

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Datengewinnung und befragter Personenkreis

In die Untersuchung einbezogen waren alle Studierenden für das Lehramt an Gymnasien, die im Herbst 1999 an einem der Staatlichen Seminare für Schulpädagogik in Baden-Württemberg an der Auswertungsveranstaltung zum Schulpraktikum teilgenommen haben. Die Fragebögen wurden während dieser Veranstaltungen verteilt. Die meisten Seminare räumten den Studierenden während der Veranstaltung Zeit ein, die Bögen auszufüllen, so dass bei 320 verteilten Fragebögen 262 zur Auswertung zur Verfügung standen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 82 Prozent. Somit ist von einer Vollerhebung im Sinne einer nahezu vollständigen Ausschöpfung der in Frage kommenden Gesamtheit auszugehen. Die Differenz zu 100 Prozent ist nur teilweise durch unvollständigen Rücklauf bedingt. Teilweise ist sie auch der Tatsache geschuldet, dass nicht alle Studierenden, die an der Einführungsveranstaltung teilnahmen, auch die Auswertungssitzung besuchten, die Anzahl der verschickten Fragebögen sich aber an der Teilnehmerzahl der Einführungsveranstaltung orientierte. Wenn jemand die Auswertungssitzung nicht besuchte, kann das auf mindestens zweierlei Ursachen zurückzuführen sein. Zum einen kann diese Person ihr Studienziel bzw. ihren Berufswunsch geändert haben, zum anderen kann sie die Auswertungssitzung zu einem anderen Zeitpunkt besucht haben. Eine Identifizierung der Ursachen ist hier nicht möglich.

Voraussetzungen der Studierenden

Als personen- und studienbezogene Variable waren erhoben worden: Alter, Geschlecht, Semesterzahl, Studienfächer, Art der besuchten unterrichtswissenschaftlichen Veranstaltungen an der Universität, Art der praktischen Vorerfahrung sowie die Art der Schule, d.h. ob die Praktikumsschule schon in der eigenen Schulzeit besucht worden war oder nicht.

Hier ergab sich folgendes Bild:

(1) Personenbezogene Daten

Die Verteilung von Frauen und Männern lag bei etwa zwei zu eins: 67 Prozent der Teilnehmenden waren weiblich, 33 Prozent männlich. Das entspricht in etwa der Verteilung der Lehramtsstudierenden an der Universität Heidelberg¹ und reproduziert sich in den Zahlen der großen Seminare Heidelberg oder Freiburg.

¹ vgl. Studierendenstatistik der Universität Heidelberg Stand 01.12.1998
ABT. 3.1-EDV A55FAMS2: Abschlussziel: Lehramt an Gymnasien: männliche Studierende: 996 (39%); weibliche Studierende: 1566 (61%)

Dementsprechend sind auch fast alle befragten Personen zwischen 20 und 23 Jahren alt, der Durchschnitt liegt bei 22 Jahren. Von diesen Variablen her zeichnet sich die Gruppe der Beteiligten durch eine große Homogenität aus. Dabei unterscheiden sich Frauen und Männer nicht in der Semesterzahl, jedoch im Alter höchst signifikant (mittlere Differenz: 1.55 Jahre; $t=-7.175$; $df=260$, $p<.001$). Der Altersunterschied beträgt mehr als 1 Jahr, das aufgrund der Wehrpflicht bzw. Zivildienstzeit der Männer zu erwarten gewesen wäre. (Alter der Männer um ein Jahr vermindert: mittlere Differenz: 0.56 Jahre, $t=-2.59$, $df=260$, $p=.011$)

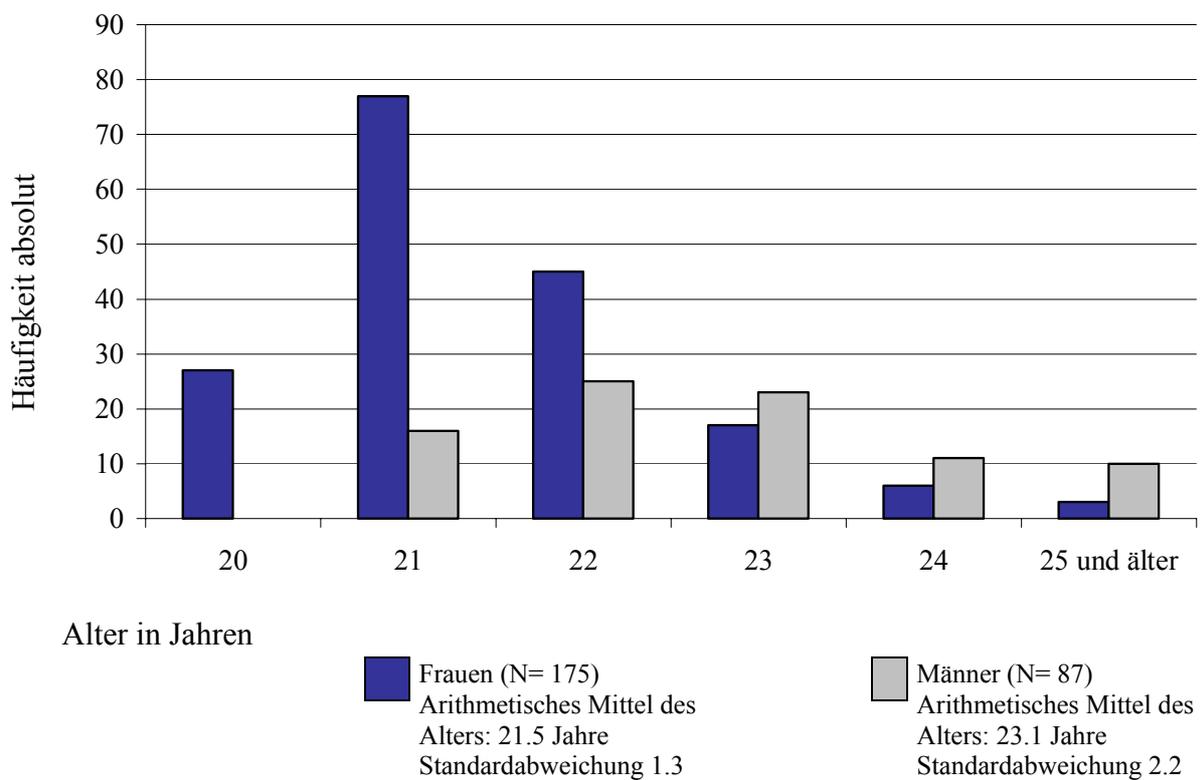


Abbildung 3.1. Alter und Geschlecht

(2) Studienbezogene Daten

Die weitaus größte Anzahl der Befragten hat das Praktikum nach dem zweiten, dritten oder vierten Semester gemacht, ungeachtet der Tatsache, dass der Zeitpunkt für das Praktikum nicht vorgeschrieben, sondern allenfalls empfohlen wird. Der Median liegt bei 4 Semestern.

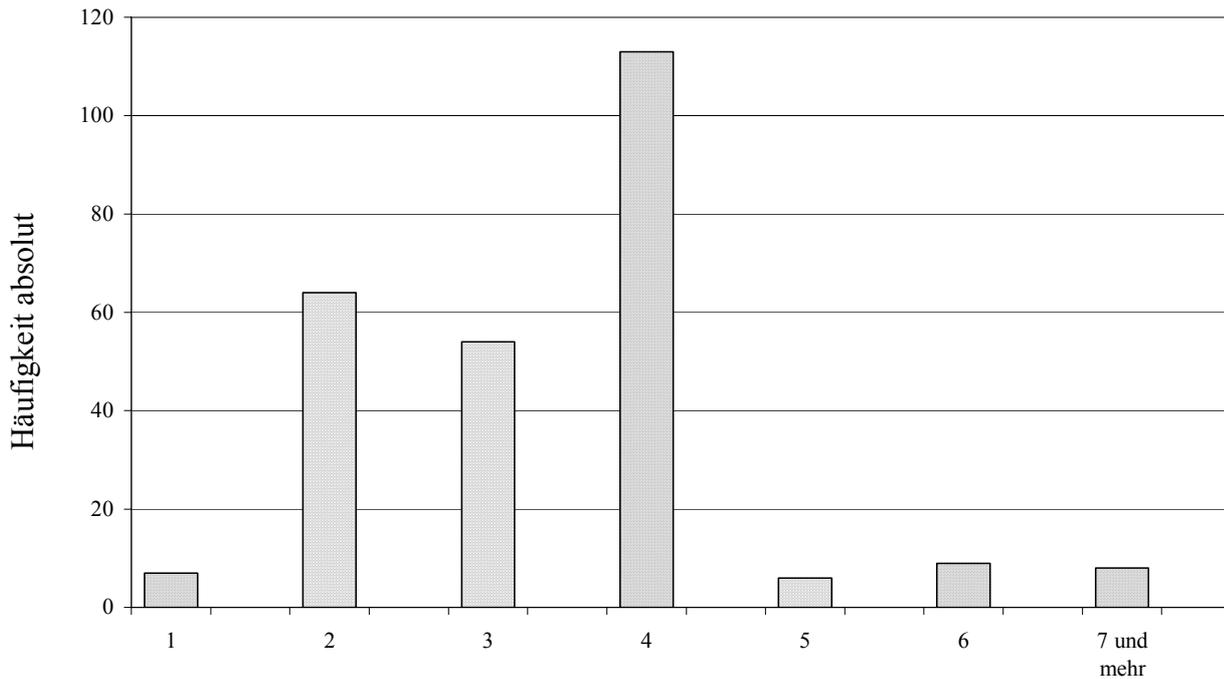


Abbildung 3.2. Semesterzahl

Die einzelnen Studienfächer wurden gemäß den Aufgabenfeldern für die gymnasiale Oberstufe gruppiert.² Bei den Fächerkombinationen wird deutlich, dass die Studierenden Kombinationen aus Sprachen und Gesellschaftswissenschaften bzw. nur Sprachen bevorzugen (34 Prozent bzw. 25 Prozent). Naturwissenschaftliche Studiengänge oder solche mit Sport sind weniger häufig anzutreffen. Es tritt auch eine deutlich geschlechtstypische Wahl der Studienfächer auf (Pearsons Chiquadrat=28.56; df=5; $p < .001$): Frauen bevorzugen Fächerkombinationen mit Sprachen, zu gleichen Teilen aus zwei Sprachen oder aus Sprachen und Gesellschaftswissenschaften. Männer dagegen kombinieren, wenn sie eine Sprache als Studienfach wählen, diese mit Gesellschaftswissenschaften, aber so gut wie nie mit anderen Sprachen. Bei Sportkombinationen sind Männer und Frauen zahlenmäßig etwa gleich stark vertreten, angesichts der Grundgesamtheit ist damit der Männeranteil hier überproportional hoch. Bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachkombinationen überwiegt der Männeranteil auch absolut, während bei den reinen Sprachkombinationen fast nur Frauen zu finden sind. Somit reproduzieren die Studierenden bei der Wahl ihrer Fächer die geschlechtstypischen Klischees bezüglich der ‚männlichen‘ Naturwissenschaft und der ‚weiblichen‘ Sprache.

² Zur Zuordnung einzelner Studienfächer vgl. Liste der Studienfachbereiche im Anhang

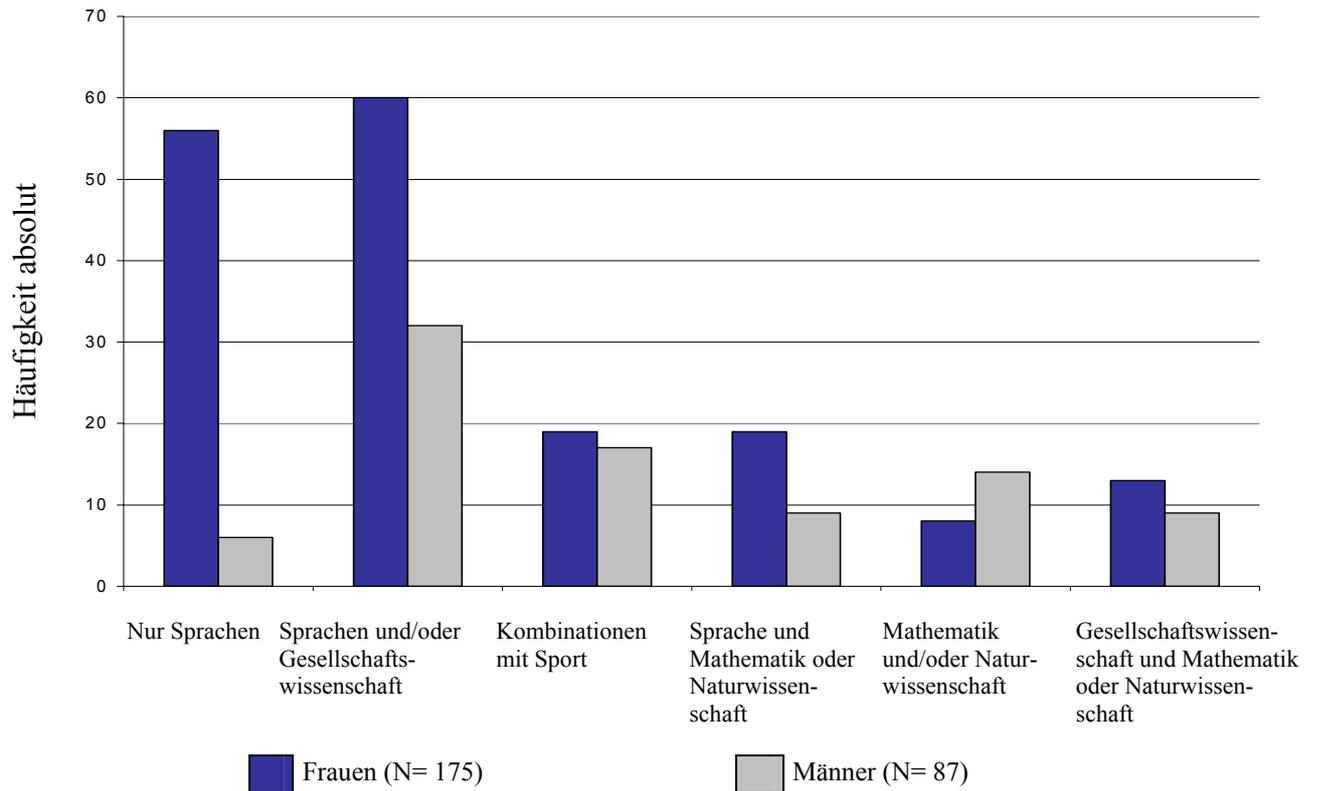


Abbildung 3.3. Fächerkombination und Geschlecht
(vgl. Tabelle im Anhang)

Ein Großteil der Praktikanten hat vor dem Praktikum im wesentlichen nur Veranstaltungen innerhalb der Fachdisziplinen besucht, unterrichtswissenschaftliche Veranstaltungen im weitesten Sinn haben nur 28 Prozent gehört. (Pädagogische oder psychologische Veranstaltungen: 20.6%, fachdidaktische Veranstaltungen: 13.0%). Bei denjenigen, die schon vor dem Praktikum Veranstaltungen in Fachdidaktik, Pädagogik oder Psychologie besucht haben, sind die Studierenden mit Sportkombinationen überdurchschnittlich stark vertreten, während Studierende der Naturwissenschaften und Mathematik unterrepräsentiert sind (Pearsons Chi-Quadrat=12.79; df=5; p=.025).

Tabelle 3.1 Fächerkombination und unterrichtswissenschaftliche Veranstaltungen
(Prozentangaben sind Zeilenprozentwerte)

Fächerkombination	Pädagogische, psychologische oder fachdidaktische Veranstaltung besucht						Total
	Ja		Nein		Keine Angabe		
	absolut	%	absolut	%	absolut	%	
Sprache und/oder Gesellschaftswissenschaft	28	30.4	63	68.5	1	1.1	92
Nur Sprachen	12	19.4	50	80.3	0	0	62
Kombinationen mit Sport	17	47.2	19	52.8	0	0	36
Sprache und Naturwissenschaften oder Mathematik	9	32.2	19	67.8	0	0	28
Mathematik und/oder Naturwissenschaften	4	18.2	18	81.8	0	0	22
Mathe / Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaft	3	13.6	19	86.4	0	0	22
Total	73	27.8	188	71.8	1	0.4	262

Anders sieht es bei den praktischen Vorerfahrungen aus. Über die Hälfte der Befragten hat schon pädagogisch-praktische Erfahrungen sammeln können, meist durch Nachhilfe oder Leitung von Jugendgruppen o.ä.³ Es besteht kein statistischer Zusammenhang zwischen ‚Besuch von unterrichtswissenschaftlichen Veranstaltungen‘ und ‚Erfahrung‘.

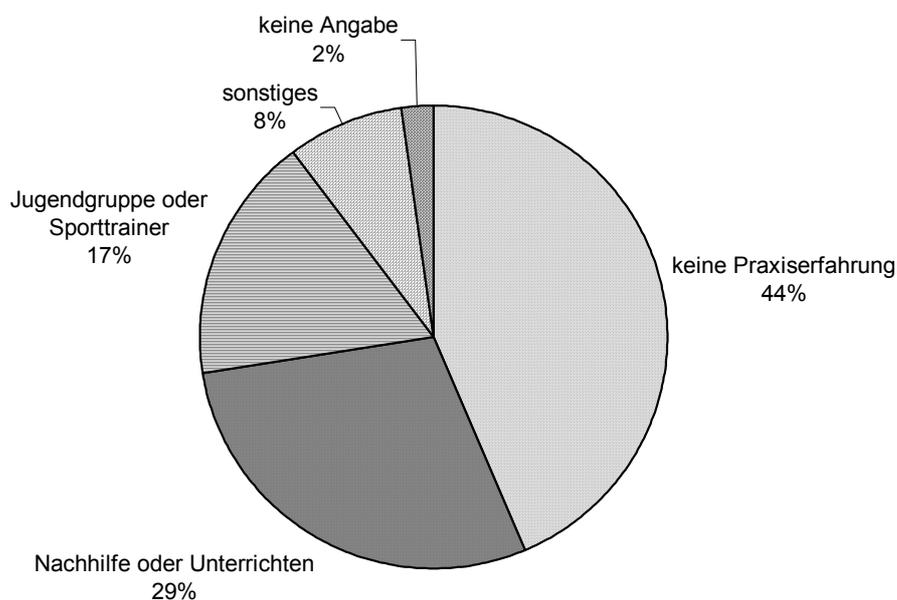


Abbildung 3. 4. Praxiserfahrung

³ Aufteilung nach Art der Praxiserfahrung und Fächerkombination siehe Tabelle im Anhang

(3) Schulbezogene Daten

Eine Gleichverteilung zeigt sich bei der Frage nach der Praktikumsschule: knapp die Hälfte (43.1 Prozent) ging an die Schule zurück, die sie selbst als Schülerin bzw. Schüler besucht hatten. Die meisten Praktikanten waren die einzigen in dieser Position an der Schule, manchmal waren sie zu zweit oder dritt, seltener zu viert, maximal waren 6 Praktikantinnen und Praktikanten an einer Schule gewesen. Das heißt, die Studierenden verteilen sich gleichmäßig auf die Schulen und drängen sich nicht an wenigen Gymnasien. Studierende, die nicht an ihre alte Schule zurückgehen, haben signifikant mehr Mit-PraktikantInnen (Differenz der arithmetischen Mittel $d=0.4$; U-Test nach Mann und Whitney: $U = 6890.5$; $p=.014$). Das lässt vermuten, dass diese Studierenden die Gymnasien am Hochschulort bevorzugen, an denen sich dann mehrere Studierende zum Praktikum einfinden.

3.2.2 Praktikumsverlauf

In diesem Abschnitt werden Angaben zum Verlauf des Praktikums analysiert. Dabei dreht es sich um Angaben zu Umfang hospitierten oder selbst durchgeführten Unterrichts, zu Hilfestellungen dazu sowie zu Besprechungen mit den Lehrkräften. Dies sind Daten, die sich auf objektiv feststellbare Sachverhalte beziehen. Da in der Regel aber weder die Stunden der Praktikantinnen und Praktikanten noch Gespräche mit den Lehrkräften protokolliert wurden, können diese Sachverhalte nur in der Wahrnehmung der Praktikantinnen und Praktikanten erfasst werden. Die Angaben der Studierenden sind trotz einer möglichen Verzerrung der einzig realisierbare Zugang zu diesen Informationen.

