

5 Das Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung?

5.1 Die Ergebnisse im Vergleich

Fragebögen und Interviews gewähren zwei methodologisch unterschiedliche Zugänge zur Fragestellung der Untersuchung. Bietet die Auswertung der Fragebogenantworten die Möglichkeit, Aussagen über die Verteilung von Variablen und statistisch relevante Zusammenhänge zu machen, gibt die Analyse der Interviews Auskunft über subjektive Bedeutungszuschreibungen und –zusammenhänge einzelner Befragter.

Im Vergleich beider Ergebnisse können die Resultate der Interviewanalyse unter die generellen Aussagen subsumiert und umgekehrt die generellen Aussagen durch spezifische Bedeutungen aus der Sicht der Befragten erläutert und exemplifiziert werden.

5.1.1 Vergleich der Befragten

Eine Reihe von Daten wurden bei beiden Gruppen erhoben, so dass partiell ein direkter Vergleich möglich ist.

Tabelle 5.1. Gruppenvergleich

	Teilnehmende der Fragebogenbefragung (N=262)	Teilnehmende der Interviews (N=15)
Semesterzahl (zurückliegendes Studium)		
Median	4 Semester	3 Semester
2. und 3. Quartile	2 – 4 Semester	3 Semester
Geschlecht	Weiblich 67 % Männlich 33 %	Weiblich 60 % Männlich 40 %
Praktikumsschule schon während der eigenen Schulzeit besucht	43 %	47 %
Vorwissen durch Besuch pädagogischer, psychologischer oder fachdidaktischer Veranstaltungen vorhanden	28 %	7 %
Pädagogische Vorerfahrungen vorhanden	54 %	92 %
Anzahl hospitierteter Stunden		
Median	49	48
2. und 3. Quartile	38 – 60	35 – 70
Anzahl unterrichteter Stunden		
Median	7	7
2. und 3. Quartile	4 – 11	6 – 9

Ein Vergleich beider Gruppen zeigt, dass sie bei den erhobenen Variablen bis auf den Besuch der pädagogischen, psychologischen oder fachdidaktischen Veranstaltungen und der pädago-

gisch-praktischen Vorerfahrung im wesentlichen übereinstimmen und die Variablen der Interviews in dieser Hinsicht einen Durchschnitt der Variablen der Fragebogenteilnehmenden abbilden.

5.1.2 Funktionen des Praktikums

5.1.2.1 Einblick in den Berufsalltag

Die Interviewantworten auf die Frage, ob ein Einblick in den Berufsalltag gewonnen wurde, lassen sich ebenso wie die Fragebogenantworten nach dem umfassenden Einblick in die Kategorien Zustimmung, eingeschränkte Zustimmung und Ablehnung einordnen. Von Einblicken in Vorbereitung und Durchführung von Unterricht kann bei allen Befragten ausgegangen werden, da sie alle Unterricht hospitiert und selbst gehalten haben, wobei im Fragebogen etwa 70 Prozent der Antworten zustimmend, etwa fünf Prozent ablehnend sind. Das Ausmaß der Zustimmung korreliert weder signifikant mit der Zahl der hospitierten oder unterrichteten Stunden noch mit der Dauer und Häufigkeit von Gesprächen mit Lehrkräften anlässlich von Unterricht. Auch die Durchsicht der Interviewantworten auf beobachtete oder selbst praktizierte Tätigkeiten von Lehrpersonen bestätigt, dass Zustimmung und Ablehnung nicht von Auswahl und Quantität jener Beobachtungen und Erlebnisse abhängen. Dass dabei dennoch dem eigenen Unterricht ein besonderer Stellenwert zukommt, wird dadurch deutlich, dass die meisten der neu erkannten Aspekte des Lehrerseins sich auf die Erfahrung im Zusammenhang mit eigenem Unterricht beziehen.

