auffallend niedrig einschätzen. Dieses Ergebnis scheint auf einen fehlenden Theorie-Praxis-Dialog in der Sekundarlehrer/innen-Ausbildung der Universität Bern hinzuweisen, der eine relevante Ausgangsfrage für weitere Forschungsarbeiten darstellen könnte. So könnte z.B. anhand spezifischer Lernsituationen untersucht werden, wie die Inhalte theoretisch aufgebaut und vertieft, wie sie in der Praxis umgesetzt und reflektiert werden, und wie ein erfolgreicher Lernprozess im Einzelfall gestaltet werden müsste.

Ein wichtiges Ausbildungsziel an der Universität Bern ist ebenso, ein gutes Niveau der Praxisreflexion zu erreichen. Dies bedeutet, dass Studierende lernen müssen, die Perspektive der Schüler/innen einzunehmen, über ihren Unterricht nachzudenken, diesen kritisch zu beurteilen und daraus Handlungsmöglichkeiten für den weiteren Unterricht abzuleiten. Auch ist es wichtig, den Unterricht anderer Lehrpersonen beobachten und bewerten zu können. Wird dieses Ausbildungsziel in den untersuchten Praktika erreicht? Antworten auf diese Frage erhält man über die Analyse der Lernquellen im Praktikum. Zwar wurde nicht explizit nach „Unterrichtsreflexionen“ gefragt, folgende Kategorien jedoch beinhalten reflexive Anteile: Eigenes Forschen und Experimentieren, Rückmeldungen oder Verhalten der Schüler/innen, eigene Unzufriedenheit und Frustration und Austausch mit Studienkolleginnen und -kollegen. Schliesslich bieten die Rückmeldungen und das Verhalten der Praktikumsleitenden viele Anlässe zur Reflexion. Dieser Einteilung zufolge, bestätigt sich in der vorliegenden Studie die Reflexion als eine zentrale Quelle des Lernens im Praktikum. Auch wenn Studierende diese nahezu ausnahmslos als signifikant höher einstufen als ihre Praktikumsleitenden, so besteht doch ein Konsens dahingehend, dass reflexionsorientierte Lernquellen wichtig sind und den Lernprozess im Praktikum stark unterstützen. Eigenes Forschen und Experimentieren bietet den Studierenden ein wichtiges Lernpotential. Systematisiert man die Lernprozesse, mit denen die Studierenden ihr Lernen im Praktikum beschreiben sollten, so bestätigt sich auch die Bedeutung des Lernens aus Fehlern und des bewussten Ausprobierens und Wagens. Wenn auch das Vorbild erfahrener Lehrpersonen eine wichtige Rolle spielt und Modell-Lernen im Praktikum stattfindet, so sind - neben den Ratschlägen und der Unterstützung durch die Praktikumsleiter/innen - die Eigenerfahrungen und Handlungsinitiativen der Studierenden essentiell für einen erfolgreichen Lernprozess. Dieses Ergebnis widerspricht den Aussagen von Dick (1996²), der eher eine Abkehr vom Experimentieren beobachtete. Für künftige Forschungsarbeiten wäre es wichtig, den Prozess des Lernens authentischer, detaillierter und differenzierter analysieren zu können. Einzelne Lernsituationen müssten individuell betrachtet werden können, so wie dies bei der Dokumentation der Tagebücher der Fall gewesen war, in der sich die

oben genannten Ergebnisse weitgehend bestätigen. Auch in diesem Bereich könnte die Qualität der Ergebnisse verbessert werden, indem die Lernprozesse und –quellen zusätzlich objektiv beurteilt werden würden.

Eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess im Praktikum ist des Weiteren, dass eine positive Beziehung zwischen Praktikumsleitenden und den Praktikant/innen besteht. Dass dies in der vorliegenden Studie der Fall war, wurde bereits an anderer Stelle dokumentiert (vgl. Hascher & Moser 1999). Die hier dargestellten Daten lassen auf eine hohe Kongruenz zwischen Praktikumsleitenden und Studierenden schliessen, da sich ihre Einschätzungen und Bewertungen zu den Inhalten, Quellen und Prozessen des Lernerfolgs in auffallend wenigen Bereichen unterschieden. Selbst- und Fremdeinschätzungen waren zu weiten Teilen identisch. Ein solches Ausmass an Übereinstimmung konnte nicht erwartet werden und wirft deshalb auch folgende Fragen auf: Worauf gründen sich die Einschätzung von Praktikant/innen und Praktikumsleitenden? Ist diese Übereinstimmung ein Ausdruck bereits vollzogener beruflicher Sozialisation auf der Seite der Studierenden? Inwiefern war der Einfluss sozialer Erwünschtheit bei der Beantwortung der Fragen wirksam? Welche Effekte sind mit dieser hohen Übereinstimmung verbunden? Ist damit grundsätzlich ein Lernpotential verbunden oder kann dies auch eher lernhemmende Wirkung ausüben?