3.2.2.1 Tätigkeiten der Praktikanten und Praktikantinnen

Alle Praktikantinnen und Praktikanten hospitieren und haben Gelegenheit zu Unterrichtsversuchen. Allerdings variiert die Anzahl der jeweiligen Stunden und die Betreuung durch die Lehrkräfte. Was sich den Studierenden bei dem Aufenthalt in der Schule erschließt, ist im wesentlichen die Tätigkeit der Lehrkräfte im Klassenzimmer. Bei den Hospitationen beobachten sie erfahrene Lehrpersonen, bei den Unterrichtsversuchen übernehmen sie selbst die Rolle der Lehrenden.

Hospitationen

Den größten Teil ihrer Zeit in der Schule verbringen die Praktikantinnen und Praktikanten als Beobachtende im Klassenzimmer. Die Anzahl der insgesamt in den vier Wochen hospitierten

Stunden liegt zwischen 4 und 144⁴. 50 Prozent der Befragten haben zwischen 38 und 60 Stunden hospitiert, das arithmetische Mittel liegt bei 50 Stunden. Die Anzahl der Lehrkräfte, die sie dabei beobachtet haben, liegt zwischen zwei und 22, mit einem Median von sieben Lehrkräften.

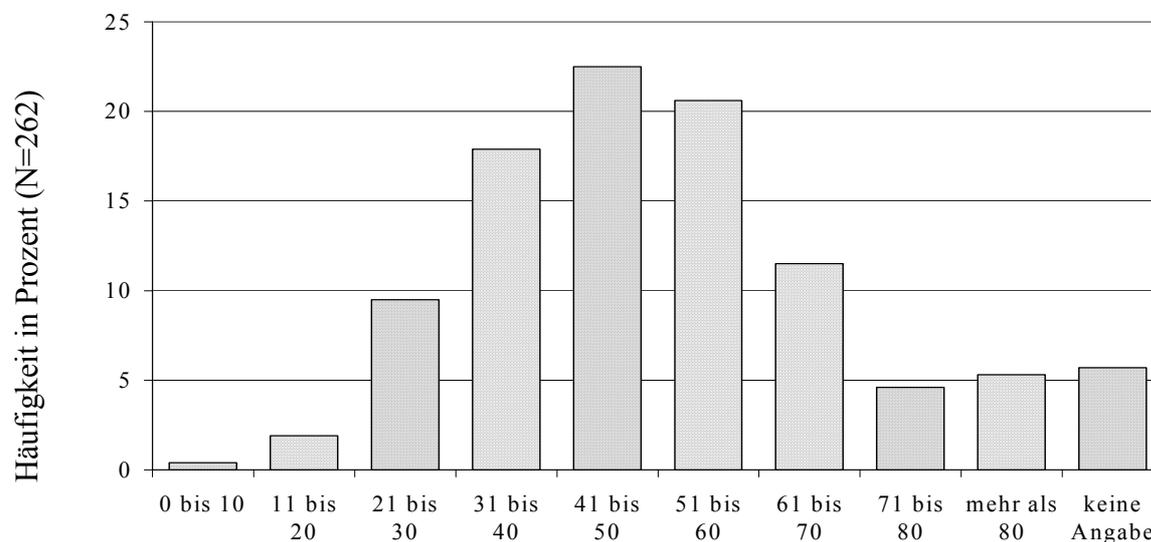


Abbildung 3.5. Anzahl der hospitierten Stunden

Betrachtet man die Klassenstufen, in denen die Praktikantinnen und Praktikanten hospitiert haben, fällt auf, dass entgegen der Erwartung alle Klassenstufen fast gleichstark vertreten sind. Mit dem höchsten Prozentwert und dem höchsten Durchschnittswert erweist sich die Klassenstufe 12 als häufigste Hospitationsgelegenheit, wohingegen Klasse 5 am seltensten frequentiert wird und in Klassenstufe 13 die Zeiten am kürzesten sind.

⁴ Indirekt war zu entnehmen, dass manche PraktikantInnen länger als 4 Wochen an der Schule waren. Vermutlich waren die hohen Werte von über 100 hospitierten Stunden in längeren Zeiten als 4 Wochen zustande gekommen.

Tabelle 3.2 Hospitation nach Klassenstufen

Klassenstufen	Anzahl der Befragten, die in dieser Klassenstufe hospitiert haben (N = 247; Mehrfachnennungen möglich)		Arithmetisches Mittel (Standardabweichung) der Anzahl der hospitierten Stunden
	Absolut	%	
Klassenstufe 5	142	57.4	7.9 (5.9)
Klassenstufe 6	158	64.0	9.2 (6.8)
Klassenstufe 7	146	59.1	7.7 (5.7)
Klassenstufe 8	159	64.4	8.4 (6.6)
Klassenstufe 9	156	63.2	8.5 (7.2)
Klassenstufe 10	161	65.2	8.3 (6.2)
Klassenstufe 11	161	65.2	8.3 (6.0)
Klassenstufe 12	177	71.7	9.5 (7.1)
Klassenstufe 13	150	60.7	7.2 (5.6)
Andere Klassen*	-	-	-

* verschiedene Klassen an beruflichen Schulen

Die Anzahl der hospitierten Stunden variiert nicht in Abhängigkeit davon, ob die Studierenden schon als Schülerin oder Schüler an der Praktikumsschule gewesen waren, wohl aber in Abhängigkeit von der Fächerkombination: Die arithmetischen Mittel der hospitierten Stunden liegen bei Studierenden mit einer reinen mathematisch-naturwissenschaftlichen Kombination mit 42.7 Stunden am niedrigsten, für Studierende mit reinen Sprachkombinationen mit 56.4 Stunden am höchsten (H-Test nach Kruskal-Wallis: Chiquadrat=13.80; df=5; p=.017).

Gefragt, ob sie interessante Beobachtungen gemacht haben und ob sie sich gelangweilt haben, antworten die Praktikantinnen und Praktikanten am häufigsten mit der Kombination "vereinzelte gelangweilt" und "häufiger interessante Beobachtungen gemacht" (35 Prozent). Wie zu erwarten, ergibt sich eine höchst signifikante, wenn auch nur geringe negative Korrelation zwischen beiden Aussagen (Spearman's rho: $r = -.292$, $p < .001$). Das heißt, wer sich öfters gelangweilt hat, verzeichnet weniger interessante Beobachtungen und umgekehrt. Ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der hospitierten Stunden und der Langeweile bzw. der interessanten Beobachtungen ist nicht festzustellen.

Unterrichtsversuche

Die Anzahl der unterrichteten Stunden reicht von 0 bis 46 Stunden. Die Angaben von 50 Prozent der Befragten liegen zwischen 4 und 11 Stunden, das arithmetische Mittel liegt bei 8.1 Stunden. Die Korrelation mit der Anzahl der hospitierten Stunden ist nicht signifikant (Pearson's Korrelation $r = -.113$; $p = .077$)

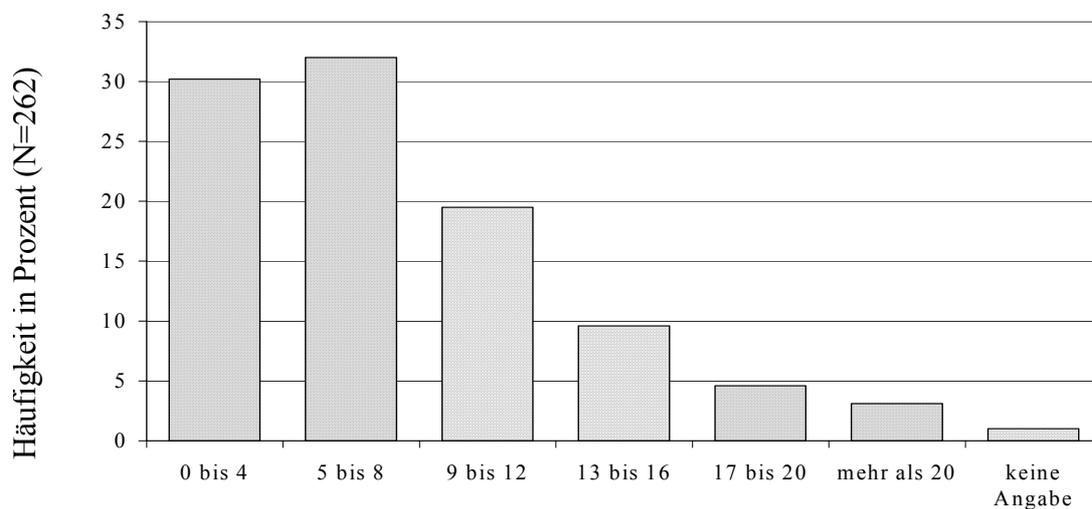


Abbildung 3.6. Anzahl der unterrichteten Stunden

Die meisten der Praktikantinnen und Praktikanten (40 Prozent) haben in Klasse 6 unterrichtet, durchschnittlich 3 Stunden. Die wenigsten Unterrichtsstunden gaben die Studierenden in Klassenstufe 13 (21 Prozent), durchschnittlich 2 Stunden. Erwartungsgemäß haben in Klasse 5 und 6 die meisten Praktikantinnen und Praktikanten unterrichtet, die durchschnittliche Unterrichtsdauer ist hier auch am längsten. Ab Klasse 8 sinkt der Prozentsatz der Unterrichtenden mit steigender Klassenstufe.

Da das Praktikum zu Schuljahresbeginn lag, haben alle Lehrkräfte des fünften und viele des siebten Schuljahrs die Klassen neu übernommen, während davon auszugehen ist, dass sie die Klassen des sechsten und achten Schuljahrs schon ein Jahr lang unterrichtet haben. Da zu vermuten ist, dass die Lehrpersonen die neu übernommenen Klassen erst selbst einmal kennen lernen wollten, erklärt das die Beobachtung, dass in den sechsten und achten Klassen deutlich häufiger Unterrichtsversuche der Praktikantinnen und Praktikanten stattfanden als in den fünften und siebten Klassen.

Tabelle 3.3 Unterrichtsstunden nach Klassenstufen

Klassenstufen	Anzahl der Befragten, die in dieser Klassenstufe unterrichtet haben (N = 259; Mehrfachnennungen möglich)		Arithmetisches Mittel (Standardabweichung) der Anzahl der unterrichteten Stunden
	Absolut	%	
Klassenstufe 5	91	35.1	3.2 (2.6)
Klassenstufe 6	105	40.5	3.2 (3.0)
Klassenstufe 7	76	29.3	2.5 (1.9)
Klassenstufe 8	90	34.7	2.7 (2.3)
Klassenstufe 9	87	33.6	3.0 (2.7)
Klassenstufe 10	87	33.6	2.7 (2.4)
Klassenstufe 11	76	29.3	2.4 (1.8)
Klassenstufe 12	70	27.0	3.1 (2.8)
Klassenstufe 13	57	22.0	2.3 (1.3)
Andere Klassen*	9	3.5	-

* verschiedene Klassen an beruflichen Schulen

Anders als bei der Anzahl der hospitierten Stunden tritt bei der Anzahl der unterrichteten Stunden ein Unterschied auf in Abhängigkeit davon, ob die Studierenden die Praktikumsschule schon als Schülerinnen oder Schüler besucht hatten oder nicht: Wer an die ‚alte‘ Schule zurückging, unterrichtete mehr (arithmetische Mittel der unterrichteten Stunden: alte Schule: $m=9.2$ h, sonst: $m=7.3$ h, U-Test nach Mann und Whitney: $U = 6897.5$, $p = .029$).

Auch die Fächerkombination schlägt sich in der Stundenzahl nieder: Studierende des Fachs Sport unterrichteten überdurchschnittlich viel (12.0 Stunden), wogegen die Stundenzahl bei Studierenden, die Sprachen mit Gesellschaftswissenschaften kombinieren, unter dem Durchschnitt liegt (6.7 Stunden; Mittelwert über alles: 8.1 h; H-Test nach Kruskal und Wallis: Chi-Quadrat = 15.908; $df = 5$; $p = .007$).

Interpretation

Die Anzahl der Stunden, ob hospitiert oder selbst unterrichtet, variiert stark. Die Annahme, dass häufiges Hospitieren wenig Zeit zum Unterrichten ließe und umgekehrt, wird nicht bestätigt. Die Bandbreite der zweiten und dritten Quartile zeigt auf, welche Spanne von Hospitations- bzw. Unterrichtsstunden in den Schulen machbar ist.

Wer an die Schule zurück geht, die während der eigenen Schulzeit besucht wurde, unterrichtet signifikant mehr Stunden. Das kann daran liegen, dass das gegenseitige Kennen die Bereitschaft der Lehrpersonen erhöht, die Studierenden selbst unterrichten zu lassen, und auch daran, dass die Studierenden innerhalb eines ihnen bekannten Kollegiums wissen, an wen sie

sich mit einer entsprechenden Bitte wenden können. Gründe für die höhere Zahl an Unterrichtsstunden bei Sportstudierenden sind möglicherweise, dass Sportstunden häufig als Doppelstunden gegeben werden, oder auch, dass junge Sportstudierende Disziplinen beherrschen, bei denen sich die Lehrkräfte weniger kompetent fühlen. Dazu kommt, dass die Studierenden häufig schon im Vereinstraining Erfahrung als Gruppenleitende sammeln konnten und somit weniger Probleme damit haben, selbstständig Unterricht zu übernehmen.

Tipps für Hospitation und Unterrichtsvorbereitung

Die meisten geben an, Tipps für die Beobachtungen im Klassenzimmer bekommen zu haben. Die Vorbereitungssitzung, die zur Einführung am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik stattgefunden hat, wird am häufigsten als Quelle genannt, insgesamt 66 Prozent rekurrieren darauf, für 42 Prozent der Befragten ist sie die einzige. Weitere Quellen sind - in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit - die betreuenden Lehrkräfte und andere Praktikanten bzw. Referendare. Eine selbstständige Beschäftigung mit den Möglichkeiten, die Beobachtungen zu strukturieren, wie sie im Gebrauch von Büchern abzulesen wäre, ist nicht erfolgt. Knapp zwanzig Prozent geben an, keinerlei Hilfestellung zur Gestaltung der Hospitation erhalten zu haben. Ob die Praktikantinnen und Praktikanten von den Lehrkräften Tipps erhalten haben, steht nicht im Zusammenhang mit dem früheren Schulbesuch als Schülerin bzw. Schüler.

Tipps zur Gestaltung ihres Unterrichts haben 95 Prozent der Praktikantinnen und Praktikanten erhalten, fast alle auch von den betreuenden Lehrkräften. Am zweithäufigsten, von 52 Prozent, wird die Vorbereitungssitzung am Seminar genannt. Die Gespräche mit anderen Praktikanten bzw. Referendaren liegen mit der selbstständigen Arbeit mit Büchern etwa gleichauf. Etwa ein Fünftel der Befragten nannte nur die Hinweise der betreuenden Lehrkräfte, etwa genauso viele griffen auf diese und die Hinweise aus der Vorbereitungssitzung zurück.

Tabelle 3.4 Tipps zu Hospitation und Unterrichtsgestaltung
(Mehrfachnennung möglich)

	Tipps zur Hospitation (N=261)		Tipps zur Unterrichtsgestaltung (N=262)	
	absolut	%	absolut	%
Vorbereitungssitzung am Seminar	172	65.6	137	52.3
Betreuende Lehrkräfte	89	33.9	238	90.8
Andere PraktikantInnen und ReferendarInnen	28	10.7	76	29.0
Bücher	3	1.1	78	29.8
sonstiges	4	1.5	15	5.7
Keine Tipps erhalten	49	18.7	13	5.0

Interpretation

52 Prozent der Befragten geben an, in der Vorbereitungssitzung Tipps zur Gestaltung von Unterricht bekommen zu haben, für 91 Prozent trifft dies bei den Tipps zur Beobachtung bei der Hospitation zu. Diese Angaben ergeben kein Abbild des tatsächlichen Verlaufs dieser Sitzungen, denn nach Auskunft der Seminare wurden allen Studierenden Unterlagen mit Hinweisen zu Hospitation und Unterrichtsgestaltung ausgeteilt. Die Abweichungen von 100 Prozent sind durch die Tatsache zu erklären, dass die Fragebögen fünf Wochen nach der Einführungsveranstaltung ausgefüllt wurden. Nur wer sich nach dieser Zeit noch erinnert, in der Vorbereitungssitzung Hinweise zur Gestaltung von Unterricht und Beobachtung bekommen zu haben, kann im Fragebogen die entsprechende Aussage angekreuzt haben. Der Anteil derer, die diese Hinweise auch benutzt haben, hat damit bei 66 Prozent bzw. 52 Prozent seine Obergrenze.

Dass 42 Prozent der Studierenden ausschließlich bei der Vorbereitungssitzung etwas über die Beobachtungsmöglichkeiten während der Hospitation erfahren haben, zeigt, wie wichtig gerade dieser Bestandteil in der Vorbereitung ist.

3.2.3 Betreuung durch die Lehrkräfte

Die meisten der Studierenden (88%) waren Mentoren zugeordnet, die übrigen 12 Prozent gaben an, dass ihnen keine verantwortliche Lehrkraft zugeordnet war. Angesichts dessen, dass die Richtlinien des Kultusministeriums eine Betreuung vorschreiben, liegt der Prozentsatz der Studierenden, die ihren Angaben zufolge keine betreuende Lehrkraft hatten, recht hoch.

3.2.3.1 Besprechung hospitiertter und unterrichteter Stunden

Einen quantifizierbaren Aspekt der Betreuung stellen Dauer und Häufigkeit von Gesprächen dar, die Lehrkräfte und Studierende anlässlich der hospitierten und unterrichteten Stunden geführt haben.

Ergebnisse

Bei 90 Prozent der Befragten gibt es einen Austausch mit den Lehrkräften über die hospitierten Stunden, viele der Studierenden nennen Gespräche, die häufig oder fast immer stattgefunden haben. Allerdings waren diese Gespräche meist sehr kurz, ca. 5 Minuten lang, vermutlich geführt auf dem Weg zwischen Klassenzimmer und Lehrerzimmer. Nur wenige Praktikantinnen und Praktikanten hatten Gespräche von ca. 15 Minuten, kaum jemand hatte längere Gespräche.

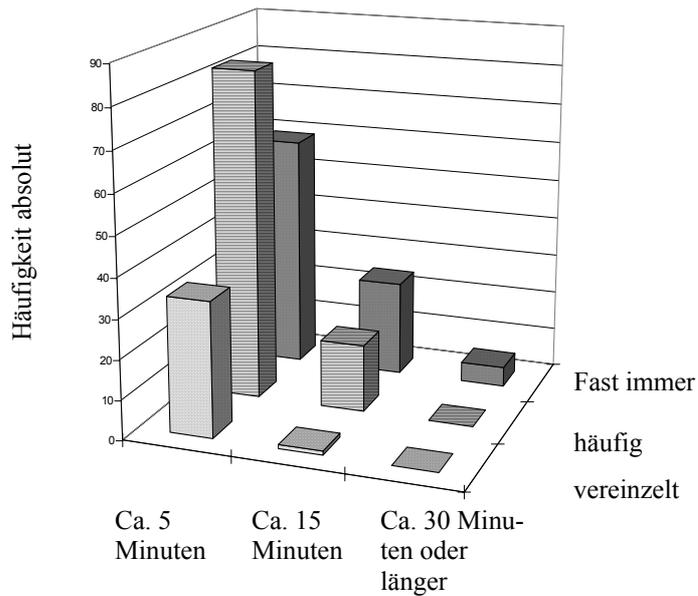


Abbildung 3.7. Häufigkeit und Dauer von Gesprächen anlässlich hospitierten Unterrichts (vgl. Tabelle im Anhang)

Gespräche im Vorfeld der Unterrichtsversuche wurden von 87 Prozent der Praktikantinnen und Praktikanten geführt, zum Großteil regelmäßig 15 Minuten oder länger. Dies stimmt auch damit überein, dass etwa 90 Prozent von ihren Lehrkräften Tipps zur Unterrichtsgestaltung erhalten haben. Nach den Unterrichtsversuchen sprachen Studierende und Lehrkräfte zu über 90 Prozent über die Stunden. Auch hier lag die Gesprächsdauer meist bei 15 Minuten, längere Gespräche waren aber auch nicht selten.