Differenzen in der Einschätzung des Einblicks in den Berufsalltag liegt demnach weniger ein Unterschied in der Erfahrung zugrunde als ein Unterschied in ihrer Bewertung. Sie wird möglicherweise davon beeinflusst, ob die restringierenden Rahmenbedingungen wie die Kürze des Praktikums, die geringe Anzahl der gehaltenen Stunden im Vergleich zu einem Lehrdeputat oder die Besonderheit der Unterrichtserfahrung als Praktikantin bzw. Praktikant gesehen und berücksichtigt werden. Oder ob im Gegensatz dazu das psychophysische Erleben von fünf Unterrichtsstunden am Vormittag und die Erschöpfung am Nachmittag, im Lehrerzimmer aus- und eingehen zu können, dort in Gespräche involviert zu sein und so am Meinungsaustausch im Kollegium, an persönlichen Eindrücken und Erlebnissen von Lehrerinnen und Lehrern partizipieren zu können, Vorrang hat und den Eindruck entstehen lässt, einen Einblick erhalten zu haben. Wird im ersten Fall der Einblick als ausschnitthaft etikettiert, erfolgt im zweiten Fall eine Generalisierung der Praktikumserfahrung auf die Berufserfahrung. Diese Folgerung aus den Interviewantworten stimmt mit dem Befund überein, dass zwischen der

Zustimmung, einen umfassenden Einblick gewonnen zu haben, und der, Gespräche mit Lehrkräften über anderes als Unterricht geführt zu haben, eine positive Korrelation besteht.

Das Schulpraktikum wird also der Funktion, einen Einblick in den Berufsalltag zu gewähren, für den Ausschnitt gerecht, der sich auf die zeitlich beschränkten Tätigkeiten wie Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtsstunde oder den Kontakt im Kollegium während der Pausen bezieht. Gespräche mit Lehrpersonen fördern das Gefühl, einen Einblick erhalten zu haben. Allerdings können auch die Gespräche nicht die Beschränkungen aufheben wie den Ausschluss der häuslichen Arbeit, der Leistungsbewertung oder der Gestaltung langfristiger Kontakte zu Schülern und Kollegen, die die Praktikumserfahrung per se zu einer lediglich ausschnittshaften Erfahrung von Berufsalltag von Lehrpersonen werden lassen.

5.1.2.2 Wechselwirkung zwischen Studium und Praktikum

Als Wirkungen sind denkbar, dass im Studium erworbenes Wissen im Praktikum zum Tragen kommt und dass aus der Praktikumserfahrung Impulse für das weitere Studium erwachsen.

Der erste Effekt wird nur von einem geringen Prozentsatz der Befragten bestätigt. Die Interviewantworten machen deutlich, dass es sich hier zum Beispiel um Überblickswissen im Fach handeln kann, also Wissen um größere Zusammenhänge, das eine gewisse fachliche Sicherheit vermittelt, oder in Experimentalfächern um Übung im Umgang mit den entsprechenden Geräten. Ebenso enthalten die Antworten Hinweise auf Gründe für die überwiegend vertretene Meinung, dass das Wissen für das Praktikum nicht zu verwenden ist: Die in den Unterrichtsstunden behandelten Themen waren in den an der Universität besuchten Veranstaltungen nicht vorgekommen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliches Wissen steht den weitaus meisten der Befragten nicht zu Verfügung, sie besitzen damit nicht die ‚theoretischen Augen‘, mit denen sie die beobachtete Schulpraxis hätten wahrnehmen und analysieren können.

Wer vor dem Praktikum schon psychologische oder pädagogische Veranstaltungen besucht hat, stimmt der Aussage, Inhalte aus dem Studium angewandt zu haben, eher zu. Da von den Teilnehmenden an den Interviews niemand darunter zu subsumieren ist, können den Interviewantworten keine Hinweise auf weitere Zusammenhänge entnommen werden.