Auch zwischen den Praktikant/innen und den Schulklassen muss eine gute Beziehung aufgebaut werden. Dies ist jedoch weniger eine Voraussetzung, sondern eher ein Lernziel im Praktikum, wie etliche Beispiele in den Tagebüchern illustrieren. Die Antworten der Studierenden verdeutlichen aber auch, dass die Rückmeldungen und das Verhalten der Schüler/innen eine wichtige Quelle für ihren Lernprozess darstellte. Insofern wäre es in künftigen Arbeiten ebenfalls wichtig, die Rolle der Schüler/innen im Lernprozess der Studierenden genauer zu untersuchen, da die vorliegenden Antworten klar auf die Bedeutung der unterrichteten Klassen hinweisen. Bisher gibt es dazu jedoch kaum Ergebnisse.

Ein weiteres Ergebnis verdient besondere Beachtung in den vorliegenden Daten: Obwohl die vorgegebenen Lerninhalte aus den Wegleitungen übernommen worden waren, die je nach Praktikum sehr verschiedene Schwerpunkte setzen, finden sich nur wenige Unterschiede zwischen den drei Praktika. Dies trifft sowohl für die Bewertung der Wichtigkeit der Lerninhalte, die Einschätzung der Vorkenntnisse als auch für die Beurteilung des Lernerfolgs zu und ist sowohl bei den Studierenden als auch bei den Praktikumsleitenden nachzuweisen. Die thematisierten Lerninhalte sind somit nicht praktikumsspezifisch bedeutsam, sondern generell wichtig für die berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen. Dieses Ergebnis kann auch dahingehend interpretiert werden, dass sogar basale Lernprozesse im Praktikum (d.h. Lernprozesse, die im Einführungspraktikum angestrebt werden) weniger als abgeschlossene Einheiten verstanden werden dürfen, sondern einen längeren Lernprozess implizieren (vgl. dazu auch Abbildung 1). Eine weitere Interpretation legt nahe, Lernprozesse im Rahmen erhöhter Unterrichtserfahrungen (d.h. im Schlusspraktikum) als eine Fortsetzung früherer Lernerfahrungen zu verstehen, an die es anzuknüpfen gilt. Interessant wäre hier eine Analyse, wie die jeweiligen Lernprozesse zusammenhängen. Da dies in der vorliegenden Untersuchung auch nicht anhand weiterer Auswertungen geleistet werden kann, bleibt dies ein Aufgabengebiet weiterer Forschungsarbeiten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es mit dem vorliegenden Projekt gelungen ist, einen Beitrag zur Klärung der Frage zu leisten, was Studierende im Praktikum lernen. Der gewählte methodische Ansatz, der die Einschätzung von Praktikant/innen, Praktikumsleitenden und Schüler/innen verbindet, der quantitative und qualitative Zugänge kombiniert, hat sich bewährt, ist aber zugleich mit einem hohen Aufwand verbunden und bedarf im vorliegenden

Projekt noch weiterer Auswertungen in den nächsten Monaten. Der Überblick über die thematisierten Lerninhalte, die aus den Wegleitungen zu den einzelnen Praktika übernommen wurden, zeigt, wie vielfältig das Lernpotential in den Praktika ist. Es kann aber auch der Eindruck entstehen, dass zu viele Lernziele in den Wegleitungen vorgegeben werden, denn es konnte nicht abschliessend geklärt werden, ob die Praktikumsleitenden all diese Ziele auch wirklich ausbilden – wenn sie auch von den Studierenden überwiegend als bedeutungsvoll und wichtig akzeptiert werden. Das Antwortenverhalten der Praktikumslehrpersonen im vorgelegten Fragebogen lässt darauf schliessen, dass Selektionsprozesse der Ausbildungsinhalte während des Praktikum stattfinden. Diese sind sinnvoll und erwünscht, wenn sie mit den individuellen Lernbedürfnissen und –erfordernissen der angehenden Lehrer/innen verknüpft sind. In der vorliegenden Untersuchung sind jedoch einzelne Bereiche besonders betroffen, was einerseits nicht auf eine individualisierte Lernförderung hinweist, andererseits dem schulischen Alltag zuwider läuft. Erstaunlich ist, dass dies von den Studierenden nicht als negativ, sondern die betroffenen Bereiche sogar als eher unbedeutend bewertet wurde.