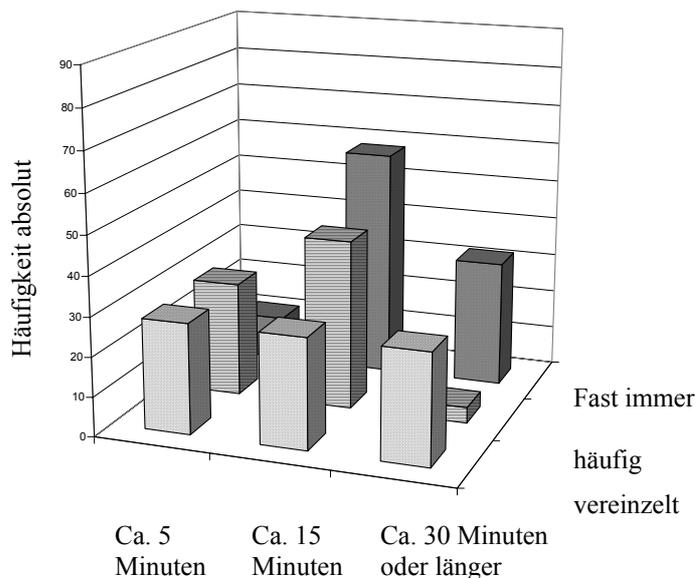


Abbildung 3.8. Häufigkeit und Dauer von Gesprächen vor Unterrichtsversuchen (vgl. Tabelle im Anhang)

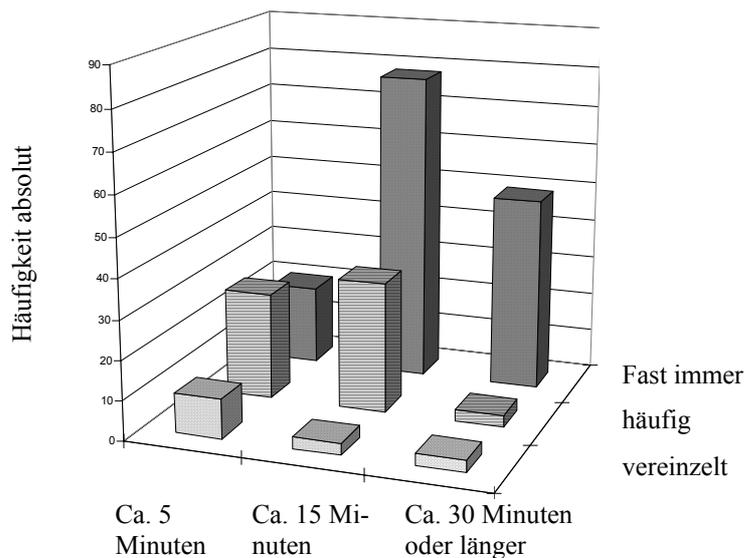


Abbildung 3.9. Häufigkeit und Dauer von Gesprächen nach Unterrichtsversuchen (vgl. Tabelle im Anhang)

Vergleicht man Häufigkeiten und Dauer der Gespräche zu den drei Anlässen Hospitation, Unterrichtsvor- und -nachbereitung, lassen sich einige hochsignifikante Korrelationen beobachten.⁵ Weniger Gespräche zu einem Anlass werden nicht durch mehr zu einem anderen ‚ausgeglichen‘, seltenere Gespräche nicht durch längere, sondern im Gegenteil: wer häufiger Gespräche vor dem eigenen Unterricht hat, dessen Gespräche sind auch tendenziell länger und umgekehrt (Spearman’s rho $r=0.50$, $p<0.001$). Vergleichbares gilt auch für Häufigkeit und Dauer von Gesprächen nach dem eigenen Unterricht (Spearman’s rho $r=0.40$, $p<0.001$). Wer sich länger anlässlich der Vorbereitung von Unterricht unterhält, zeigt die Tendenz in die gleiche Richtung bei Gesprächen hinterher (Spearman’s rho $r=0.46$, $p<0.001$).

Von den personen- und studienbezogenen Variablen haben weder die Fächerkombination noch das Geschlecht einen statistisch signifikanten Einfluss auf Dauer und Häufigkeit von Gesprächen (Unterschiede der Mediane gemäß H-Test nach Kruskal- und Wallis für die Fächerkombinationen bzw. gemäß U-Test nach Mann und Whitney für das Geschlecht nicht signifikant). Entgegen den Erwartungen, dass Lehrkräfte sich mit ehemaligen Schülerinnen

⁵ Bei multivariaten Tests ist zu beachten, dass die bei Einzelvergleichstest übliche Signifikanzannahme $p=0.05$ möglicherweise nicht mehr adäquat ist, da durch die mehrfache Durchführung von Test der akzeptierte alpha-Fehler ansteigt (alpha-Fehler-Kumulation). Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, ist z.B. die Bonferoni-Korrektur, durch die sich das geforderte Signifikanz-Niveau der einzelnen Tests reduziert. Bei n Variablen ist anstelle von $p=0.05$ der korrigierte Wert $p=0.05/(n/2(n-1))$ zu fordern (vgl. Bortz (1999); S. 261). Allerdings wird dadurch bei einer größeren Anzahl von Variablen das Signifikanzniveau der einzelnen Tests soweit reduziert, dass die Gefahr des beta-Fahlers wächst. Da die Korrektur der alpha-Fehler-Kumulation ihrerseits eine neue Fehlerquelle induziert und eventuell auch deshalb vom Statistik-Programm SPSS nicht vorgesehen ist, wird hier und auch im folgenden keine derartige Korrektur vorgenommen.

und Schülern ausführlicher unterhielten, spielt auch der Sachverhalt, ob die Studierenden die Schule schon während ihrer Schulzeit besucht hatten, keine statistisch signifikante Rolle (Unterschiede der Mediane gemäß U-Test nach Mann und Whitney nicht signifikant). Gespräche anlässlich hospitierten Unterrichts korrelieren mit der Einschätzung, wie häufig beim Hospitieren Langweile empfunden wurde: je häufiger die Gespräche waren, desto weniger trat Langweile auf (Spearman's rho $r=-.210$; $p=.001$).

Interpretation

Bei den Gesprächen über hospitierte Stunden überwiegen die 5 Minuten-Gespräche, während in die Unterredungen in Zusammenhang von Unterrichtsversuchen mehr Zeit investiert wird, für die Nachbesprechung mehr als für die Vorbereitung. Nimmt man die investierte Zeit als Maß für die Wichtigkeit, die die Beteiligten dem Thema zuschreiben, zeigt sich hier, dass die Unterrichtserfahrung der Praktikantinnen und Praktikanten - vermutlich auch in der Einschätzung der Lehrkräfte - einen deutlich höheren Stellenwert einnimmt als die Beobachtungen während der Hospitationen.

3.2.3.2 Abschlussbesprechung und Rückmeldung

Ebenso wie die Betreuung durch eine Lehrkraft ist in den "Informationen zum Schulpraktikum" des Kultusministeriums eine Abschlussbesprechung vorgesehen, in der den Studierenden eine Rückmeldung zum Verlauf und Erfolg ihres Praktikums aus Sicht einer betreuenden Lehrkraft gegeben werden soll. Diese Abschlussbesprechung fand bei 66 Prozent der Praktikantinnen und Praktikanten statt und war meist zwischen 10 und 30 Minuten lang.

Tabelle 3.5 Häufigkeit der Abschlussbesprechung

	Absolut	%
Abschlussbesprechung fand statt	173	66.0
Abschlussbesprechung fand nicht statt	88	33.6
Keine Angabe	1	0.4
Total	262	100.0

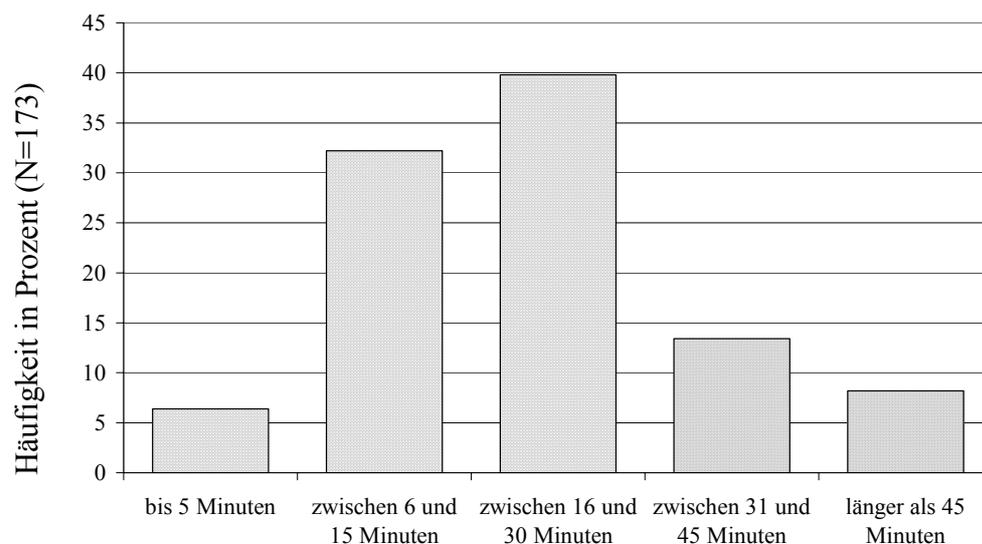


Abbildung 3.10. Dauer der Abschlussbesprechung

Die vorgesehene Rückmeldung erhielten 38 Prozent während der Abschlussbesprechung. Für viele war jedoch nicht dies der Ort für die Rückmeldung, sondern die Praktikantinnen und Praktikanten erhielten eine solche anderweitig. Allerdings verließen immerhin noch über 20 Prozent der Befragten ihre Praktikumschule, ohne eine Rückmeldung bezüglich des Erfolges aus Sicht einer Lehrkraft erhalten zu haben.

Eine Befragung der Lehrkräfte könnte hier möglicherweise ein anderes Ergebnis erzielen. Die angegebenen Zahlen geben Auskunft darüber, was die Studierenden aus den Schulen mitgenommen haben, nicht darüber, was die Lehrkräfte ihnen angeboten haben.

Tabelle 3.6 Rückmeldung

	Absolut	%
Rückmeldung nur während der Abschlussbesprechung	94	35.9
Rückmeldung nur anderweitig	102	38.9
Rückmeldung während Abschlussbesprechung und anderweitig	7	2.7
Keine Rückmeldung erhalten	58	22.1
Keine Angabe	1	0.4
Total	262	100.0

3.2.4 Die Sicht der Studierenden auf ihr Praktikum

Mit dem Fragebogen sollte neben den Voraussetzungen der Studierenden und dem Inhalt des Praktikums noch ein dritter Aspekt abgedeckt werden: die Bewertung der Praktikumszeit. Anders als die beiden vorangegangenen zielt dieser Aspekt nicht auf die Erfassung von objektivierbaren Daten, sondern fokussiert die subjektive Einschätzung der Befragten.

3.2.4.1 Einstellung zu Studium und Praktikum

Grundsätzlich ist bei den Antworten eine positive Einstellung zu Studium und Praktikum zu verzeichnen. 87 Prozent würden dasselbe Studium wieder wählen, 8 Prozent sich für ein anderes Studienfach entscheiden. Nur 3 Prozent würden eine berufliche Ausbildung oder etwas ganz anderes bevorzugen, 2 Prozent machten keine Angaben. Damit drücken die Befragten eine grundsätzliche Zufriedenheit mit Studienfach und Berufsziel aus. Aufgrund der geringen Anzahl derer, die sich eindeutig nicht mehr für ein Lehramtsstudium entscheiden würden, können keine statistisch relevanten Aussagen über Zusammenhänge mit anderen Variablen gemacht werden.

Eine Untersuchung der Arbeitsgruppe Hochschulforschung⁶ erbrachte hier für Studierende aller Lehrämter und in allen Semestern eine geringere Zustimmung: 69 Prozent der befragten Lehramtsstudierenden würden ihr derzeitiges Studium wieder wählen. Allerdings die am ehesten vergleichbare Gruppe - die Studierenden, die in ihrem Studium einen starken Praxisbezug erfahren haben – stimmt zu 80 Prozent zu.

Tabelle 3.7 Fachidentifikation

	absolut	%
noch einmal derzeitiges Studium	227	86.6
anderes Studienfach	20	7.6
berufliche Ausbildung, Lehre	5	1.9
sonstiges	4	1.5
Keine Angaben	6	2.3
Total	262	100.0

63 Prozent stimmen der Aussage zu, das Praktikum auch freiwillig gemacht zu haben, 19 Prozent lehnen sie ab, 18 Prozent äußerten sich indifferent. Eine noch höhere Zustimmung (90%) ergibt sich für die Aussage, dass das Praktikum für die eigene Lehramtsausbildung ,etwas

⁶ Vgl. Ramm et al. (1998); S. 12

bringt⁴. Damit ist mit Konsequenzen, die sich aufgrund von Reaktanzen gegen das Praktikum als Pflichtveranstaltung ergeben könnten, nicht zu rechnen.

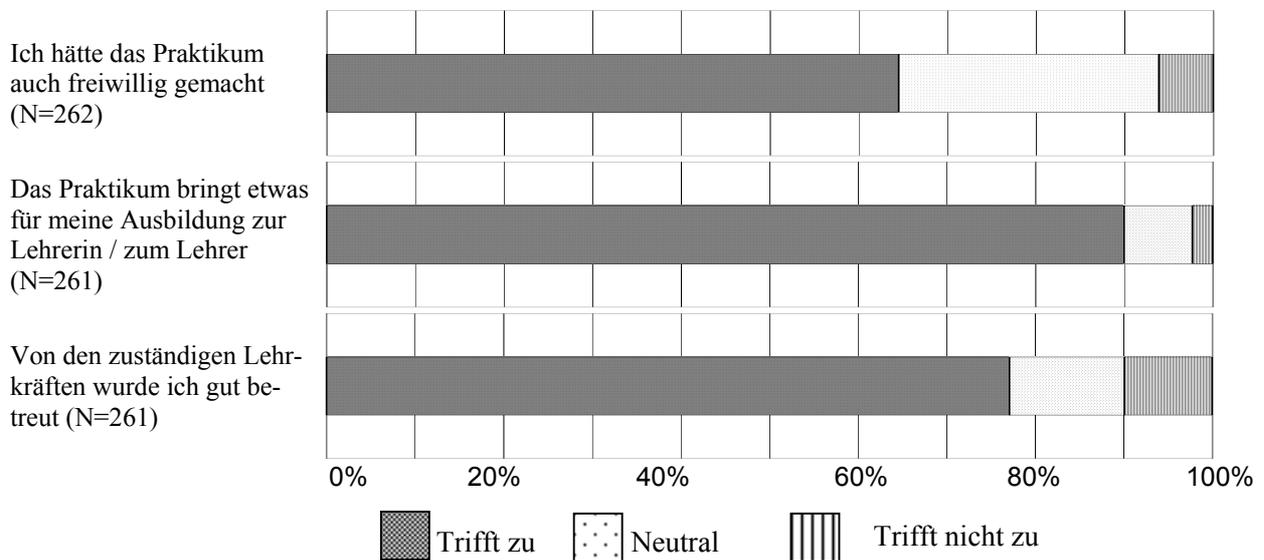


Abbildung 3.11. Allgemeine Einschätzung des Praktikums⁷

Tests nach Mann und Whitney bzw. nach Kruskal und Wallis lassen keine signifikante Zusammenhänge erkennen zwischen der Zustimmung zur Aussage, das Praktikum auch freiwillig gemacht zu haben, einerseits und den Variablen Geschlecht, Fächerkombination oder Schulart andererseits. Aber wer zuvor schon Erfahrungen in pädagogischer Praxis sammeln konnte oder an der Universität schon unterrichtswissenschaftliche Veranstaltungen im weitesten Sinn besucht hat, auf den trifft die Aussage zur Freiwilligkeit tendenziell eher nicht zu (U-Test nach Mann und Whitney: Besuch universitärer Veranstaltungen: $U = 5756.5$; $p = .034$; pädagogisch-praktische Erfahrung: $U = 7040$; $p = .019$).

Eingeschätzte Qualität der Betreuung

Die Befragten schätzen ihre Betreuung meist als gut ein, wohl auch, weil Lehrkräfte, die ihnen nicht als Ansprechpartner zugeteilt worden waren, sich für die Praktikantinnen und Praktikanten verantwortlich fühlten und Betreuungsaufgaben übernahmen.

Die eingeschätzte Qualität der Betreuung steht mit der Häufigkeit und Länge der Gespräche zu allen Unterrichtsanslässen in einem signifikanten Zusammenhang: je häufiger Gespräche über Unterrichtsversuche geführt werden, desto größer ist die Zustimmung zur Aussage, gut betreut worden zu sein (Spearman's rho: $r = .297$; $p < .001$).

⁷ In dieser und den folgenden vergleichbaren Darstellungen wurden die sechs Stufen der Ratingskala paarweise zusammengefasst.

Wer die Praktikumsschule schon in der eigenen Schulzeit besucht hat, stimmt der Aussage, gut betreut worden zu sein, eher zu als jemand, der an eine ‚fremde‘ Schule gegangen ist (Differenz der Mittelwerte: $d = -0.52$; U-Test nach Mann und Whitney: $U = 6656$; $p = .002$).

Interpretation

Insgesamt ist eine positive Einstellung zum Praktikum festzustellen, die sich u.a. in der Zustimmung zur Aussage manifestiert, dass das Praktikum auch freiwillig gemacht worden wäre. Dies kann nicht als direkte Absichtserklärung verstanden werden, da die Freiwilligkeit in diesem Fall den Irrealis darstellt. Studierende, die vor dem Praktikum pädagogisch-praktische Erfahrungen gesammelt haben, wären in geringerem Maß zu einem freiwilligen Praktikum bereit gewesen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass in ihrem Verständnis der Erfahrungsgehalt des Praktikums nicht über das hinausreicht, was sie in Nachhilfe und Jugendgruppenbetreuung schon gewonnen haben.

Wie schon bei der Bewertung der Hospitation zeigt sich auch hier die Relevanz der Gespräche mit den betreuenden Lehrpersonen, stehen sie doch in positivem Zusammenhang mit dem Eindruck, gut betreut worden zu sein. Mittels welcher Faktoren die Tatsache, die eigene Schule als Praktikumsschule gewählt zu haben, wirkt, kann aus den Daten nicht erschlossen werden. Auch hier liegt jedoch nahe, dass sich die Praktikantinnen und Praktikanten in der eigenen Schule besser orientieren können und durch die persönliche Bekanntschaft mit den Lehrkräften sich an diejenigen wenden können, mit denen sie sich gut verstehen und die eine gute Betreuung erwarten lassen. Vielleicht ist auch die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich auf die Praktikantinnen und Praktikanten einzulassen, bei einer ehemaligen Schülerin bzw. einem ehemaligen Schüler größer als bei fremden Studierenden.

3.2.4.2 Verbesserungsvorschläge

Die Frage nach Verbesserungsvorschlägen war offen gestellt. Die Antworten hierauf wurden unter dem Aspekt analysiert, welche Teilbereiche des Praktikums angesprochen waren. So konnte datenbasiert ein Kategorienschema erstellt werden, nach dem die Antworten kodiert wurden.

Tabelle 3.8 Antwortkategorien: Verbesserungsvorschläge

-
- 1 Ablauf in den Schulen
 - 1.1 Informationsstand der Schulen und der Lehrkräfte
 - 1.2 Organisation in den Schulen
 - 1.3 Betreuung durch die Lehrkräfte
 - 2 Einführungs- und Auswertungsveranstaltung am Seminar
 - 2.1 Inhalte der Veranstaltungen am Seminar
 - 2.2 Organisation der Veranstaltungen am Seminar
 - 3 Organisation des Praktikums insgesamt
 - 4 Explizit positive Äußerungen
 - 5 Sonstiges
 - 6 keine Angabe
-

Ergebnisse

78 Prozent nennen trotz der grundsätzlich positiven Einstellung zum Praktikum Aspekte, die ihrer Meinung nach zu verbessern sind.

(1) Ablauf in den Schulen

In 51 Prozent⁸ der Angaben wird die Realität an den Schulen als verbesserungsbedürftiger Aspekt angesprochen.