Übertragungen aus dem Studium in das Praktikum können aus den Aussagen der Praktikantinnen und Praktikanten erschlossen werden, die der umgekehrten Richtung dagegen können sich nur in Absichtserklärungen und prospektiven Einschätzungen niederschlagen, da sie sich auf die Zeit nach der Befragung beziehen. Von drei Vierteln der Befragten wird bestätigt, dass sie Anregungen für die Zeit nach dem Praktikum mitnehmen. Diese beziehen sich inhaltlich

sowohl auf fachwissenschaftliche als auch auf unterrichtswissenschaftliche Themen. Allerdings sind die Angaben hierzu sehr vage, so dass sie eher für eine diffuse Erkenntnis sprechen, den beobachteten Anforderungen mit den derzeitigen Kompetenzen nicht gerecht werden zu können, als dass sich daraus konkrete Studienentscheidungen ergeben könnten. Die Interviewantworten lassen erkennen, dass die Studierenden bei der Realisierung ihrer Vorsätze, sich vermehrt mit schulrelevanten Inhalten zu beschäftigen, vor der Schwierigkeit stehen werden, im Vorlesungsverzeichnis entsprechende Angebote zu finden. Entsprechendes ließe sich auch für die Absicht, sich mit Unterrichtsmethoden oder mit Möglichkeiten im Umgang mit schwierigen Klassen zu befassen, konstatieren. Wo Anregungen in unterrichtswissenschaftlicher Hinsicht über plakative Beschreibungen wie ‚Pädagogik‘ oder ‚Fachdidaktik‘ hinausgehen, wird deutlich, dass in der Einschätzung der Befragten Theoriewissen die Aufgabe hat, Handwerkszeug für die Handlungsanforderungen der Praxis zur Verfügung zu stellen. Wer Anregungen für die Zeit nach dem Studium mitgenommen hat, erkennt für sich eher eine bessere Strukturierung des Studiums aufgrund der Praktikumserfahrung. Allerdings werden in den Interviews Argumente genannt, die dem entgegenstehen: Die Strukturierung des Studiums ist bestimmt durch die Vorgaben der Prüfungsordnungen, die keinen Raum lassen, möglichen anderweitigen Anregungen nachzugehen. Die Antworten verweisen auch auf die Differenz der Ziele, soll doch das Studium mit einer theoretisch-wissenschaftlichen Prüfung abgeschlossen werden, das Praktikum dagegen die Berufspraxis vor Augen führen. Die Tendenz zur Differenzierung ist auch in anderen Antworten zu finden. Hinsichtlich der Anregungen für die Zeit nach dem Praktikum entfällt ein Viertel der Antworten auf den Wunsch nach mehr Praxis. Das bedeutet, die Praxiserfahrung macht auf ein Defizit aufmerksam, das nicht durch das Studium, sondern durch weitere Praxiserfahrung behoben werden soll. Diese kategoriale Trennung von theoretischen Inhalten und Anforderungen der Praxis kommt auch in Interviewantworten zum Ausdruck, in denen davon die Rede ist, *dass zwischen Studium und Praktikum kein Zusammenhang oder überhaupt zwischen dem Lehrerberuf und dem Studium* (P09.2/85) gesehen wird.

Für die Frage der Wechselwirkung lässt sich festhalten, dass das Praktikum der Funktion, eine Beziehung zwischen Praxis und Studium herzustellen, nicht gerecht wird: Die Befragten können kaum im Studium erworbenes Wissen im Praktikum anwenden und für die Zeit nach dem Studium erhalten sie nur vage Anregungen, deren Realisierungschancen möglicherweise von einem ganz anders akzentuierten Veranstaltungsangebot der Universitäten in Frage gestellt werden. Die inhaltliche und organisatorische Trennung zwischen Studium und Schulpraxis,

die die Rahmenbedingungen des Praktikums mit sich bringen, wird von den Studierenden nicht überwunden.