Für künftige Konzeptionen der berufspraktischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern können nach dem Stand der Auswertung des Projekts „Lernen im Praktikum“ sechs zentrale Schlussfolgerungen gezogen werden. Diese beziehen sich nicht auf die Dauer, sondern vielmehr auf die qualitative Gestaltung von Praktika:

- In Praktika ist es wichtig, dass die Studierenden genügend Zeit zum Hospitieren und Beobachten von Unterricht erhalten. Auch sind kooperative Unterrichtsformen und die jeweilige Interaktion zwischen Praktikumsleitenden und Praktikant/innen von Bedeutung.
- Generell sollten Praktika als ein geschützter Raum emotionaler Sicherheit gestaltet werden, in dem Studierende die Möglichkeiten haben auszuprobieren und vielfältige Erfahrungen zu machen, Fehler zu begehen und aus diesen zu lernen.
- Dies wiederum erfordert eine kompetente Begleitung und Unterstützung durch Praktikumsleitende, die vor allem in der Beobachtung und Bewertung von Unterricht und in ihren kommunikativen Kompetenzen geschult werden müssen, um konstruktives Feedback geben zu können (vgl. auch Benn et al 1996).
- Ebenso müssen die Studierenden auf einen konstruktiven und reflexiven Umgang mit eigenen Unterrichtserfahrungen, mit Erfolgen und Misserfolgen vorbereitet werden. Die Perspektive der Schüler/innen und Schüler sollte nicht nur für die Vorbereitung des Unterrichts eingenommen werden, sondern es sollte eine Sensibilität für die Bewertung des Unterrichts durch die Schüler/innen entwickelt werden.
- Reflexion und Rückmeldegespräche erfordern viel Zeit und Kompetenz von Praktikant/innen und Praktikumsleiter/innen. Diese Zeit muss ihnen explizit zur Verfügung gestellt werden.
- Lernprozesse in verschiedenen Praktika müssen als Einheiten verstanden werden. Nur durch eine konstante Begleitung im Verlauf der berufspraktischen Ausbildung können Studierende in diesem Lernprozessen effizient unterstützt werden.

„...the more routine the activities of practitioners become, the more acute is the danger that they no longer think very much about what they are doing.“ (Schön 1983, S. 61)

Ein zentrales Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung muss deshalb sein, dass Lehrpersonen aktive Lerner/innen bleiben. Dieses Ziel muss bereits in den berufspraktischen Anteilen der Grundausbildung angebahnt werden:

„The aim is to develop teachers who are adaptive learners and who have skills to attain competence and information when need arises rather than have everyone learn the same thing at the same time.“ (Marx et al. 1998, S. 34). Dieses Ziel zu erreichen ist nur möglich, wenn Ausbildungsinstitutionen eng mit den ausbildenden Schulen kooperieren (Zeichner 1992).