(1.1) Genannt wurde hier die Information der Schulen oder der einzelnen Lehrkräfte bezüglich Sinn und Zweck des Praktikums sowie Aufgaben, Rechte und Pflichten eines Praktikanten (31%):

„Die betreffenden Schulen sollten besser über das Praktikum informiert werden. Das Informationsdefizit ist bei den Schulen größer als bei den Studenten.“ (22⁹)

(1.2) Auch die Organisation in den Schulen (16%):

„Gut ist / wäre: wenn die Schule dem Praktikanten einen Stundenplan vorgibt, man noch in andere Stunden reinschauen kann.“ (128)

„Die Schulen sollten ihre Lehrer besser informieren, wie sie einen Praktikanten betreuen sollen. Bei mir hat das nämlich jeder Lehrer anders gehandhabt.“ (52)

und (1.3) die Betreuung durch die Lehrkräfte (11%) wurden bemängelt:

„Ich musste mir den Stundenplan selbst zusammenstellen; ob ich da war oder nicht spielte keine Rolle → Gleichgültigkeit von Lehrerseite. Von der Unterrichtsgestaltung her

⁸ Prozentangaben beziehen sich in diesem Abschnitt auf die Anzahl der Angaben zu verbesserungswürdigen Aspekten: N = 203; Mehrfachnennungen möglich

⁹ Zahlenangaben am Ende der Zitate geben die Nummer des Fragebogens wieder, dem dieses Zitat entnommen wurde

konnte ich nur praktische, keine theoretische Anleitungen erhalten. Die Nachbereitung in der Schule war nicht vorhanden.“ (55)

„..., aber beim Praktikum kam ich mir manchmal etwas verloren vor, denn die Lehrer hatten oft keine Zeit → Dies mag jedoch schulabhängig sein.“ (139)

(2) Einführungs- und Auswertungsveranstaltung am Seminar

Den anderen, in 36 Prozent der Aussagen genannten, großen Block bilden die Aussagen zur Vorbereitung und Nachbereitung.

(2.1) Hier wünschen sich die Studierenden andere Inhalte (30%)

„In der Vorbereitung sollten einem psychologische und didaktische Methoden zum Unterricht (näher) erklärt werden“ (217)

Zum Beispiel eine Ausrichtung der Inhalte auf didaktisches Wissen

„In der Vorbereitung sollte mehr Gewicht auf konkrete Unterrichtsplanung, Einüben der Lehrsituation gelegt werden.“ (221)

oder auf Wissen, das ihnen den Umgang mit den Klassen erleichtert

„Mehr handwerkliche Hinweise z.B. Autorität erwirken, für Disziplin sorgen“ (16)

(2.2) Weitere 8 Prozent bemängelten die organisatorischen Bedingungen wie Gruppengröße oder Länge der Sitzungen.

(3) Organisation des Praktikums

34 Prozent der Angaben bezogen sich auf die übergreifenden Rahmenbedingungen des Praktikums:

- Regelungen für Rechte und Pflichten im Praktikum
„Es sollten minimale Vorgaben bestehen, die sicherstellen, dass alle Praktikanten bestimmte wichtige Erfahrungen machen können“ (179)
- Länge des Praktikums
„Ich fand die 4 Wochen zu kurz. Denn nach dieser Zeit hatte ich mich richtig eingewöhnt, hatte auch einen Weg zum ”verbesserten” Unterricht etc. Doch oft hatte ich nicht mehr die Chance, meinen Unterricht zu verbessern, da das Praktikum vorbei war“. (199)
- Einbindung des Praktikums in das Studium
„Generelle Praxisorientierung im LA-Studium, i.e. Fachdidaktik von Anfang an“ (138)
- Informationen im Vorfeld
„Bessere Vorinformation über Organisatorisches, z.B. habe ich nur durch Zufall mitbekommen, dass ich mich zur Vorbereitungssitzung anmelden muss, weil ich nie einen Aushang gesehen habe.“ (29)
- Schulübergreifende Betreuung während des Praktikums
„Es sollte eine Betreuung während des Praktikums stattfinden, das den Praktikanten auch außerhalb der Schule betreut (evtl. 2 x pro Woche), um die anstehenden Fragen zu beantworten“ (193)

13 Prozent¹⁰ äußern sich explizit positiv, entweder über das gesamte Praktikum, über die Vor- und Nachbereitung am Seminar oder über ihre Schule. Ebenso viele machen keine Angaben.

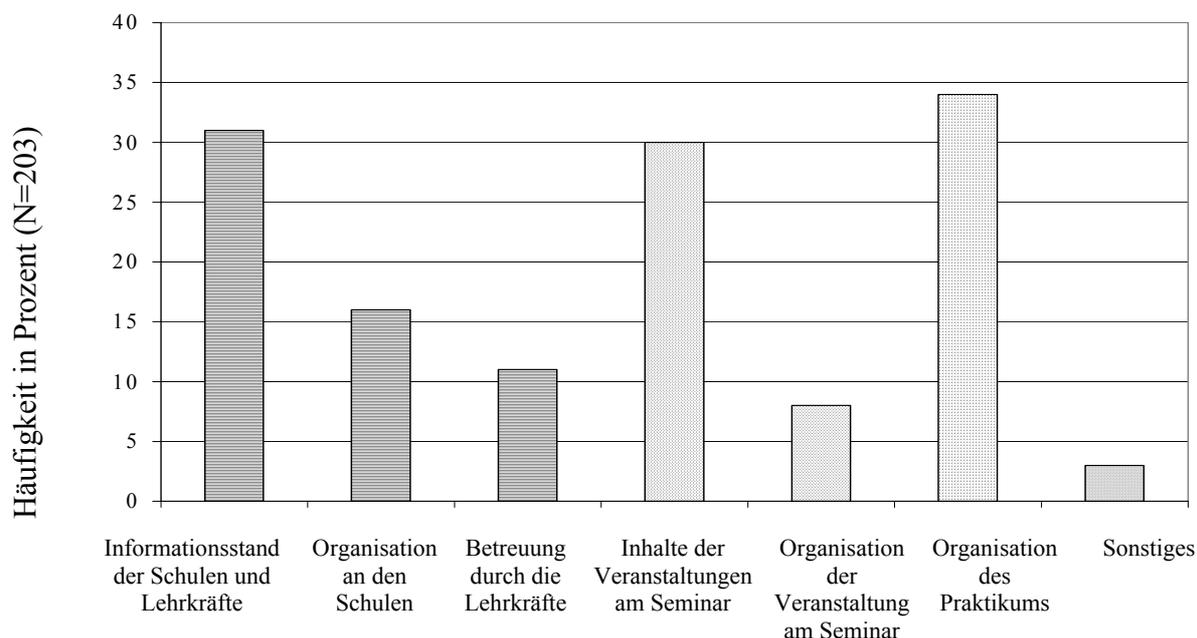


Abbildung 3.12. Kategorien der Verbesserungsvorschläge

3.2.4.3 Orte der Praktikumerfahrungen

Methodische Bemerkungen

Bei der Frage nach den Orten der wichtigsten Erfahrungen sollten neun vorgegebene Antworten in eine Rangfolge gebracht werden. Die Skala reichte von 1 (am wichtigsten) bis 9 (am wenigsten wichtig). Obwohl diese Frage in der Voruntersuchung keine Probleme aufgeworfen hatte, traten hier gewisse Verständnisschwierigkeiten auf, nicht alle Befragten gaben wirklich eine Rangfolge an. So wurden nur diejenigen Fälle in die weitere Analyse einbezogen, die eine echte Rangfolge angegeben hatten (N=167). Die erhobenen Daten wurde als intervallskaliert betrachtet, so dass die arithmetischen Mittelwerte der Rangplätze berechnet und somit eine gemittelte Rangfolge erstellt werden konnte.

Ergebnisse: Reihenfolge

Den eigenen Unterricht schätzen die Praktikantinnen und Praktikanten mit Abstand als am wichtigsten ein. 81 Prozent¹¹ setzen diese Erfahrung an Platz eins oder zwei. Eine zweite Gruppierung bilden die an zweiter und dritter Stelle liegen die Werte für die Gespräche über den eigenen Unterricht und die Erfahrung, Unterricht vorzubereiten. Dies sind die Items, die

¹⁰ Grundgesamtheit N= 262

¹¹ Grundwert N=262

sich auf das Unterrichtshandeln der Studierenden beziehen. Gespräche über lediglich beobachteten Unterricht oder die Beobachtungen selbst bilden einen mittleren Bereich. Dagegen werden Gespräche und Beobachtungen, die in keinem direkten Zusammenhang mit Unterricht stehen, als am wenigsten wichtig eingestuft.

Insgesamt ergibt sich im Mittel die Rangfolge¹²

Tabelle 3.9 Rangfolge der wichtigsten Erfahrungen

	Mittelwert* (Standardabweichung)
1. eigenes Unterrichten	1.96 (2.04)
2. Gespräche mit Lehrkräften über den selbst gehaltenen Unterricht	3.44 (1.99)
3. Vorbereitung eigenen Unterrichts	3.95 (2.33)
4. Beobachten von Lehrkräften während des Unterrichts	4.60 (1.92)
5. Gespräche mit Lehrkräften über den beobachteten Unterricht	4.98 (2.17)
6. Beobachten von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts	5.17 (1.92)
7. Gespräche mit Lehrkräften über anderes als den konkreten Unterricht	6.40 (2.05)
8. Gespräche mit Schülerinnen und Schülern	6.98 (1.94)
9. Erleben von Schulalltag außerhalb des Klassenzimmers	7.57 (2.01)

* arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (am wichtigsten) bis 9 (am wenigsten wichtig)

¹² Bei Einbeziehen aller Fälle (N=262) vertauschen sich die Plätze 5 und 6, die übrige Reihenfolge ist identisch.

3.2.5 Subjektive Ziele und Funktionen des Praktikums

Aus den administrativen Vorgaben zum Praktikum lassen sich drei Zielsetzungen ableiten:

- Heranführen an die Lehrerrolle, d.h. Einblick in den Berufsalltag
- Überprüfung des Berufswunsches mit der Option, die Entscheidung zu revidieren, d.h. Überprüfung der Berufswahl
- Einfluss des Praktikums auf die inhaltliche und zeitliche Gestaltung des verbleibenden Studiums, d.h. Bezug von Studium und Praktikum.

Im folgenden sollen die Zielsetzungen und Themen im einzelnen betrachtet werden.

3.2.5.1 Einblick in den Berufsalltag

Einen umfassenden Einblick in ihren späteren Berufsalltag erhalten zu haben, schätzen 70 Prozent als zutreffend ein, eine ausdrückliche Ablehnung erfolgt nur bei 5 Prozent. 67 Prozent haben sich auch über die berufliche Tätigkeit von Lehrkräften mit diesen unterhalten. Der Aussage, neue Aspekte des Lehrerseins erkannt zu haben, stimmen 57 Prozent zu, 39 Prozent lehnen ab.¹³

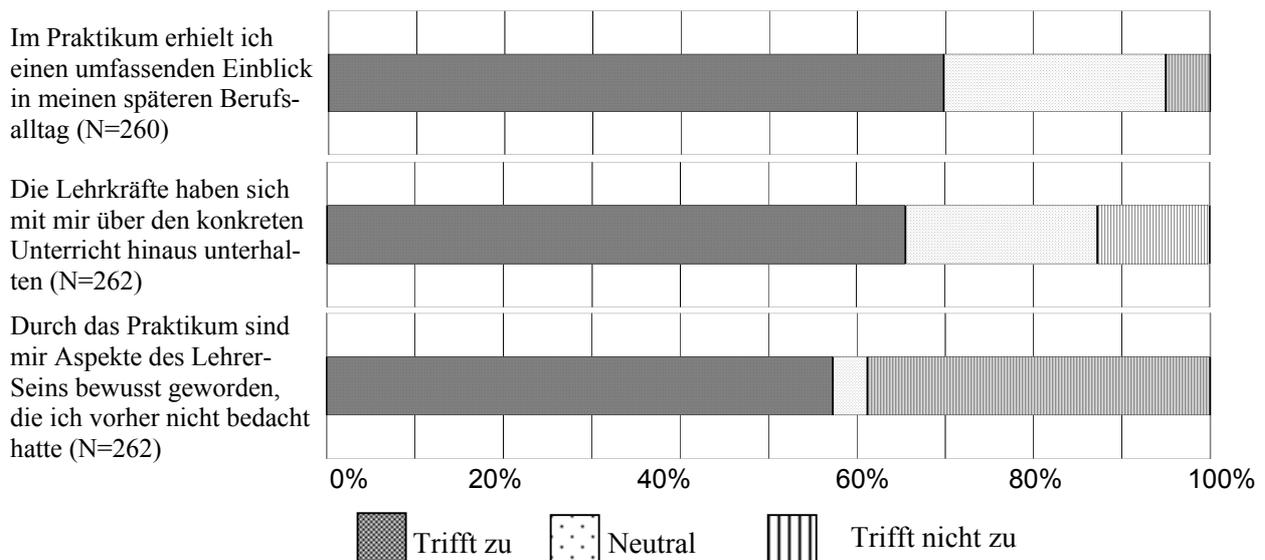


Abbildung 3.13. Einblick in den Berufsalltag

Dieses Item war mit einer offenen Antwortmöglichkeit versehen. Die Antworten wurden in nachstehendes Kategoriensystem kodiert, das aufgrund der Daten entwickelt worden war.

¹³ Ankreuzen von 1 oder 2 bzw. 4,5 oder 6 auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu). Antworten mit der Ausprägung 4 wurden zur Kategorie „Zustimmung“ dazu genommen, weil der prozentuale Anteil derer, die eine inhaltlich weitergehende Angabe gemacht haben, vergleichbar groß (87,5%) ist wie bei den Antworten mit der Ausprägung 5 (91,4%), während er bei den Antworten mit Ausprägung 3 weitaus geringer ist (33,3%)

Tabelle 3.10 Antwortkategorien: Neu erkannte Aspekte des Lehrerdaseins

Kategorie 1: Belastungen und Anforderungen durch Unterricht

- Zeitaufwand, speziell für die Unterrichtsvorbereitung
"Lehrer Sein ist sehr zeitaufwändig" (18)¹⁴
"Unterrichtsvorbereitung nimmt sehr viel mehr Zeit in Anspruch, als ich ursprünglich erwartet hatte" (198)
- psychische Belastung durch das Unterrichtsgeschehen
"man braucht eine große Frustrationstoleranz" (139)
"psychische Belastung durch Lärm" (145)
- Anforderungen an fachliche und pädagogische Kompetenz
"die hohe fachliche Kompetenz, die ein guter Lehrer braucht" (165).
"Hatte nicht erwartet, dass sich Lehrer so viele Gedanken über das ‚wie‘ machen" (239)

Kategorie 2: Verwaltung und Fortbildung

- "Unterrichten ist nur ein Drittel dessen, was ein Lehrer zu leisten hat" (66)*
"Fachkonferenzen, sonstige Konferenzen, pädagogischer Tag" (25)

Kategorie 3: Umgang mit Schülern, auch außerhalb des Unterrichts

- "Probleme der Schüler, auch außerhalb des Unterrichts" (103)*

Kategorie 4: Rollenerwartungen und Rahmenbedingungen

- "Der unheimliche Druck des Systems: Unterrichten – vorbereiten – wieder unterrichten – wieder vorbereiten" (8)*
"Der Lehrer als öffentliche Person auch außerhalb der Schule" (115)
"Persönlichkeitsaspekte, Selbstverständnis als verantwortungsvolle Autoritätsperson" (244)

Die meisten der Aussagen beziehen sich hierbei auf Erfahrungen, die im Zusammenhang mit dem eigenen Unterrichten gemacht wurden.

Tabelle 3.11 Ergebnis: Neu erkannte Aspekte des Lehrerdaseins(N=150¹⁵, Mehrfachnennungen möglich)

	Absolut	%
Kategorie 1: Belastung und Anforderung durch Unterricht	82	54.6
Zeitaufwand der Vorbereitung	41	27.3
Psychische Belastung	29	19.3
Anforderung an fachliche und methodische Kompetenz	20	13.3
Kategorie 2: Verwaltung und Fortbildung	35	23.3
Kategorie 3: Betreuung von Schülern	16	10.6
Kategorie 4: Rollenerwartungen und Rahmenbedingungen	30	20.0
Rest	8	5.3

¹⁴ Zahlenangaben hinter den Zitaten stellen die Nummer des Fragebogens dar, dem das Zitat entnommen ist.

¹⁵ Bezugsgröße ist die Anzahl der Befragten, die ihre Zustimmung durch Ankreuzen von 4, 5 oder 6 deutlich gemacht haben (57,3% der TN).

Eine signifikante Korrelation zwischen der Aussage, einen Einblick gewonnen zu haben, und der, neue Aspekte erkannt zu haben, tritt nicht auf (Spearman's rho $r=.065$; $p=.294$). Nur gering ist die Korrelation zwischen der Aussage, einen Einblick gewonnen zu haben, und der, sich mit den Lehrkräften über ihre berufliche Tätigkeit unterhalten zu haben (Spearman's rho $r=.183$; $p=.003$).

Interpretation

Das Praktikum erfüllt die Funktion, den Praktikantinnen und Praktikanten die Lehrerrolle näher zu bringen. Die deutliche Zustimmung zur Aussage, einen Einblick in den späteren Berufsalltag gewonnen zu haben, zeigt dies. Als Möglichkeiten, worauf dieser Einblick beruht, bieten sich Gespräche mit Lehrkräften, Beobachtungen im Klassenzimmer oder die eigene Tätigkeit im Zusammenhang mit Unterricht an (vgl. Abschnitt 3.3). Es lassen sich aber keine signifikanten Korrelationen beobachten, weder zur Dauer und Häufigkeit von Gesprächen anlässlich von hospitiertem oder selbst gehaltenem Unterricht noch zur Anzahl der hospitierten oder unterrichteten Stunden noch zu Wichtigkeit der Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen. Nur zur Zustimmung, sich mit den Lehrkräften über anderes als den konkreten Unterricht unterhalten zu haben, tritt eine, wenn auch schwache, Korrelation auf.

Dieser Befund legt nahe, dass für den Einblick in das spätere Berufsleben Beobachtungen keine Rolle spielen, Gespräche mit Lehrkräften nur insofern, als sie die Aspekte außerhalb des Unterrichtshandelns thematisieren. Allerdings fällt auf, dass das eigene Erleben im Unterricht sehr wichtig ist, und dass Aspekte, die neu waren am Lehrer-Dasein, sich meist aus dem eigenen Vorbereiten und Unterrichten erschließen. Das lässt vermuten, dass die Studierenden gerade aus dem eigenen Erleben im Unterricht den Eindruck mitnehmen, einen umfassenden Einblick erhalten zu haben.

3.2.5.2 Bezug von Studium und Praktikum

Ergebnisse

Eine Verbindung des wissenschaftlichen Studiums mit den Erfahrungen aus dem Schulpraktikum, also eine Verknüpfung von Theorie und Praxis wird sowohl von offizieller Seite angesprochen als auch von den Studierenden als Thema formuliert. Allerdings finden die Studierenden eine Auswirkung des Praktikums auf das Studium und damit eine Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht als zutreffend.

Die Aussage, viele Inhalte aus dem Studium im Praktikum angewandt zu haben, lehnen 64 Prozent der Befragten ab, nur 6 Prozent stimmen ihr zu, die übrigen äußern sich indifferent. Ein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit davon, ob die Studierenden vor dem Praktikum bereits unterrichtswissenschaftliche Veranstaltungen im weitesten Sinne besucht haben, ist nicht zu beobachten. Der ergibt sich erst bei der Differenzierung nach der Art der Veranstaltung. Studierende, die angeben, pädagogische oder psychologische Veranstaltungen besucht zu haben, stimmen der Anwendung von Studieninhalten im Praktikum eher zu als die übrigen (U-Test nach Mann und Whitney: $U = 4511.5$; $p=.023$), während entgegen den Erwartungen bei Studierenden, die schon fachdidaktische Veranstaltungen besucht haben, hier keine Signifikanz zu verzeichnen ist (U-Test nach Mann und Whitney: $U = 3108$; $p=.057$).