8 Literatur

- Alexander, D., Muir, D., & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 59-68.
- Ball, D. L. (1997). What do students know? Facing challenges of distance, context, and desire in trying to hear children. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (Vol. 2, pp. 769-818). Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Becker, P. (1984). Bewältigungsverhalten und seelische Gesundheit. *Trierer Psychologische Berichte*, 11(5), 1-26.
- Black, P., & Atkin, J.M. (1996). *Changing the subject. Innovations in science, mathematics and technology education*. London: Routledge.
- Bock, H. (1980). *Motive der Berufswahl und die Theorie-Praxis-Problematik in der pädagogischen Ausbildung von Lehramtskandidaten. Dissertation*. Universität Innsbruck, Innsbruck.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boscher, F., & Prescott, D.R. (1978). Do cooperating teachers influence the educational philosophy of student teachers? *Journal of Teacher Education*, 29, 57-61.
- Boydell, D. (1991). Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature. In L. G. Katz & J. D. Raths (Eds.), *Advances in teacher education*. (Vol. 4, pp. 137-154). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Brenn, H., Buchberger, F., Eichelberger, H., Freund, J., Harb, H., Klement, K., Künz, I., Lobendanz, A., & Teml, H. (1995). *Berufspraktische Studien*. Innsbruck & Wien: StudienVerlag.
- Brouwer, N., & ten Brinke, S. (1995a). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). *Empirische Pädagogik*, 9(1), 3-31.
- Brouwer, N., & ten Brinke, S. (1995b). Der Einfluss integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). *Empirische Pädagogik*, 9(3), 289-330.
- Bruggemann, A., Groskurth, P., & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Bern: Huber.
- Burden, P. R. (1986). Teacher development: Implications for teacher education. In J. D. Raths & L. G. Katz (Eds.), *Advances in teacher education*. (Vol. 2, pp. 185-219). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Buri, B. (1998). *Lernbiographien in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Unterrichtspraktische Studie zum Stellenwert persönlicher Lernerfahrungen in der Berufsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Philosophische Fakultät der Universität Zürich, Zürich.
- Campbell, L. P., & Williamson, J.A. (1973). Practical problems in the student teacher - cooperative teacher relationships. *Education*, 94, 168-169.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1999). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.

- Criblez, L. (1999). Neue Schwerpunkte für die Lehrerbildungspolitik. Einige Konsequenzen aus dem Nationalfondsprojekt zur ‚Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme‘ für die künftige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Wyss, H. Messner, Ch. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17(2), 162-173.
- Dann, H. D., Müller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf: "Praxisschock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Handeln zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doyle, W. (1986³). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and Pedagogy. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, (pp. 486-516). New York: MacMillan.
- Edelmann, W. (1994⁴). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Edelmann, W. (1999). Lernen. In R. Asanger & G. Wenninger (Eds.), *Handwörterbuch Psychologie* (pp. 393-397). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Edward, H., Lee, A., & Williamson, L. (1998). Teachers' and teacher education students' sense of efficacy: Quantitative and qualitative comparisons. *Journal of Research and Development in Education*, 31(4), 214-225.
- Feiman-Nemser, S., & Floden, R.E. (1991). Die Berufskulturen von Lehrern. In E. Terhart, *Unterrichten als Beruf* (pp. 41-84). Köln & Wien: Böhlau.
- Fend, H. (1987). Gute Schulen - schlechte Schulen. In K. Ermert (Ed.), *Gute Schule - was ist das? Aufgaben und Möglichkeiten der Lehrerfortbildung*. (Vol. Dokumentation der Tagung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerfortbildung, pp. 17-50). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim & München: Juventa.
- Fischer, A. v. (1986). Neue Untersuchungen zu Berufs- und Studienmotivation, Studienschicksal und Ausbildungserfolg von Lehramtsstudenten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20(4), 195-216.
- Flach, H., Lück, J., & Preuss, R. (1995). *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten: zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Frech, H.-W. (1976). *Empirische Untersuchung zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern*. Berlin.
- Fried, L. (1998). Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung. *Empirische Pädagogik*, 12(1), 49-90.
- Gore, J. M., & Zeichner, K. M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Griffin, G. A. (1986). Issues in student teaching: A review. In J. D. Raths & L. G. Katz (Eds.), *Advances in teacher education*. (Vol. 2, pp. 239-273). Norwood, New Jersey: Ablex.

- Griffin, G. A. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School Journal*, 89(3), 343-364.
- Grinberg, J., Harris, D., & Parker, M. B. (1997). Dilemmas of a field instructor: A search for common ground. In S. Feiman-Nemser & C. Rosaen (Eds.), *Guiding teacher learning. Insider studies of classroom work with prospective and practicing teachers*. (pp. 73-88). Washington: AACTE Publications.
- Grossman, P. L. (1992). Why models matter: An alternate view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62(2), 171-179.
- Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). Student teaching and school experience. In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- Hascher, T., & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum — die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21 (3), 312-355.
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen. In K. Reusser, H. Messner, Ch. Pauli & H. Wyss (Hrsg.), *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 172-191.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 273-285.
- Hook, C.M., & Rosenshine, B.V. (1979). Accuracy of Teacher Reports of Their Classroom Behavior. *Review of Educational Research*, 49(1), 1-12.
- Iqbal, M., & Schwerzmann, P. (1998). *Wenn Lehrpersonen kooperativ werden ...* Unpublished Unveröffentlichte Seminararbeit, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg, Freiburg.
- Jäger, R. S., & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten - eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 199-234.
- Jarchow, E., McKay, J., Powell, R. & Quinn, L.F. (1996). Communicating Personal Constructs About Diverse Cultures: A Cross-Case Analysis of International Student Teaching. In D.J. McIntyre, & D.M. Bird (Eds.), *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience* (pp. 178-196). Thousand Oaks California: Corwin.
- Jones, D. R. (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65(7), 220-225.
- Jones, M. G., & Vesilind, E. M. (1996). Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal*, 33(1), 91-117.
- Klencke, P., & Krüger, M. (2000). Coaching teaching practice; the coach's task. In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.). *Trends in Dutch Teacher Education*, pp. 167-174. Kessel; Apeldoorn: Velon.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (2000). Are reflective teachers better teachers? In G.M. Willems, J.J.H. Stakenborg & W. Veugelers (Eds.). *Trends in Dutch Teacher Education*, pp. 131-141. Kessel & Apeldoorn: Velon.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*.

Bern: Haupt.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Soloway, E. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education, 14*(1), 33-52.
- McGarvey, B., & Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education & Training*. London: Croom Helm.
- Mohr, G. (1986). *Die Erfassung psychischer Befindensbeeinträchtigungen bei Industriearbeitern*. Frankfurt: Lang.
- Müller-Fohrbrod, G., Cloetta, B., & Dann, H.D (1976). *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett.
- Oelkers, J., & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssystemen in der Schweiz* (Nationales Forschungsprogramm 33). Bern/Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Preuss, R. (1979). Einige Ergebnisse und Probleme zur Entwicklung von Studienmotivation, Studien- und Berufseinstellungen im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und pädagogischen Praktika. *Information zur Lehrerbildungsforschung APW/ALB Potsdam, 9*(3/4).
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.
- Rosenbusch, H. S., Sacher, W., & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rumelhardt, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sacher, W. (1988a). Theoretische Bezüge und leitende Fragestellungen. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Eds.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. (pp. 11-82). Frankfurt a.M.: Lang.
- Sacher, W. (1988b). Praktika und Praxisbezogenheit im Studium. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Eds.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*, (pp. 121-176). Frankfurt a.M.: Lang.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Toward the 21st Century: Challenges of Educational Theory and Practice, *Educational Researcher, 28*(7), 4-14.
- Schwänke, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim: Juventa.
- Shulman, L.S. (1986³ a). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on*

- teaching*, (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L.S. (1986 b). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. (dt. übersetzt, in E. Terhardt, Hrsg., Unterrichten als Beruf, 1991, S. 145-160). *Educational Researcher*, 15(2), 4-14/21.
- SLA (1997). *Die Ausbildung von Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrern an der Universität Bern*. Bern: Sekundarlehramt, Universität Bern.
- SLA (1998). *Intro 1998/99 - Informationsbroschüre*. Bern: Sekundarlehramt, Universität Bern.
- Steiner, G. (1996²). *Lernen: 20 Szenarien aus dem Alltag*. Bern: Huber.
- Smyth, W.J. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: A state-of-the-art review. *Journal of Education for Teaching*, 10, 24-38.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung: Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- von Felten, R. (1998). *Reflexive Praxis in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Qualitative Untersuchung eines Ausbildungspraktikums*. Unpublished Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie, Bern.
- Werres, W., & Wittenbruch, W. (1986). *Schulpraktikum - Untersuchungen zu schulpraktischen Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Oldenburg: Oldenburg.
- Wood, F.H., & Thompson, S.R. (1980). Guidelines for better staff development. *Educational Leadership*, 37, 374-378.
- Zeichner, K. M. (1986). Teacher socialisation research and the practice of teacher training. *Educational society*, 3(2), 25-37.
- Zeichner, K. M. (1987a). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development. In M. Haberman & J. M. Backus (Eds.), *Advances in teacher education*. (Vol. 3, pp. 94-117). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Zeichner, K. M. (1987b). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.
- Zeichner, K.M. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of education for teaching*, 16(2), 105-132.
- Zeichner, K.M. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, 43(4), 296-307.
- Zeichner, K. M., & Grant, C. (1981). Biography and social structure in the socialization of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 1, 298-314.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1-25.