Die Zustimmung zum Item "Ich glaube, dass ich aufgrund der Anregungen aus dem Praktikum mein weiteres Studium besser strukturieren werde" ist nicht sehr ausgeprägt, wer jedoch Anregungen für das weitere Studium mitgenommen hat, stimmt auch eher der besseren Strukturierung des Studiums zu (Differenz der arithmetischen Mittel: Anregungen erhalten: $m=3.8$; keine Anregung erhalten: $m= 2.9$, U-Test nach Mann und Whitney $U = 4632$; $p<.001$)

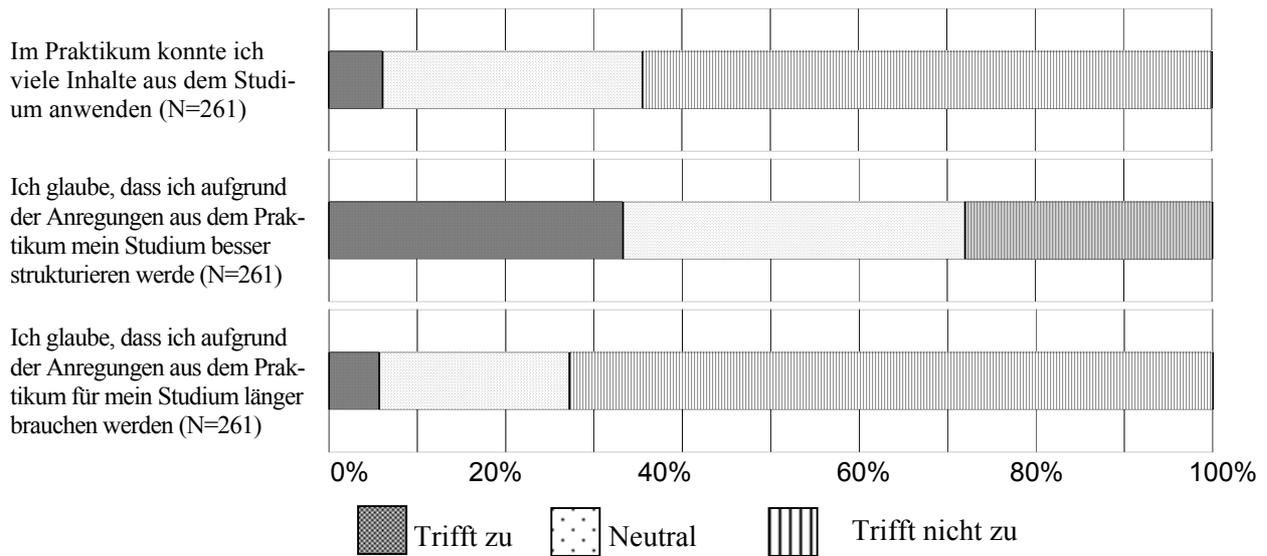


Abbildung 3.14. Wechselwirkung zwischen Studium und Praktikum

Eine mögliche Verlängerung der Studiendauer wird von 73 Prozent abgelehnt, nur 6 Prozent stimmen dem zu. In einer Vorstudie im Frühjahr 99 war das Item enthalten: "Ich glaube, dass ich aufgrund der Anregungen aus dem Praktikum mein Studium schneller beenden werde." Dies wurde von knapp 60 Prozent der Befragten abgelehnt, so dass davon ausgegangen werden kann, dass das Praktikum wahrscheinlich keinen Einfluss auf die eingeschätzte Studiendauer hat. Ob sich ein Effekt auf die tatsächliche Dauer ergibt, kann erst in einigen Jahren festgestellt werden, wenn die heutigen Praktikantinnen und Praktikanten ihr Studium abgeschlossen haben werden.

Das heißt, vom Fachstudium in das Praxisfeld hinein gibt es nur wenig Transfer. Anders ist dies bei den Impulsen, die aus dem Praktikum in das weitere Studium mitgenommen werden. 72 Prozent geben an, Anregungen für ihr weiteres Studium oder für Beschäftigungen außerhalb des Studiums erhalten zu haben, 69 Prozent machen weitergehende inhaltliche Angaben. Sie wurden in nachstehendes, datenbasiert entwickeltes Kategoriensystem kodiert.

Tabelle 3.12 Antwortkategorien: Anregungen für die Zeit nach dem Praktikum

Kategorie 1: Beschäftigung mit unterrichtswissenschaftlichen Themen
- Allgemein, z.B.: <i>Pädagogik; ein bisschen Fachdidaktik</i>
- Spezifisch, z.B.: <i>Unterrichtsmethoden; Umgang mit Konflikten innerhalb der Klasse oder mit dem Lehrer</i>
Kategorie 2: Beschäftigung mit fachwissenschaftlichen Themen
- Allgemein, z.B.: <i>Anhand des Lehrplans passende Veranstaltungen mit Uniangebot abstimmen; Überblicksvorlesungen</i>
- Spezifisch, z.B.: <i>Zusatzinfo zu fachlichem Aspekt z.B. Geschichte der Mathematik; französische Landeskunde; Zeichensetzung</i>
Kategorie 3: Mehr Praxis, z.B.: <i>Nachhilfe geben; Am besten bald wieder ein Praktikum</i>

Tabelle 3.13 Anregungen für die Zeit nach dem Praktikum: Ergebnis
(N=181, Mehrfachnennungen möglich)

	Absolut	%
Kategorie 1: Beschäftigung mit unterrichtswissenschaftlichen Themen	110	60.8
Allgemein	93	51.4
Spezifisch	23	12.7
Kategorie 2: Beschäftigung mit fachwissenschaftlichen Themen	74	40.9
Allgemein	55	30.4
Spezifisch	22	12.1
Kategorie 3: Mehr Praxis	45	24.9
Rest	10	5.5

Interpretation

Die Verbindung zwischen Studium und Praktikum ist nicht sehr intensiv. Aus dem bisherigen Studium kommen kaum Inhalte zur Anwendung. Mögliche Auswirkungen auf das weitere Studium werden als mittelmäßig zutreffend eingeschätzt, was die Strukturierung des weiteren Studiums betrifft, aber als nicht zutreffend, was den zeitlichen Einfluss auf das Studium betrifft.

Worin die inhaltlichen Leitlinien für die Strukturierung des Studiums bestehen können, lässt sich den offenen Antworten bzgl. der Anregungen entnehmen. Hier zeigt sich, dass die Studierenden durch das Praktikum erkennen, dass ihr Wissen in Bezug auf das, was im Unterricht notwendig ist und was über das reine Fachwissen hinausgeht, lückenhaft ist. Ein großer Teil der Antworten, die sich auf Studieninhalte beziehen, ist aber sehr allgemein gehalten und beschränkt sich auf Schlagworte wie "Pädagogik", "Psychologie" oder "Didaktik". Vergleichbares trifft bei den fachwissenschaftlichen Themen zu, auch hier finden sich meist sehr

allgemein gehaltene Antworten. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass die Anregungen für das Studium weniger in Vorstellungen von konkreten Fragestellungen bestehen als einer diffusen Erkenntnis, noch nicht genügend zu wissen, und nur vagen Ideen, wie der Mangel behoben werden könnte. Ein Viertel der Antworten enthält die Anregung, Möglichkeiten für weitere Praxiserfahrung zu suchen, weist also darauf hin, dass Praxiserfahrung gerade nicht in Bezug auf das Studium erlebt wird.

3.2.5.3 Überprüfung und Bestärkung der Berufswahl

82 Prozent der Befragten sehen im Praktikum eine Gelegenheit, ihre Berufswahl zu überprüfen, nur drei Prozent lehnen dies ab. Vergleichbare Zahlen ergeben sich bei der Zustimmung zur Aussage, in der Berufswahl bestärkt worden zu sein. Das heißt, nur wenige Studierende thematisieren mit dem Praktikum nicht auch die Frage der Berufswahl. 70 Prozent haben sowohl ihre Wahl überprüft als auch darin Bestärkung erfahren, die Korrelation der Zustimmungen ist allerdings nicht so ausgeprägt, wie zu erwarten gewesen wäre (Spearman's rho $r = .323$; $p < .001$).

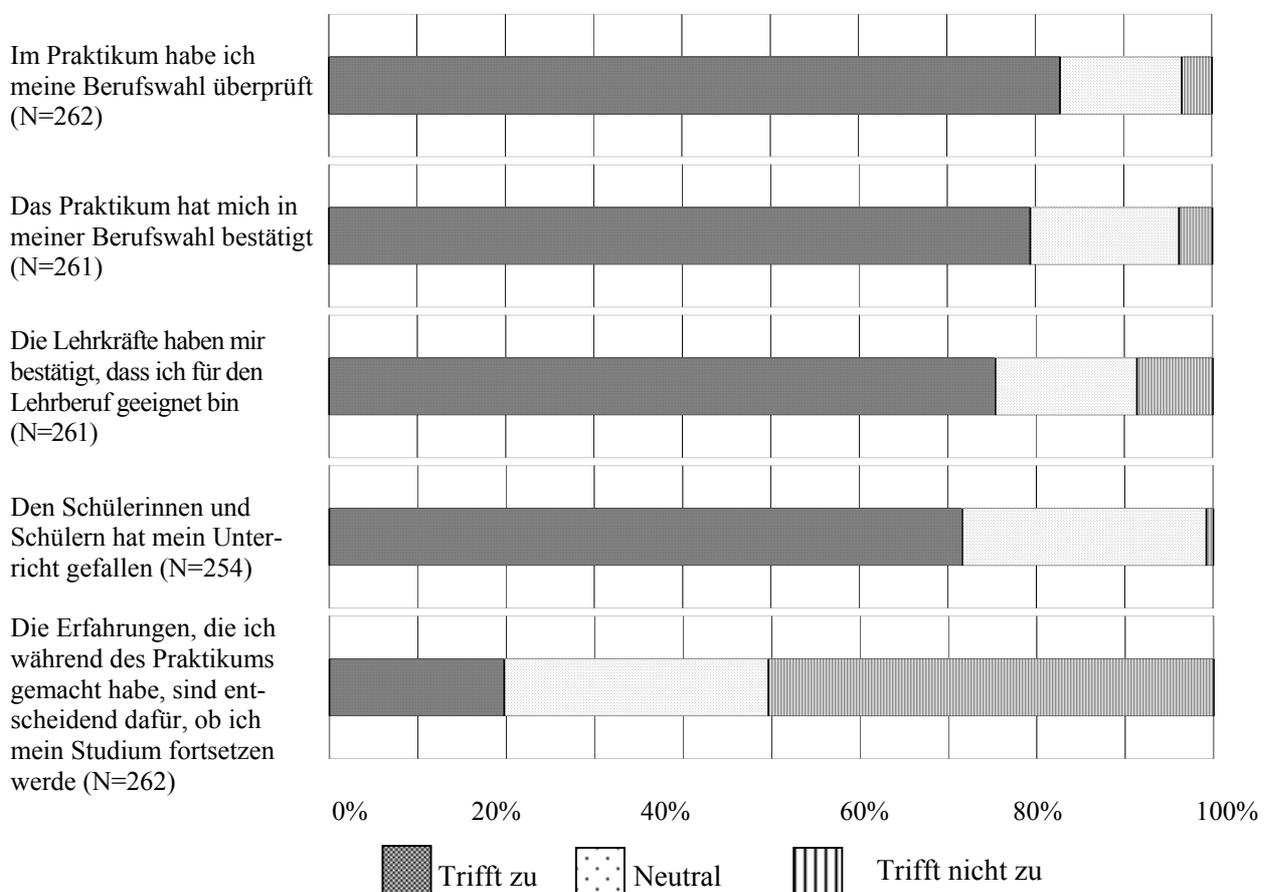


Abbildung 3.15. Überprüfung der Berufswahl

Die Aussagen zur Bestätigung der Berufswahl korrelieren signifikant sowohl mit den Aussagen dazu, ob den Schülern der Unterricht gefallen hat (Spearman's rho $r = .338$; $p < .001$) als auch mit denen dazu, ob die Lehrkräfte die Berufseignung bestätigt haben (Spearman's rho $r = .352$; $p < .001$). Diese beiden Items korrelieren auch untereinander (Spearman's rho $r = .470$; $p < .001$). Bei der Betrachtung der Partialkorrelationskoeffizienten bleibt allerdings nur die Korrelation zwischen der Bestärkung der Berufswahl und der Bestätigung der Berufseignung

durch die Lehrkräfte signifikant (Partialkorrelationskoeffizient $r=.339$; $p<.001$). Das bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen der Bestärkung der Berufswahl und dem Gefallen der Schüler am Unterricht eine „Scheinkorrelation“ ist¹⁶ und keine kausale Relation interpretiert werden kann. Anders ist es beim Zusammenhang zwischen der Bestärkung der Berufswahl und der Bestätigung durch die Lehrkräfte. Hier können die Daten so interpretiert werden, dass für die Bestärkung der Berufswahl die Bestätigung der Lehrkräfte durchaus eine Rolle spielt.

Bei der Frage der Entscheidungsrelevanz der Praktikumerfahrung schreiben 50 Prozent der Erfahrung keinen Einfluss zu; 20 Prozent geben an, dass die Erfahrung entscheidend dafür sei, ob sie ihr Studium fortsetzen werden. Die Zustimmung ist schwach negativ korreliert mit der Semesterzahl. Das heißt, je weiter die Befragten in ihrem Studium fortgeschritten sind, desto weniger schreiben sie dem Praktikum eine Relevanz hinsichtlich einer Entscheidung über ihren Studiengang zu (Spearman's rho $r= -.209$; $p=.001$).

Tabelle 3.14: Praktikumerfahrung und Bestätigung der Berufswahl
(Prozentangaben bezogen auf Spaltensummen)

Praktikumerfahrung entscheidend	Berufswahl wurde bestätigt							
	Trifft nicht zu		Neutral		Trifft zu		Total	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Trifft nicht zu	6	60.0	30	68.2	96	46.2	132	50.4
Neutral	1	10.0	11	25.0	66	31.7	78	29.8
Trifft zu	3	30.0	3	6.8	46	22.1	52	19.8
Total	10		44		208		262	

Unter den Studierenden, die sich durch das Praktikum in ihrer Berufswahl bestätigt fühlen, sind sowohl Personen, die der Erfahrung eine entscheidende Rolle zuschreiben, als auch solche, die dies nicht tun. Von ihnen halten 22 Prozent die Praktikumerfahrung für entscheidend bei der Frage, ob sie ihr Studium fortsetzen, 46 Prozent dagegen nicht.

Diese beiden Gruppen unterscheiden sich in einigen wenigen Punkten, so zum Beispiel bei den Gesprächszeiten anlässlich der Unterrichtsversuche. Diejenigen, für die die Praktikumerfahrung entscheidend ist, haben zwar nicht häufiger Gespräche geführt als die anderen, aber längere. Sie sind bei Gesprächszeiten von 30 Minuten oder mehr überdurchschnittlich häufig vertreten, während sie bei Gesprächslängen von 5 oder 15 Minuten unterrepräsentiert sind

¹⁶ „Scheinkorrelation“ ist nicht im statistischen Sinn zu verstehen. Vgl. Bortz (1999); S. 430

(Gesprächsdauer vor unterrichteten Stunden: Pearson's Chiquadrat: 14.5; $df=2$, $p=.001$; Gesprächsdauer nach unterrichteten Stunden: Pearson's Chiquadrat: 6.66; $df=2$, $p=.036$)

Interpretation

Die Frage der Berufswahl wird im Zusammenhang mit dem Praktikum sehr wohl thematisiert. Als Thema des Praktikums aus der Sicht der Studierenden taucht jedoch die Überprüfung der Berufswahl im Sinne einer kritischen, ergebnisoffenen Betrachtung nicht auf. Das wird auch dadurch bestätigt, dass die meisten sich in der Berufswahl bestätigt fühlen, den Erfahrungen im Praktikum aber keine entscheidende Bedeutung zumessen. Vermutlich geht es den meisten entweder um eine Bekräftigung einer vorher getroffenen Entscheidung, die nicht zur Revision ansteht, oder sie relativieren die Praktikumerfahrung als nicht relevant für eine so weitreichende Überlegung wie der Entscheidung über das Fortführen des Studiums.

Ob die Erfahrungen im Praktikum als entscheidend angesehen werden, steht in Zusammenhang mit der eingeschätzten Qualität der Betreuung, insbesondere mit der Dauer der Gespräche mit den Lehrkräften über den eigenen Unterricht. Wer die Erfahrungen als entscheidend einschätzt, redet eher länger mit den Lehrkräften. Ob oder in welcher Weise ein Kausalzusammenhang besteht, kann hier nicht entschieden werden. Möglich ist, dass einige Praktikantinnen und Praktikanten mit einer ausgeprägter fragenden Haltung in das Praktikum gehen als andere und eher die Initiative ergreifen, länger mit den Lehrkräften über Unterricht zu reden. Möglich ist aber auch, dass diejenigen Praktikantinnen und Praktikanten, die länger mit den Lehrkräften über ihren Unterricht reden, ihre Erfahrung anders qualifizieren können. Allerdings sind die Gespräche nicht die wichtigsten Erfahrungen, sondern die eigene Tätigkeit im Zusammenhang mit Unterricht, wie auch bei den offenen Antworten auf die Frage nach den motivierendsten Erlebnissen bestätigt wird.

3.2.5.4 Motivation für den Lehrberuf

Die Studierenden äußern eindeutig, dass es ihnen Spaß gemacht hat zu unterrichten: 89 Prozent halten dies für zutreffend. Der Wunsch, so bald wie möglich als Lehrkraft an die Schule zu gehen, trifft für 63 Prozent zu. Damit erfüllt das Praktikum durchaus die Funktion, „Appetit“ zu machen auf die Unterrichtstätigkeit, wie sie sich den Praktikantinnen und Praktikanten darstellt.

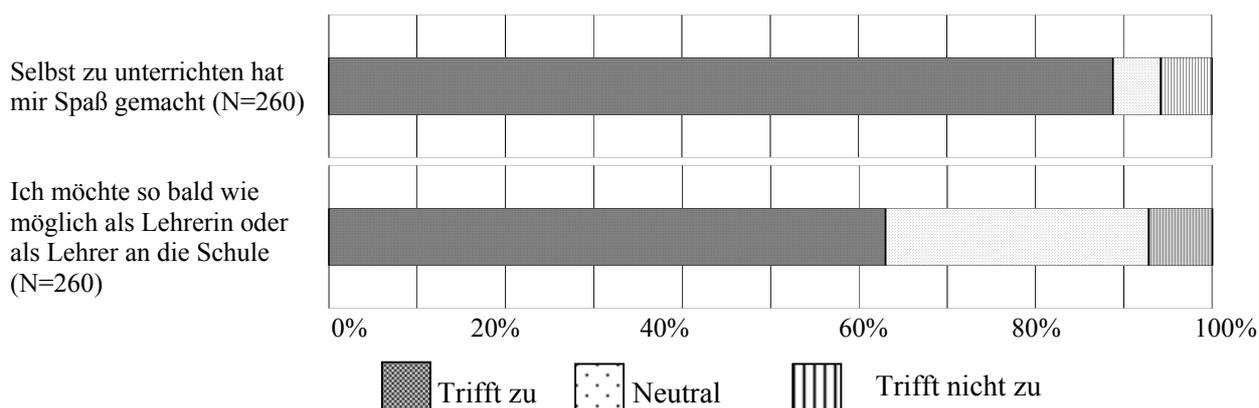


Abbildung 3.16. Motivation für den Lehrberuf

3.2.5.5 Themen des Praktikums aus Sicht der Praktikantinnen und Praktikanten

Es ist nicht von vornherein davon auszugehen, dass die Praktikantinnen und Praktikanten der Praktikumszeit dieselben Funktionen zuschreiben, wie sie den „Informationen zum Schulpraktikum“ des Kultusministeriums zu entnehmen sind. So wurden die Items, in denen die Befragten ihre Einschätzung zu verschiedenen Aspekten des Praktikums angeben, herangezogen, um mittels einer Faktorenanalyse latente Variablen aufzudecken, die als Beschreibungsvariablen aus der Sicht der Studierenden angesehen werden können.

Ergebnisse

Die Parallelanalyse nach Horn ermöglicht die Bestimmung der Faktorenanzahl mit Hilfe eines Vergleichs der empirischen mit den zufälligen Eigenwerten.

Tabelle 3.15 Vergleich der zufälligen und empirischen Eigenwerte

	„Zufalls-Eigenwerte“	„Empirische Eigenwerte“
Faktor 1	1.474	3.038
Faktor 2	1.365	1.609
Faktor 3	1.281	1.342
Faktor 4	1.212	1.237
Faktor 5	1.148	1.098

Ab dem fünften Faktor liegt der „empirische“ unter dem „zufälligen“ Eigenwert, so dass bei der Faktorenanalyse von vier Faktoren auszugehen ist. Eine Variable wird gemäß dem Fürntratkriterium dann einem Faktor zugeordnet, wenn mindestens 50 Prozent der aufgeklärten Varianz dieser Variablen, die durch alle Faktoren aufgeklärt wird, auf den entsprechenden Faktor entfallen¹⁷. Zuweisungen von Items zu zwei oder mehr Faktoren sind damit so gut wie ausgeschlossen. Die Stabilität der Faktorenstruktur liegt bei $FS = .925$ und erfüllt damit die Bedingung für eine gute Übereinstimmung von ‚wahrer‘ und stichprobenbedingter Faktorenstruktur.¹⁸

Drei der Items weisen zu allen Faktoren nur geringe Ladungen auf, so dass sie keiner der BeschreibungsvARIABLEN zugeordnet werden. Dies sind die Items „Im Praktikum konnte ich viele Inhalte aus dem Studium anwenden“, „Den Schülerinnen und Schülern hat mein Unterricht Spaß gemacht“ und „Die Erfahrungen, die ich während des Praktikums gemacht habe, sind entscheidend dafür, ob ich mein Studium fortsetzen werde“.

Die Faktorenanalyse extrahiert vier Faktoren.

¹⁷ vgl. Bortz (1999); S. 536

¹⁸ vgl. Bortz (1999); S. 508

Tabelle 3.16 Faktoren, Items und ihre Ladungen

	Items ¹⁹	Ladung	Mittelwert* (Standard- abweichung)
Faktor 1	Motivation für den Lehrberuf (N=259, Eigenwert 3.04, Varianzaufklärung 19.0%)		
	Das Praktikum bringt etwas für meine Ausbildung zur Lehrerin oder zum Lehrer	.705	5.57 (.96)
	Das Praktikum hat mich in meiner Berufswahl bestätigt	.673	5.20 (1.16)
	Selbst zu unterrichten hat mir Spaß gemacht	.642	5.49 (1.17)
	Ich möchte so bald wie möglich als Lehrerin oder als Lehrer an die Schule	.624	4.75 (1.41)
Faktor 2	Akzeptanz durch die Lehrkräfte (N=256, Eigenwert 1.61, Varianzaufklärung 10.1%)		
	Die Lehrkräfte haben sich mit mir über den konkreten Unterricht hinaus über ihre berufliche Tätigkeit unterhalten	.750	4.66 (1.48)
	Die Lehrkräfte haben mir bestätigt, dass ich für den Lehrberuf geeignet bin	.678	4.95 (1.35)
	Von den zuständigen Lehrkräften wurde ich gut betreut	.673	5.01 (1.46)
	Ich hätte das Praktikum auch freiwillig gemacht	.489	4.52 (1.73)
Faktor 3	Prüfender Blick in das Berufsfeld (N=259, Eigenwert 1.34, Varianzaufklärung 8.4%)		
	Im Praktikum habe ich meine Berufswahl überprüft	.723	5.24 (3.43)
	Im Praktikum erhielt ich einen umfassenden Einblick in meinen späteren Berufsalltag	.674	4.84 (1.11)
Faktor 4	Auswirkungen auf das Studium (N=259, Eigenwert 1.24, Varianzaufklärung 7.7%)		
	Ich glaube, dass ich aufgrund der Anregungen aus dem Praktikum für mein Studium länger brauchen werde	.682	2.07 (1.25)
	Durch das Praktikum sind mir neue Aspekte des Lehrerdaseins bewusst geworden	.543	3.66 (1.95)
	Ich glaube, dass ich aufgrund der Anregungen aus dem Praktikum mein Studium besser strukturieren werde	.516	3.57 (1.56)

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Varimax mit Kaisernormalisation
 Rotierte Komponentenmatrix: siehe Anhang

* arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu)

Faktor 1 hat vier Items mit hoher Ladung. Sie betreffen die Bestätigung der Berufswahl, den Spaß am Unterrichten sowie den Wunsch, so bald wie möglich als Lehrerin oder als Lehrer an der Schule zu arbeiten. Da diese drei Items sich auf die Einstellung zur zukünftigen Tätigkeit an der Schule beziehen, wird Faktor 1 mit „Motivation für den Lehrberuf“ [„Lust aufs Lehrerein“] bezeichnet. Das vierte Item, das gleichzeitig die höchste Ladung aufweist, betrifft den

¹⁹ Die negativ formulierten Items des Fragebogens wurden positiv umformuliert, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen.

Gewinn des Praktikums für die eigene Lehrerausbildung. Die Zusammenfassung gerade dieser Items zu einem Faktor spricht dafür, dass der Gewinn des Praktikums für die Studierenden in einem Motivationsschub liegt. Der ‚Lustgewinn‘ bezieht sich nicht auf das Studium, sondern auf die nachfolgende Lehrertätigkeit. In Faktor 2 werden ebenfalls vier Items zusammengefasst, drei davon betreffen die Gespräche mit Lehrkräften, die Bestätigung der Berufseignung durch die Lehrkräfte sowie die Qualität der Betreuung. Das heißt, hier werden Items zusammengefasst, die Kontakte mit Lehrkräften beschreiben. Das vierte Item zur Freiwilligkeit des Praktikums weist die mit Abstand geringste Ladung auf, so dass es bei der Faktorbezeichnung nicht berücksichtigt wird und der Faktor ‚Akzeptanz durch die Lehrkräfte‘ benannt wird. Faktor 3 hat nur zwei Items hoher Ladung. Sie beziehen sich auf die Überprüfung der Berufswahl und den Einblick in den Berufsalltag. Diese Kombination wird als ‚Prüfender Blick in das Berufsfeld‘ bezeichnet. Faktor 4 hat drei Items hoher Ladung, zwei davon beziehen sich auf Veränderungen bei Strukturierung und Dauer des Studiums als Konsequenz aus dem Praktikum. Das dritte spricht neue Einblicke in das Lehredasein an und kann ebenfalls Konsequenzen aus dem Praktikum für die anschließende Studienzeit nach sich ziehen. Deshalb wird dieser Faktor mit ‚Auswirkungen auf das Studium‘ bezeichnet.

Nicht alle diese Themen erachten die Studierenden für sich als wichtig. Vielmehr ist die Zustimmung dazu sehr unterschiedlich ausgeprägt. Am stärksten ist sie bei der ‚Motivation für den Lehrberuf‘, während ‚Auswirkungen auf das Studium‘ von den wenigsten als zutreffend beschrieben werden.

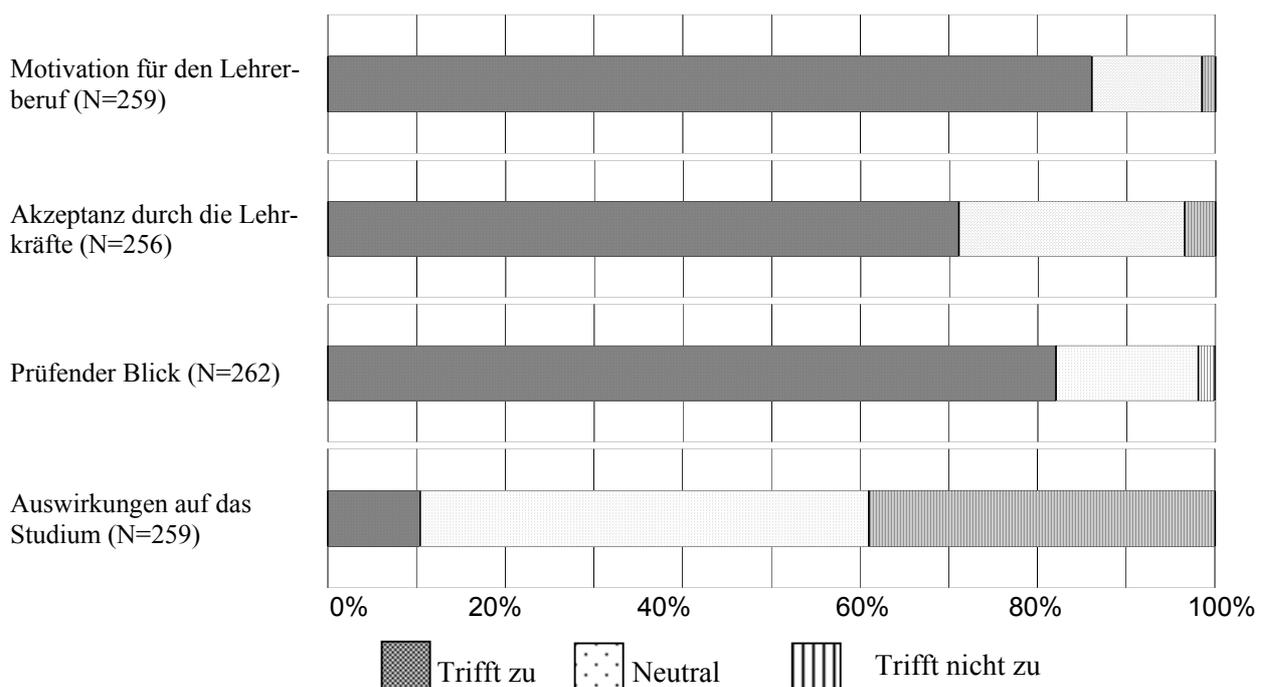


Abbildung 3.17. Themen der Studierenden

Die Faktorenanalyse repliziert mit keinem der Faktoren die Aspekte, die sich aus den allgemeinen Zielsetzungen für das Schulpraktikum ableiten lassen.²⁰

In ein und denselben Faktor zusammengefasst sind zwei der Items zum Zusammenhang von Studium und Praktikum. Sie betreffen die verbesserte Strukturierung und die vermutete Veränderung der Dauer des Studiums als Folge des Praktikums. Dagegen tritt das dritte Item, die Anwendung von Studieninhalten als Verbindung von Praktikum und vorgängigem Studium, nicht mehr auf.

Die drei Items zum Einblick in den Berufsalltag werden durch die Faktorenanalyse auf drei verschiedene Faktoren verteilt. Die Gespräche mit den Lehrkräften über die berufliche Tätigkeit stehen im Zusammenhang mit der Akzeptanz durch die Lehrkräfte. Das weist darauf hin, dass die Studierenden bei diesen Gesprächen die Beziehungsseite wichtiger ist als die inhaltlich-informierende Seite.²¹ Das Item bzgl. der neu gewonnenen Aspekte des Lehrerdaseins lädt hoch auf denselben Faktor wie die Auswirkungen auf das Studium. Bei diesen Items ist der Fokus auf die Gestaltung der nachfolgenden Studienzeit gerichtet.

Von den fünf Items zur ‚Überprüfung der Berufswahl‘ treten zwei bei den extrahierten Faktoren nicht mehr auf, die übrigen drei werden auf drei verschiedene Faktoren verteilt. Das heißt, die angesprochenen Aspekte der Überprüfung, eigenen Bestätigung und externen Bestätigung bilden für die Studierenden keine Einheit, sondern werden aufgesplittet: Die ‚eigene Bestätigung‘ tritt bei dem motivierenden Aspekt auf, die ‚externe Bestätigung‘ bei dem Beziehungsaspekt und die ‚Überprüfung‘ bildet zusammen mit dem ‚Einblick in den Berufsalltag‘ den ‚Prüfenden Blick‘.

Am ehesten ist der motivationale Aspekt repliziert, der nicht aus den allgemeinen Zielsetzungen deduziert, sondern aufgrund empirischer Ergebnisse aufgenommen wurde. Die ursprünglich darunter fallenden Items (‚Spaß am Unterrichten‘ und ‚Wunsch, so schnell wie möglich als Lehrerin oder Lehrer an die Schule zu kommen‘) haben für denselben Faktor hohe Ladungen, werden aber um zwei weitere ergänzt, mit denen sie zusammen den Faktor ‚Motivation für den Lehrberuf‘ bilden.

Unter den Studierenden, die sich durch das Praktikum in ihrer Berufswahl bestätigt fühlen, sind sowohl Personen, die der Erfahrung eine entscheidende Rolle zuschreiben, als auch sol-

²⁰ Vgl. Abschnitt 3.1

²¹ Zur Aufteilung von Kommunikation in verschiedene Seiten vgl. z.B. Watzlawick et al. (2000) oder Schulz von Thun (1981)

che, die dies nicht tun. Von ihnen halten 22 Prozent die Praktikumerfahrung für entscheidend bei der Frage, ob sie ihr Studium fortsetzen, 46 Prozent dagegen nicht.

Diese beiden Gruppen unterscheiden sich in einigen wenigen Punkten. Neben der Dauer von Gesprächen anlässlich von Unterrichtsversuchen sind dies signifikante Unterschiede bei den Faktoren, die die Sicht der Studierenden auf ihr Praktikum beschrieben. Ausgangsgruppe sind Befragte, die sich durch das Praktikum in ihrer Berufswahl bestätigt fühlen (N=208). In die Betrachtung einbezogen sind diejenigen, die die Praktikumerfahrung für entscheidungsrelevant halten (N=46), bzw. für die das nicht zutrifft (N=96). Nicht berücksichtigt werden die neutralen Antworten (N=66).

Bei allen beobachteten Differenzen tritt die größere Zustimmung in der Gruppe derer auf, die der Praktikumerfahrung eine Entscheidungsrelevanz beimessen. Das drückt aus, dass die positive Einschätzung der Praktikumerfahrung als Entscheidungskriterium für die Fortsetzung des Studiums einhergeht mit einer insgesamt positiveren Einschätzung der anderen Aspekte des Praktikums.

Tabelle 3.17 Gruppenunterschied bei den Faktoren

	Mittelwert* (Standardabweichung)	Mann-Whitney U	Signifikanz
Prüfender Blick in das Berufsfeld			
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung entscheidend (N=46)	5.44 (.66)		
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung nicht entscheidend (N=96)	5.03 (.79)	1494.5	.001
Auswirkungen auf das Studium			
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung entscheidend (N=45)	3.49 (1.07)		
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung nicht entscheidend (N=99)	2.95 (1.09)	1537.5	.006
Akzeptanz durch die Lehrkräfte			
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung entscheidend (N=46)	5.12 (.71)		
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung nicht entscheidend (N=93)	4.67 (1.05)	1614.0	.018
Motivation für den Lehrerberuf			
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung entscheidend (N=46)	5.69 (.51)		
In Berufswahl bestätigt, Praktikumserfahrung nicht entscheidend (N=95)	5.53 (.52)	1744.0	.043

*Arithmetisches Mittel auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (trifft voll und ganz zu) errechnet aus den arithmetischen Mittelwerten der faktorenkonstituierenden Items

Die deutlichsten Unterschiede treten bei dem „Prüfenden Blick in das Berufsfeld“ auf. Abgesehen von diesem Faktor gilt: Je höher die durchschnittliche Zustimmung ist, desto geringer ist die Differenz der arithmetischen Mittel und desto niedriger liegt das Signifikanzniveau. Dieser Zusammenhang der Maßzahlen ist durch den Ceiling-Effekt zu erklären: Die nach oben beschränkte Skala der Messwerte reduziert die mögliche Bandbreite der Angaben nach

oben und egalisiert vorhandene Differenzen.²² Bei dem „Prüfenden Blick“ weist der Unterschied das höchste Signifikanzniveau auf, obwohl die durchschnittliche Zustimmung im oberen Bereich liegt. Dass dies trotz des auch hier wirkenden Ceiling-Effekts zu beobachten ist, weist darauf hin, dass das Unterscheidungskriterium – Entscheidungsrelevanz der Praktikum-erfahrung für die Fortsetzung des Studiums – bei diesem Faktor besonders effektiv ist.

Interpretation

Der Vergleich von administrativer Zielsetzung und eigener Themenstellung der Praktikantinnen und Praktikanten zeigt deutliche Unterschiede. Das heißt, die Studierenden übernehmen in ihrer Sicht auf das Praktikum nicht die allgemeinen Zielsetzungen des Einblicks in den Berufsalltag, der Verbindung von Studium und Schulpraxis sowie Überprüfung der Berufswahl, sondern setzen ihre eigene Perspektive dagegen. Geht es auf der einen Seite darum, Entscheidungskriterien für die Fortsetzung der Ausbildung und die inhaltliche und zeitliche Gestaltung des weiteren Studiums zu gewinnen, steht auf der anderen Seite die Vorfreude auf den Beruf im Vordergrund. Angesichts von Untersuchungsbefunden, die eine Abnahme der Berufsmotivation im Laufe des Lehramtsstudiums nachweisen,²³ ist solch ein motivierender Effekt des Schulpraktikums nicht gering zu schätzen.

Mögliche Auswirkungen auf das Studium erkennen die Studierenden, finden sie aber für sich nicht zutreffend, während eine ergebnisoffene Überprüfung der Berufswahlentscheidung von ihnen nicht in Betracht gezogen wird.

Bei der Überprüfung der Berufswahl schreibt nur ein Teil der Befragten der Praktikum-erfahrung eine entscheidende Bedeutung zu. Diese Gruppe zeichnet sich aus durch eine größere Zustimmung bei allen Aspekten, unter denen die Studierenden ihre Praktikum-erfahrung beschreiben, insbesondere beim prüfenden Blick in das zukünftige Berufsfeld.

3.2.6 Motivierende und demotivierende Erlebnisse

Es interessierte, worauf die Praktikantinnen und Praktikanten zurückgreifen, wenn sie ihre Erfahrungen „sortieren“, d.h. wenn sie darüber nachdenken, was sie auf der Positiv-Seite ihrer Erfahrungen verbuchen und was auf der Negativ-Seite. Am Ende des Fragebogens standen

²² Ceiling Effekt: „Die Tatsache, dass bei einer Messoperation eine (tatsächliche oder künstliche) „Decke“ erreicht wird, die nicht durchbrochen werden kann. ... Bei Ceiling-Effekten werden mehrere Beurteilungsobjekte mit durchaus unterschiedlichen Merkmalsausprägungen am obersten Teil der Skala zusammengedrängt,.. (ILMES – Internet-Lexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung: http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm_c7.htm (21.07.2001))

²³ vgl. Merzyn (2002); S. 108

deshalb die beiden folgenden offene Fragen, die in Anlehnung an McDermott et al. (1995)²⁴ formuliert worden waren:

„Welches Erlebnis hat Sie am meisten aufgebaut? Bitte beschreiben Sie die Situation und was Sie daran aufbauend gefunden haben.“

„Welches Erlebnis hat Sie am meisten bedrückt oder entmutigt? Bitte beschreiben Sie die Situation und was Sie daran bedrückend empfunden haben.“

Die Antworten beschrieben also Ereignisse, an die sich die Befragten erinnern; Ereignisse, die in einem längeren Zeitraum stattfanden, in dem vielfältige Erfahrungen in komplexen Situationen gemacht wurden. Die Auswahl eines bestimmten Ereignisses als nennenswert - sei es als aufbauendes oder als bedrückendes Erlebnis - lässt darauf schließen, was die Betroffenen für sich selbst als Zugang wählen, was für sie im gefragten Zusammenhang die größte Bedeutung hat.

3.2.6.1 Methodische Bemerkungen

Zur Auswertung wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen, wie Mayring²⁵ sie beschreibt. Dazu wird ein Kategoriensystem entwickelt, in das die einzelnen Antworten eingeordnet werden. Diese Vorgehensweise erlaubt über qualitative Aussagen hinaus eine Quantifizierung nach Häufigkeit der Kategorienbesetzung,²⁶ so dass möglich wird zu sagen, was die meist genannten ermutigenden bzw. bedrückenden Eindrücke sind. Dies liefert Informationen darüber, worauf die Praktikantinnen und Praktikanten in welchem Ausmaß zurückgreifen, wenn sie ihre Praktikumserfahrung bewerten.

Entwicklung des Kategoriensystems

Zur Analyse der vorliegenden Daten wurde ein mehrteiliges Kategoriensystem entwickelt. Die Anforderung war, eine Analyse zu ermöglichen, bei der einerseits möglichst wenig nicht kodierbare Aussagen auftreten (Restkategorie weniger als 10%), andererseits der nicht erfasste Bedeutungsüberschuss der Aussagen so gering wie möglich bleibt. Die Entwicklung erfolgte datenbasiert.²⁷

²⁴ McDermott, Peter / Gormley, Kathleen / Rothenberg, Julia / Hammer, John (1995): The Influence of Classroom Practices on Student Teachers' Thoughts about Teaching in: Journal of Teacher Education, May-June 1995; vol. 46; No. 3; pp. 184 - 191.

Dort heißen Sie im Original: *“What was your most encouraging moment student teaching?”* und *“What was your most discouraging moment student teaching?”*

²⁵ Mayring, Phillip (1995⁵): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken; Weinheim

²⁶ Mayring (1995); S. 17 und S. 88

²⁷ vgl. Mayring (1995); S. 49

Eine Reihe von zufällig ausgewählten Aussagen wurde daraufhin analysiert, welche Bestandteile darin auftreten.

Beispiel 1:

Zitat:

- *Selbst zu unterrichten und vom anwesenden Lehrer in der Nachbereitung Lob und Bestätigung zu bekommen*
- *Beim Unterrichten festgestellt zu haben, dass man die Schüler für den Unterricht interessieren konnte und dass man von ihnen als Lehrperson anerkannt wurde. (90)²⁸*

Zerlegung:

Selbst zu unterrichten	im eigenen Unterricht → Situation:
vom anwesenden Lehrer in der Nachbereitung	Gespräch mit Lehrkraft über den Unterricht → 1. Zugang:
Lob und Bestätigung zu bekommen	positive Rückmeldung zum Unterricht → Inhalt des Gesprächs:
Beim Unterrichten festgestellt zu haben, dass man die Schüler für den Unterricht interessieren konnte und dass man von ihnen als Lehrperson anerkannt wurde	Beobachtung (beteiligter Beobachter) → 2. Zugang: Interesse der Schülerinnen und Schüler, Akzeptanz als Lehrperson → Aufmerksamkeitsfokus:
dass man die Schüler für den Unterricht interessieren konnte und dass man von ihnen als Lehrperson anerkannt wurde	eigene Person → Attribution

Beispiel 2:

Zitat:

- Ich war positiv überrascht, wie freundlich ich von meinen „Kollegen“ aufgenommen wurde und wie hilfsbereit die Lehrer waren. Eine Lehrerin bot mir sogar ihre Hilfe nach dem Praktikum an, was Studium und Referendariat betrifft. (144)*

Zerlegung:

wie freundlich ich von meinen „Kollegen“ aufgenommen wurde und wie hilfsbereit die Lehrer waren	Gespräch / Kontakt mit Lehrkräften → Situation
freundlich aufgenommen - hilfsbereit - bot mir sogar ihre Hilfe nach dem Praktikum an	Hilfsbereitschaft, Betreuung → Thema / Inhalt des Gesprächs :

Aus diesen Zerlegungen ergibt sich ein System von Fragen und möglichen Antworten, die die Kategorien konstituieren:

Frage 1: Welche **Situation** wird beschrieben?

- eigener Unterricht (weiter mit Frage 2)
- hospitiertes Unterricht (weiter mit Frage 2)
- Gespräch oder anderer Kontakt mit Lehrkräften (weiter mit Frage 3)
- Gespräch oder anderer Kontakt mit Schülerinnen und Schülern (weiter mit Frage 3)
- Situationen außerhalb des Klassenzimmers

²⁸ Die in Klammern gesetzte Nummer hinter Zitat bezeichnet die Nummer des Fragebogens, dem das Zitat entnommen wurde.

- Frage 2: Wie ist der **Zugang** zu der Situation, unter welcher Perspektive wird sie betrachtet, auf wessen Bewertung wird zurückgegriffen?
- eigene Beobachtung als Beteiligte (beim eigenen Unterricht)
 - eigene Beobachtung als Unbeteiligte (bei Hospitation)
 - Sicht der Schülerinnen und Schüler
 - Sicht der Lehrkräfte

Frage 3: Was ist der **Fokus** bzw. **Inhalt**?

Bei Beobachtungen: Worauf ist der Aufmerksamkeitsfokus gerichtet?

Bei Gesprächen: Was ist Gesprächsinhalt?

- Verhalten / Fähigkeiten der eigenen Person
- Verhalten / Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler²⁹
- Verhalten / Fähigkeiten der Lehrkräfte
- Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten
- weitergehende Bedingungen des Unterrichtens

Frage 4: Wird der Erfolg bzw. Misserfolg auf eine erkennbare Variable attribuiert? Falls ja, auf welche?

- internale Variable wie eigene Kompetenzen
- externale Variable, verortet bei den Schülerinnen und Schüler z.B. deren Einstellungen
- externale Variable, verortet in den weitergehenden Bedingungen

Damit entstehen die folgenden Kategorien. Zur Verdeutlichung ist jeweils ein Beispiel angefügt.

Tabelle 3.18 Antwortkategorien: Motivierende und demotivierende Erlebnisse

1)	Eigener Unterricht - Beobachtung als Beteiligte - Aufmerksamkeitsfokus auf Schülerinnen und Schüler gerichtet
	<i>Motivierend: Die Tatsache, dass die Schüler mich wie eine Lehrerin akzeptiert haben und sich rege am Unterricht beteiligt haben. (71)</i>
	<i>Demotivierend: Als die Schüler unmotiviert da saßen und nicht mitgemacht haben. ... (10)</i>
2)	Eigener Unterricht - Beobachtung als Beteiligte - Aufmerksamkeitsfokus auf eigene Person gerichtet
	<i>Motivierend: Einmal musste ich plötzlich unvorbereitet Unterricht übernehmen, Dass ich trotzdem die Ruhe behielt und spontan dazu in der Lage war, Aufgaben zu stellen, hat mich aufgebaut. (91)</i>
	<i>Demotivierend: Die schwierigste Situation für mich war, in einer 11. Klasse Lateinunterricht zu geben. Einerseits war ich etwas gehemmt, da der Altersunterschied so gering war. Zum anderen habe ich mich fachlich nicht kompetent gefühlt. Ich hatte das Gefühl, den Stoff zwar selbst zu beherrschen, habe die Grammatik aber noch nicht so intensiv durchdrungen, um sie gut erklären zu können. (46)</i>
3)	Eigener Unterricht - Gespräch darüber mit Schülerinnen und Schülern
	<i>Motivierend: Dass Schüler nach der Stunde zu mir gesagt haben, es habe ihnen gefallen ... (10)</i>
	<i>Demotivierend: ... Die Schüler zeigten mit aber auch, dass sie nicht viel von meinem</i>

²⁹ Hier wird keine Unterscheidung vorgenommen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern und der Klasse als Ganzes

Unterricht hielten. (47)

- 4) Eigener Unterricht - Gespräch darüber mit Lehrkräften
Motivierend: *Selbst zu unterrichten und vom anwesenden Lehrer in der Nachbereitung Lob und Bestätigung zu bekommen (90)*
Demotivierend: *... und hat mir danach gesagt, was ich anders machen könnte – allerdings ziemlich viel Kleinkram, den sie sich aufgeschrieben hat. Ich kam mir sehr bewertet vor in dieser ersten Stunde. (29)*
 - 5) Gespräch oder anderer Kontakt zu Lehrkräften unabhängig vom eigenen Unterricht
Motivierend: *Ich war positiv überrascht, wie freundlich ich von meinen „Kollegen“ aufgenommen wurde und wie hilfsbereit die Lehrer waren. (144)*
Demotivierend: *... Manchmal wollten mich Lehrer nicht mitnehmen, aus Gründen, die ich nicht nachvollziehen kann → ich fühlte mich unerwünscht und überflüssig (168)*
 - 6) Gespräch oder anderer Kontakt zu Schülerinnen und Schülern unabhängig vom eigenen Unterricht
Motivierend: *Aufbauend war der Empfang der Schüler, v.a. der Unter- und Mittelstufe. Sie versuchten von Beginn an Kontakt herzustellen, Gespräche zu führen und zeigten großes Interesse, was meine Berufswahl anging. Es war sehr schön, aufgenommen zu werden, ohne dass der nötige Abstand aufgehoben wurde. (175)*
Demotivierend: *[nicht genannt]*
 - 7) Beobachtungen als Unbeteiligte - Aufmerksamkeitsfokus auf Schülerinnen und Schüler gerichtet
Motivierend: *Ich war positiv überrascht, dass die Schüler doch nicht so schlimm, laut, „verzogen“ sind, wie man öfters hört oder liest. Es war auch sehr interessant zu sehen, wie unterschiedlich eine Klasse auf verschiedenen Lehrer reagiert. (118)*
Demotivierend: *Das Desinteresse der Schüler am Unterricht ... (224)*
 - 8) Beobachtungen als Unbeteiligte - Aufmerksamkeitsfokus auf Lehrkräfte gerichtet
Motivierend: *Aufgebaut hat mich die Erfahrung, dass es sehr wohl Lehrer gibt, die voll hinter ihrem Beruf stehen und trotz aller Probleme ihre Klassen nicht nur als „Lehrender“ betreuen, sondern auch als Menschen.... (64)*
Demotivierend: *... und das Desinteresse der Lehrer an den Schülern (224)*
 - 9) Beobachtung weitergehender Bedingungen des Unterrichts
Motivierend: *[nicht genannt]*
Demotivierend: *Größe der Klasse, bei 31 Schülern ist es sehr schwer bzw. unmöglich auf den einzelnen einzugehen, auch wenn es bitter nötig wäre. (119)*
 - 10) nichts Aufbauendes bzw. nichts Entmutigendes
 - 11) Restkategorie
 - 12) keine Angaben
-

Viele der Formulierungen sind zu knapp, als dass insbesondere die Frage 4 beantwortet werden könnte. (*Geschichtsstunde GK 13; Gute Resonanz von Schülern und Lehrern (14)*) Deshalb wurde die Unterscheidung nach der Attribution nicht als kategorienkonstituierendes Merkmal aufgenommen.

Die Aussagen, die in die Kategorien 1 und 2 fallen, wurden gemäß dem von Mayring beschriebenen Verfahren der Paraphrasierung und Generalisierung bearbeitet, so dass hier zusätzlich inhaltliche Kategorien entstehen.

Beobachtungen bei den Schülerinnen und Schülern

- L: Lernzuwachs
Beispielantworten:
- *zu merken, dass die Schüler den Stoff verstanden haben.*
- M: Motivation, Mitarbeit, Begeisterung, Spaß an der Sache, Interesse, Disziplin
Beispielantworten:
- *die Schüler haben sich gut am Unterricht beteiligt*
- *wenn die Schüler interessiert und begeistert mitgearbeitet haben*
- *den Schülern machte meine Unterrichtsgestaltung viel Spaß*
- A: Akzeptanz, Beziehung zwischen Praktikantinnen, Praktikanten und Klassen
Beispielantworten:
- *Die Schüler haben mich als Lehrperson akzeptiert...*
- *dass die allermeisten Schüler sehr schnell Zutrauen zu mir gefasst haben.*

Beobachtungen bei sich selbst

- G: aktuelles Gefühl
Beispielantworten:
- *ich habe mich wohl gefühlt beim Unterrichten*
- *ich war nicht nervös*
- *es hat mir Spaß gemacht*
- K: Kompetenzen und Persönlichkeitszüge
Beispielantworten:
- *dass ich mit Schülern umgehen kann*
- *vor einer Klasse stehen zu können*
- *meine Arbeitsmethoden haben gefruchtet*
- *mit Offenheit und Natürlichkeit habe ich die Klasse begeistern können*

Kodierregeln

Zur Kodierung werden folgende Regeln benutzt:

- Analyse-Einheiten bilden in der Regel die vollständigen Aussagen, deren Kodierung anhand der Antworten auf die Fragen 1 bis 3 erfolgt. Davon wird abgewichen, wenn die Aussagen mehrere kategorial verschiedene Antworten auf die Fragen 1 bis 3 enthalten. Dadurch ist eine Mehrfachkodierung der Antworten möglich.

Beispiel:

- *Der eigene Unterricht bzw. das Gefühl, vor einer Klasse zu stehen, war entgegen meiner Erwartung nicht unangenehm, sondern hat Spaß gemacht*
- *Verhalten und Motivation der Schüler war über Erwartungen positiv. (119)*

wird zweifach kodiert:

1. Situation: eigener Unterricht
Zugang: beteiligte Beobachtung
Aufmerksamkeitsfokus: eigene Person - aktuelles Gefühl
2. Situation: eigener Unterricht
Zugang: beteiligte Beobachtung
Aufmerksamkeitsfokus: Schülerinnen und Schüler - Mitarbeit

- „Gespräch mit SchülerInnen“ bzw. „Gespräch mit Lehrkräften“ steht für jede direkte Interaktion zwischen den Genannten und kann in verschiedenen Kontexten auftreten. Ist das Gespräch eindeutig als Gespräch im Anschluss an einen Unterricht der Praktikantin bzw. des Praktikanten zu erkennen - wie z.B. in den Aussagen *Nach der Stunde kamen einige Schüler zu mir und sagten... (75)* oder - *eigenes Unterrichten ... → Rückmeldung bei den Lehrern, die sehr Positives sagten (65)* - wird es kodiert als Kategorie 3 oder 4:

Situation: eigener Unterricht

Zugang: Gespräch mit Schülerinnen und Schülern, bzw. Gespräch mit Lehrkräften darüber

Ist das Gespräch nicht auf ein erkennbares Unterrichtsgeschehen bezogen - wie z.B. in der Aussage *Kein konkretes Erlebnis, sondern Atmosphäre und Leute an sich; viel Gesprächsbereitschaft und allgemein freundliches Entgegenkommen von den Kollegen, viel Ermutigung, aber auch hilfreiche Kritik (1)* - wird es kodiert als Kategorie 5:

Situation: Gespräch oder anderer Kontakt mit Lehrkräften

Inhalt des Gesprächs: Betreuung

- Werden Beobachtungen bei Schülerinnen und Schülern genannt, können sie entweder im eigenen oder im hospitierten Unterricht gemacht worden sein. Ist nicht explizit auf den eigenen Unterricht verwiesen, wird die Aussage kodiert als Kategorie 7 oder 8.
- Allzu knappe Formulierungen insgesamt wurden der Restkategorie zugeordnet.
Die Tatsache, selbst eine Schulstunde gehalten zu haben (260)

3.2.6.2 Überprüfung des Kategoriensystems

Zur Überprüfung der Interrater-Reliabilität des Kategoriensystems wurde nach einem Zufallsprinzip aus allen 262 vorliegenden Antworten ein Sechstel ausgewählt (44 Antworten). Diese wurden drei Ratern vorgelegt, die sie unabhängig voneinander in das System kodierten. Die 44 Antworten wurden in mindestens 64, höchstens 66 Kodiereinheiten zerlegt. Zusammengefasst ergeben sich 67 verschiedene Kodiereinheiten. 54 dieser 67 Einheiten wurden von allen drei Ratern in die gleiche Kategorie kodiert, was einer Übereinstimmung in 80,6% der Kodierungen entspricht.

3.2.6.3 Ergebnisse

Motivierende Erlebnisse

Bei den motivierenden Erlebnissen werden von 80 Prozent der Befragten solche genannt, die sich auf selbst gehaltenen Unterricht beziehen, entweder als Beobachtung bei den Schülerinnen und Schülern oder bei sich selbst oder aber als Gespräche, in denen explizit vorangegangener Unterricht thematisiert wird. Bei den Beobachtungen im Unterricht werden von 53 Prozent die Schülerinnen und Schüler fokussiert. Die Studierenden nennen zumeist deren Verhalten, d.h. die rege Mitarbeit und die erkennbare Motivation. Ermutigend finden die Praktikantinnen und Praktikanten auch das gute Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern und die Tatsache, dass sie in ihrer Rolle als Lehrpersonen akzeptiert werden – trotz des geringen Altersunterschieds und fehlender Möglichkeiten, Druck auszuüben.

Ich war erstaunt, dass die Schüler mich so schnell als Lehrperson akzeptiert haben. Haben mich sofort zu Hilfe gerufen, als die zuständige Lehrperson bei einem Zwischenfall die Stillarbeit nicht beaufsichtigen konnte. Schüler haben auch sofort akzeptiert, dass ich ihnen eine weitere Aufgabe gegeben habe (war vor meiner ersten Stunde in der 2. Stunde überhaupt bei denen) und haben sie bearbeitet. Ich hatte nicht erwartet, dass die Schüler sich auch wegen meines Alters (mit 21 fast noch Schüler) gleich alles sagen lassen. (239)

Nur von 7 Prozent wird neben diesen Aspekten, die alle die Beziehung zwischen PraktikantInnen und SchülerInnen tangieren, der Lernfortschritt der SchülerInnen erwähnt.

Die Beobachtung von 15 Prozent der Befragten ist auf sich selbst gerichtet, die eigenen Gefühle in der Unterrichtssituation oder die eigenen Fähigkeiten, die in der Unterrichtssituation zum Tragen kommen. Häufiger jedoch werden die Rückmeldungen zum eigenen Unterricht als motivierend genannt, Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern von 22 Prozent, von Lehrkräften von 18 Prozent. Die anderweitigen Kontakte und Gespräche mit Schülern und Lehrkräften werden jeweils von 10 Prozent genannt.

Die Betreuung durch die Lehrkräfte wird nur von 10 Prozent als ermutigendes Erlebnis erwähnt. Beobachtungen, die bei Hospitationen oder außerhalb des Klassenzimmers gemacht werden, sei es bei SchülerInnen oder bei Lehrkräften, spielen als aufbauende Erlebnisse nur eine untergeordnete Rolle. Die Dominanz der Erlebnisse im eigenen Unterricht ist konsistent mit den Angaben der Studierenden, die Tätigkeiten in Verbindung mit dem eigenen Unterricht als die wichtigste Erfahrung ansehen.

Damit rekurren die meisten der Befragten bei den aufbauenden Erlebnissen auf Verhalten oder auf verbale Äußerungen der Schülerinnen und Schüler. Die "Erlebnisse" sind aber nur zum geringen Teil bezogen auf Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler, also das, was als Zeichen einer erfolgreichen Wirkung von Unterricht angesehen werden könnte. Vielmehr steht für die Studierenden im Mittelpunkt, dass sie bei den Kindern und Jugendlichen ‚gut angekommen‘ sind und es ihnen gelungen ist, eine gute Beziehung zu ihnen aufzubauen.

Tabelle 3.19 Motivierende Erlebnisse: Besetzungshäufigkeiten der Kategorien

N=262; Mehrfachnennungen möglich

	Absolut	%
Kategorie 1: Beobachtungen im eigenen Unterricht, Fokus gerichtet auf die Schülerinnen und Schüler	139	53.4
- Fokus gerichtet auf Mitarbeit, Disziplin und Spaß der Schülerinnen und Schüler	114	43.5
- Fokus gerichtet auf Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler	39	14.9
- Fokus gerichtet auf Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler	18	6.9
Kategorie 2: Beobachtungen im eigenen Unterricht, Fokus gerichtet auf die eigene Person	39	14.9
- Fokus gerichtet auf aktuelle Gefühle	23	8.8
- Fokus gerichtet auf eigene Fähigkeiten	20	7.6
Kategorie 3 und 4: Eigener Unterricht in der Bewertung anderer	90	34.4
- Bewertung durch Schülerinnen und Schüler	57	21.8
- Bewertung durch Lehrkräfte	47	17.9
Kategorie 5 und 6: Kontakte und Gespräche über anderes als Unterricht der Praktikantinnen und Praktikanten	45	17.2
- Kontakte zu oder Gespräche mit Lehrkräften (nicht über Unterricht der Praktikantinnen und Praktikanten)	26	9.9
- Kontakte zu oder Gespräche mit Schülerinnen und Schülern (nicht über Unterricht der Praktikantinnen und Praktikanten)	25	9.5
Kategorie 7 und 8: Beobachtungen als Unbeteiligte	11	4.2
Kategorie 9: nichts Ermutigendes erlebt	1	.3
Sonstiges	8	3.1
Keine Angaben	10	3.8

Demotivierende Erlebnisse

Erlebnisse, die entweder im selbst gehaltenen Unterricht stattfanden oder als Gespräche sich direkt auf ihn beziehen, nennen 37 Prozent als demotivierend. Wiederum ist das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, etwa 25 Prozent der Befragten richten ihren Fokus darauf. Zumeist wird das Fehlen von Motivation, Interesse oder Disziplin beklagt. Der Bezug auf die eigene Person tritt bei 13 Prozent explizit auf, hier werden Rückschlüsse auf eigene Mängel gemacht, am häufigsten im Hinblick auf noch fehlende didaktische oder fachliche Kompetenzen.

Die Französischstunde in der 11. Klasse. Die Schüler waren total unmotiviert und mir wurde bewusst, wie wenig Hintergrundwissen ich eigentlich habe und dass mich die Schüler mit ihren Fragen aus dem Konzept brachten. (71)

Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht spielen quantitativ keine Rolle.

Beobachtungen bei Hospitationen und außerhalb des Klassenzimmers werden von 22 Prozent genannt. Bei den Lehrkräften sind dies vor allem Beobachtungen bzgl. ihrer Einstellung zum Beruf oder ihr Verhalten den Schülerinnen und Schülern gegenüber.

- *Lehrer, die zum großen Teil ihren Beruf als Last empfinden und kaum noch Motivation aufbringen können, z.B.*
- *nur stures Verteilen von langweiligen Kopien*
- *oft 5 – 10 Minuten zu spät*
- *kein Interesse für gehaltvolle Fragen der Schüler (31)*

Aber auch Schülerinnen und Schüler werden beobachtet, bei ihnen fallen Disziplinlosigkeit und Desinteresse auf.

Als demotivierende Erlebnisse werden am häufigsten Momente und Beobachtungen im eigenen Unterricht genannt, vorrangig das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 3.20 Demotivierende Erlebnisse: Besetzungshäufigkeiten der Kategorien

N=262; Mehrfachnennungen möglich

	Absolut	Prozent
Kategorie 1: Beobachtungen im eigenen Unterricht, Fokus gerichtet auf die Schülerinnen und Schüler	65	24.8
- Fokus gerichtet auf Mitarbeit, Disziplin und Spaß der Schülerinnen und Schüler	55	21.0
- Fokus gerichtet auf Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler	0	0
- Fokus gerichtet auf Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler	10	3.8
Kategorie 2: Beobachtungen im eigenen Unterricht, Fokus gerichtet auf die eigene Person	34	13.0
- Fokus gerichtet auf aktuelle Gefühle	6	2.3
- Fokus gerichtet auf eigene Fähigkeiten	29	11.1
Kategorie 3 und 4: Eigener Unterricht in der Bewertung anderer	4	1.3
- Bewertung durch Schülerinnen und Schüler	-	-
- Bewertung durch Lehrkräfte	-	-
Kategorie 5 und 6: Kontakte und Gespräche über anderes als Unterricht der Praktikantinnen und Praktikanten	26	9.9
- Kontakte zu oder Gespräche mit Lehrkräften (nicht über Unterricht der Praktikantinnen und Praktikanten)	26	9.9
- Kontakte zu oder Gespräche mit Schülerinnen und Schülern (nicht über Unterricht der Praktikantinnen und Praktikanten)	0	0
Kategorie 7 und 8: Beobachtungen als Unbeteiligte	71	27.1
- Beobachtungen bei Schülerinnen und Schülern	38	14.5
- Beobachtungen bei Lehrkräften	35	13.4
Kategorie 9: nichts Entmutigendes erlebt	20	7.6
Sonstiges	17	6.5
Keine Angaben	37	14.1

Vergleich der motivierenden und demotivierenden Erlebnisse

Unterschiede zwischen den motivierendsten und den demotivierendsten Erlebnissen werden deutlich, wenn man die Häufigkeiten von eigenen Tätigkeiten, Gesprächen und Beobachtungen vergleicht. Die eigene Tätigkeit sowie Gespräche, sei es über den Unterricht oder anderes, werden vor allem als motivierende Erlebnisse genannt, Beobachtungen treten hier selten auf.

Dagegen werden bei den demotivierenden Erlebnissen Beobachtungen aus Hospitationen häufiger genannt als das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im eigenen Unterricht.

Alles, was den eigenen Unterricht und die Beziehung zu Schülerinnen und Schülern betrifft, steht in engem Zusammenhang mit der eigenen Person und den eigenen Fähigkeiten. Was dagegen bei Hospitationen ins Auge fällt, ist nicht in der eigenen Person begründet. Damit lässt sich der Unterschied bei den motivierenden und demotivierenden Erlebnissen erklären als selbstwertdienliche Attribution: Ursachen für "Erfolge" werden mit der eigenen Person in Verbindung gebracht, während "Misserfolge", hier die demotivierenden Erlebnisse, außerhalb der eigenen Person begründet werden.³⁰

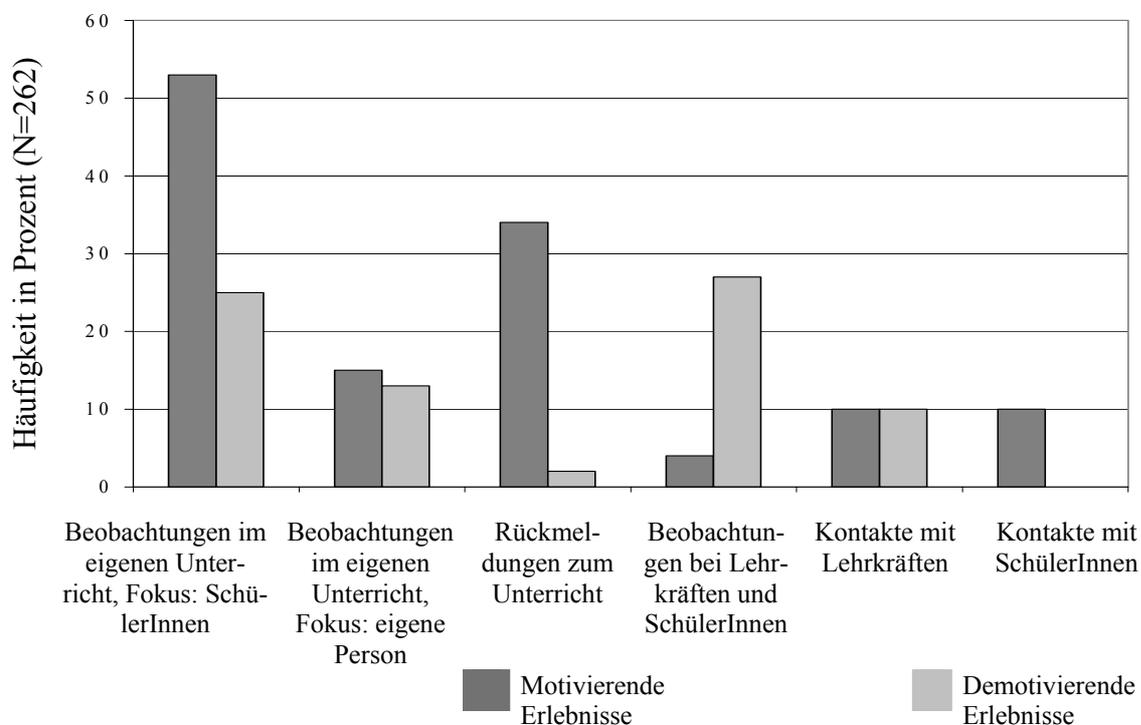


Abbildung 3.18. Motivierende und demotivierende Erlebnisse im Vergleich
Mehrfachnennungen möglich (vgl. Tabelle im Anhang)

Ein weiterer Vergleich verdeutlicht den unterschiedlichen Stellenwert der Beobachtungen, Reaktionen und Gesprächen bei und mit Schülerinnen und Schülern auf der einen und Lehrkräften auf der anderen Seite. Beide Gruppen von Interaktionspartnern werden genannt, sowohl bei den motivierenden als auch bei den demotivierenden Erlebnissen. Allerdings werden in beiden Fällen die Schülerinnen und Schüler weitaus häufiger fokussiert als die Lehrkräfte. Das gibt Grund zu der Annahme, dass sie für die Praktikantinnen und Praktikanten die we-

³⁰ Vgl. Hewstone, Miles / Fincham, Frank (1996): Attributionstheorie und -forschung: Grundlegende Fragen und Anwendungen. In: Stroebe / Hewstone / Stephenson (1996); S. 177ff

sentliche Bezugsgruppe darstellen, an der sie sich orientieren. Das direkte oder indirekte Feedback der Schülerinnen und Schüler, nicht das der Lehrpersonen, ist die Quelle, durch die sich die Praktikantinnen und Praktikanten für den zukünftigen Beruf motiviert fühlen.

Tabelle 3.21 Vergleich der Fokussierung von Lehrkräften und Schülern

	motivierend		demotivierend	
	absolut	%	absolut	%
Beobachtungen, Reaktionen Gespräche; Fokus: Schülerinnen und Schüler	196	74.8	106	40.5
Beobachtungen, Reaktionen Gespräche; Fokus: Lehrkräfte	72	27.5	59	22.5

Interpretation

Die oben diskutierten Antworten erfolgten auf die Frage, welches Erlebnis die Studierenden am meisten aufgebaut bzw. entmutigt hat. Damit war der Bezug der Erlebnisse zur eigenen Person vorgegeben. Am meisten fiel den Studierenden das Schülerverhalten ins Auge. Sie zogen, teils explizit, teils nur implizit zu erkennen, den Schluss auf die eigene Person, ohne zu bedenken, durch welche weiteren Ursachen das Schülerverhalten noch beeinflusst werden kann. Hier ist insbesondere ein Solidarisierungseffekt der Klassen mit den Studierenden anzunehmen, stehen doch beide gleichermaßen unter Beobachtung, wenn nicht gar Bewertung der Lehrperson. In den meisten Fällen ist auch davon auszugehen, dass die Klassen zumindest in den ersten Unterrichtsstunden einer Praktikantin oder eines Praktikanten bereit sind, ihr oder ihm eine Chance zu geben, und von daher eine große Bereitschaft zur Mitarbeit an den Tag legen, die bei einer längeren Sequenz abflauen würde. Nicht zuletzt wirkt auch die Anwesenheit der Fachlehrkraft disziplinierend und ‚ermunternd‘ auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht von Studierenden ist in seiner Art anders als der Unterricht der Fachlehrkraft und stellt somit für die Schülerinnen und Schüler eine anregende Abwechslung dar. Nicht zuletzt mag das Alter der Studierenden eine Rolle spielen, da sie bei dem hohen Durchschnittsalter der Kollegien schon von daher immer eine Ausnahme darstellen.

3.2.7 Zusammenfassung

Die Studierenden absolvieren das Schulpraktikum am Ende des Grundstudiums oder zu Beginn des Hauptstudiums, also zu einem Zeitpunkt, wo sie schon einige Semester studiert haben, noch weitere vor sich haben und somit eine Orientierung des nachfolgenden Studiums an der Praktikumserfahrung noch möglich ist. Im vorangegangenen Studium hat nur etwa ein Viertel der Befragten Veranstaltungen aus dem pädagogischen, psychologischen oder fachdidaktischen Bereich besucht, so dass die Studierenden seit ihrer eigenen Schulzeit sich zwar mit ihrer Fachwissenschaft beschäftigt, nicht aber mit dem angestrebten Beruf und seinen Anforderungen auf wissenschaftlicher Ebene auseinandergesetzt haben. Anders bei der praktischen Vorerfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, hierüber verfügen über 50 Prozent der Befragten. Häufig liegen sie allerdings im Freizeitbereich und sind damit unterrichtsferne Erfahrungen.

Als Praktikumschule wählt knapp die Hälfte der Studierenden die Schule, die sie in ihrer eigenen Schulzeit besucht haben. Dies wirkt sich auf den Verlauf ihres Praktikums aus: Sie unterrichten mehr Stunden und fühlen sich besser betreut. Bei Dauer und Häufigkeit von Gesprächen mit Lehrpersonen lässt sich zwar kein Unterschied feststellen, aber vermutlich trägt das gegenseitige Kennen zu einer besseren Orientierung und größeren Sicherheit auf Seiten der Praktikantinnen und Praktikanten und ebenso zu einer offeneren Haltung auf Seiten der Lehrpersonen bei.

Während des Praktikums bilden Hospitieren und Unterrichten die beiden Hauptbereiche. Die Anzahl der hospitierten Stunden reicht von einigen wenigen bis über 100 Stunden, die meisten Angaben liegen zwischen 40 und 60 Stunden. Die Anzahl der unterrichteten Stunden variiert zwischen null und mehr als 40 Stunden, die meisten Angaben liegen zwischen vier und elf Stunden. Bezüglich der Anzahl der zu hospitierenden bzw. zu unterrichtenden Stunden gibt es keine Vorgaben. Die Befunde hier zeigen, was in der Praxis der Schulen realistisch ist. Die Bandbreite von 40 bis 60 Stunden Hospitation ist relativ eng, während die der Unterrichtsstunden relativ breit ist. Ob nun vier oder fast dreimal so viele Stunden unterrichtet werden, ist ein deutlicher Unterschied an Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten.

Aus dem vorangegangenen Studium bringen die Praktikantinnen und Praktikanten kaum etwas an Wissen mit, das sie auf die Anforderungen der Hospitation und des Unterrichtens vorbereiten würde. Somit sind sie neben dem, was sie an Vorstellungen aus der eigenen Schulzeit mitbringen, v.a. auf die Einführungsveranstaltung und die betreuenden Lehrpersonen angewiesen. Zur Unterrichtsvorbereitung erhalten fast alle Praktikantinnen und Praktikanten Un-

terstützung von den Lehrkräften, wenn auch die meist genannte Länge der Gespräche von 15 Minuten nicht auf allzu ausführliche gemeinsame Überlegungen schließen lässt. Weitere Ressourcen sind Materialien aus der Einführungsveranstaltung, das Gespräch mit anderen in vergleichbarer Situation sowie Bücher. Tipps zu Hospitationen kommen im wesentlichen aus der Einführungsveranstaltung, mit den Lehrpersonen wird dies deutlich weniger thematisiert.

Gesprochen wird vor dem Unterricht über die Vorbereitung und v.a. nach dem Unterricht über den Verlauf. Die Verteilung der Gesprächshäufigkeit und –dauer legt nahe, dass in der Wahrnehmung der Lehrpersonen die Unterrichtsversuche das wesentliche Element des Praktikums sind, dem gegenüber die Hospitationen an Relevanz zurückstehen.

Damit stimmen sie mit den Praktikantinnen und Praktikanten überein, die als wichtigsten Ort ihrer Praktikumserfahrung den eigenen Unterricht angeben, während Beobachtungen bei und Gespräche über Hospitationen weniger von Bedeutung sind. Eine Faktorenanalyse der Antworten zeigt, dass es nicht die inhaltlichen Bereiche von Unterricht und Hospitation sind, nach denen die Erfahrungsmöglichkeiten strukturiert werden, sondern die Art des Zugangs: am wichtigsten ist das eigene Handeln im Zusammenhang mit Unterricht gefolgt von Beobachtungen während des Unterrichts. Nachrangig sind Gespräche mit Lehrpersonen, v.a. über beobachteten Unterricht, und damit die Orte, wo Beobachtungen und eigene Erfahrungen reflektiert und zueinander und mit vorgängigem Wissen hätten in Beziehung gesetzt werden können.

Die Bedeutung von Gesprächen mit den betreuenden Lehrpersonen zeigt sich an mehreren Punkten. Hospitierte Unterrichte werden weniger häufig als langweilig empfunden, wenn mehr Gespräche darüber stattfinden, die Betreuung insgesamt wird umso besser eingeschätzt, je mehr und länger Gespräche anlässlich von Unterricht geführt werden. Auch die studienrelevante Auswirkung der Praxiserfahrung ist beeinflusst von der Länge der Gespräche zur Auswertung von Unterrichtsversuchen.

Aus den Vorgaben für das Praktikum lassen sich Zielsetzungen ableiten, die bei der Konstruktion des Fragebogens herangezogen worden sind: einen Einblick in den Berufsalltag zu gewinnen, einen Bezug zwischen Theorie und Praxis, zwischen Studium und Praktikumserfahrung herzustellen sowie die Berufswahl zu überprüfen. Die meisten Praktikantinnen und Praktikanten sagen aus, einen Einblick in den Berufsalltag erhalten zu haben, der ihnen Aspekte des Lehrerseins erschlossen hat, die sie vorher nicht so bedacht hatten. Die ergänzenden verbalen Antworten verweisen darauf, dass die neu erkannten Aspekte sich auf Erfahrungen im Zusammenhang mit dem eigenen Unterricht beziehen. Aspekte, die aus Beobachtungen oder

Gesprächen gewonnen werden, werden nicht genannt. Einen Bezug zwischen Studium und Praktikum halten die meisten nicht für gegeben, v.a. was die Anwendung von Wissen, das im Studium erworben wurde, im Praktikum betrifft. Als Anregung für die Studienzeit nach dem Praktikum nehmen viele etwas mit, überwiegend jedoch in sehr vagen Formulierungen, die auf wenig konkrete Fragestellungen schließen lassen. Ein Viertel der expliziten Antworten drückt den Wunsch nach mehr Praxis aus, führt also gerade weg von der Verbindung von Studium und Praktikum. Die Überprüfung und Bestätigung der Berufswahl ist für fast alle ein Thema des Praktikums und meist kommen sie zu einer positiven Antwort, bei der sie sich auch auf die Bestätigung der Lehrpersonen berufen können. Allerdings gibt nur ein Fünftel der Befragten an, dass die Erfahrungen des Praktikums für sie entscheidend dafür seien, ihr Studium fortzusetzen und damit das ursprüngliche berufliche Ziel beizubehalten, während die Hälfte die Aussage für sich ablehnt. Dieser scheinbare Widerspruch kann darauf zurückgeführt werden, dass mit ‚Überprüfung‘ nicht immer ein ergebnisoffener Prozess gemeint ist, sondern eher eine Vergewisserung einer schon im Vorfeld vorhandenen Auffassung. Wer der Praktikumserfahrung eine Entscheidungsrelevanz zuschreibt, hat zwar nicht häufigere, aber längere Gespräche mit den Lehrpersonen, v.a. über den selbst gehaltenen Unterricht. Möglicherweise beeinflussen ausführliche Gespräche die Bewertung der Erfahrung, denkbar – und hier nicht zu differenzieren – ist auch, dass manche der Studierenden mit der echten Frage der Berufswahlüberprüfung in das Praktikum gehen und die betreuenden Lehrpersonen in besonderer Weise in Gespräche einbinden.

Die Antworten der Praktikantinnen und Praktikanten wurden einer Faktorenanalyse unterzogen, um festzustellen, welche latenten Faktoren den Korrelationen der Antworten zugrunde liegen können und ob diese mit den Funktionen des Praktikums übereinstimmen. Es zeigt sich, dass Items, die derselben Funktion zugeordnet waren, in unterschiedlichen Faktoren wieder auftreten, also in der Einschätzung der Befragten voneinander unabhängig sind. Dies ist besonders bemerkenswert bei den beiden Items, die die Überprüfung und die Bestätigung der Berufswahl betreffen. Es ergeben sich neue Konstellationen und die Items lassen sich in vier Faktoren zusammenfassen.

Die Studierenden bestätigen zum einen, dass sie im Praktikum für den Lehrerberuf motiviert werden und nach der für die Ausbildung wichtigen Praktikumszeit so schnell wie möglich in die Schule wollen. Zu diesem Faktor gehört auch die Bestätigung der Berufswahl. Zum zweiten fühlen sie sich durch eine gute Betreuung und Gespräche mit den Lehrpersonen von diesen akzeptiert. Zum dritten stimmen sie zu, einen prüfenden Blick in den Berufsalltag gewor-

fen zu haben, einschließlich der (lediglich bestätigungsheischenden) Überprüfung der Berufswahl. Einen vierten Faktor bilden Aussagen zum Zusammenhang zwischen Studium und Praktikum. Sie werden von den Studierenden allerdings als nicht zutreffend eingeschätzt.

Das heißt, die Studierenden übernehmen in ihrer Sicht auf das Praktikum nicht die Funktionen, die dem Praktikum allgemein zugeschrieben werden, sondern setzen dem ihre eigenen Themen entgegen, allen voran die Motivation für den zukünftigen Beruf. Motivierend empfinden sie Erlebnisse in den Unterrichtsstunden, die sie selbst gehalten haben, insbesondere die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf ihre Person, deren Mitarbeit, Spaß am Unterricht und die Akzeptanz, die sie ihnen in der Rolle der Lehrenden entgegenbringen.³¹ Auch die expliziten Rückmeldungen zum Unterricht werden genannt, häufiger die der Schülerinnen und Schüler als die der Lehrkräfte. Die überwiegende Fokussierung dieser Gruppe legt nahe, dass sie für die Praktikantinnen und Praktikanten die relevante Bezugsgruppe bilden, von der sie sich ihre Bestätigung holen, und nicht die Lehrpersonen.

Beobachtungen spielen als motivierende Erlebnisse keine Rolle. Dagegen werden sie bei den demotivierenden am häufigsten genannt, gefolgt vom Verhalten der Klassen und den eigenen Empfindungen im Unterricht. Die Praktikantinnen und Praktikanten fühlen sich durch das Verhalten, das die Schülerinnen und Schüler in den von ihnen gehaltenen Unterrichtsstunden an den Tag legen, motiviert und bestärkt. Das bedeutet, sie bringen das Verhalten der Kinder und Jugendlichen mit ihrer eigenen Person in Verbindung und vernachlässigen weitere Faktoren, die ebenfalls das Verhalten der Klassen beeinflussen. Beobachtungen während der Hospitationen dagegen, die eher als demotivierend eingestuft werden, nehmen sie lediglich als Unbeteiligte wahr. Damit zeigen die Befragten die Tendenz zur selbstwertdienlichen Attribution, Erfolge auf die internalen Faktoren der eigenen Person zurückzuführen und Ursachen für Misserfolge in externalen Faktoren zu suchen.

³¹ Die Untersuchungsergebnisse zum Studienabbruch von Gesk (2001) sind kongruent mit dieser Beobachtung. Sie identifiziert bei der Unterscheidung von StudienabbrecherInnen und StudienabsolventInnen die ‚operative Unterrichtsphase‘ als das wichtigste Moment der schulpraktischen Erfahrung (S. 172). Der Faktor der ‚allgemeinen Unterrichtsbegehung‘, worunter z.B. die Kommunikation mit SchülerInnen, der Umgang mit Schülerverhalten, der Umgang mit unerwarteten Situationen, der Umgang mit den eigenen Gefühlen oder die Übernahme der Lehrerrolle subsumiert sind, ist der Faktor mit der größten Effektstärke (S. 174). Der ‚Erfolg der Lehrprobenkritik‘, also die Rückmeldung von betreuenden Lehrkräften, DozentInnen der Pädagogischen Hochschule oder die Nachbesprechung des Unterrichts, sind weit weniger bedeutsam (S. 174).