5.1.2.3 Überprüfung der Berufswahl

Einen Zusammenhang zwischen dem Praktikum einerseits und der Überprüfung und Bestärkung ihrer Berufswahl andererseits sehen die meisten der Studierenden, entsprechende Fragen erhalten eine Zustimmung von etwa 80 Prozent. Zieht man allerdings die Antworten auf die Frage, ob der Praktikumserfahrung eine Entscheidungsrelevanz für die Fortsetzung des Studiums zukommt, hinzu, ergibt sich ein weniger eindeutiges Bild. Hier liegt die Zustimmung lediglich bei etwa 20 Prozent, so dass nur etwa ein Fünftel derer, die sich in der Berufswahl bestärkt fühlen, gleichzeitig auf die Praktikumserfahrung als Entscheidungskriterium für die Fortsetzung ihres Studiums rekurrieren. Dieser Befund spricht dafür, dass die Termini ‚Überprüfung der Berufswahl‘ und ‚Bestärkung der Berufswahl‘ nicht den Prozess und den Ausgang einer ergebnisoffenen Überprüfung bezeichnen. Genau dies wird auch durch die Analyse der Interviewantworten bestätigt. Acht Befragte geben vor dem Praktikum an, dass sie keine Überprüfung ihrer Berufswahl in Betracht ziehen würden, da sie sich ihrer Entscheidung sicher seien. Nur zwei davon bekräftigen diese Haltung auch nach dem Praktikum, die übrigen geben an, dass sie eine Bestätigung ihrer Berufswahl erhalten hätten. Dies legt die Vermutung nahe, dass auch diejenigen, die sich zwar in ihrer Berufswahl bekräftigt fühlten, dem Praktikum aber keine Entscheidungsrelevanz zuschreiben, sich der zuvor getroffenen Entscheidung vergewissert, sie aber nicht in Frage gestellt und keine Revision in Betracht gezogen haben. In den berichteten Antworten schlagen sich also nicht Resultate einer gezielten und zu testenden Fragestellung nieder, sondern eher Zusammenfassungen und Deutungen positiver Eindrücke und Erlebnisse während der Praktikumszeit.

Als solche werden vorrangig Erlebnisse während des eigenen Unterrichts oder auch das Feedback der Lehrkräfte dazu angeführt. Kritische Äußerungen zur Möglichkeit der Berufswahlüberprüfung führen ebenfalls derartige positiv gedeutete Erlebnisse an. Sie ziehen aber gleichzeitig die restringierenden Rahmenbedingungen in Betracht wie die geringe Anzahl der unterrichteten Stunden, die Kürze der vier Wochen oder die spezifische Stellung als Praktikant, die einer Fortschreibung der positiven Praktikumserfahrung auf die Eignung für den Beruf entgegenstehen. Wie bei der Einschätzung, ob das Praktikum einen Einblick in den Berufsalltag vermittelt oder nicht, hängt die Antwort nicht nur von den zu berichtenden Erlebnissen ab, sondern von der Bewertung dieser Erlebnisse und dem Ausmaß, in dem erlebte Effekte auf die eigene Person oder auch auf die spezifischen Rahmenbedingungen attribuiert werden.

Das heißt, die Praktikumserfahrung wird überwiegend als positiv und bestätigend erlebt. Sie ist allerdings nur in jenen Fällen die Antwort auf die Frage, ob ggf. die Studienwahl revidiert werden sollte, in denen sie negativ ausfällt und die Wahl bestätigt wird. Ihr wird nicht die notwendige Bedeutung zugestanden, dass davon die Entscheidung über die Fortsetzung des Lehramtsstudiums abhängig gemacht würde. Die Bekräftigung der Berufswahl ist eher in engem Zusammenhang zu sehen mit der Motivation für den Lehrberuf. Diese wird durch das Praktikum gestärkt, die Zustimmung zu entsprechenden Aussagen liegt bei über 85 Prozent¹. In den hier gefundenen Antworten spiegelt sich wider, was Fitzner (1979) festgestellt hat:

Die Praktikanten nehmen ihre eigenen Kompetenzen und Schwierigkeiten im Praxisfeld nicht adäquat wahr. Sie verkennen insbesondere die mit ihrem Status verbundenen Entlastungsmomente der Situation, schließen aus dem Praktikumserfolg (in vielen Fällen sicher zu unrecht) auf ihre spätere Berufseignung ...²

So lässt sich folgern, dass das Praktikum die Funktion, den Studierenden am Ende des Grundstudiums eine Entscheidungshilfe zu bieten, ob sie die richtige Berufswahl getroffen haben, bei den Befragten nicht erfüllt und aufgrund der von den Praktikantinnen und Praktikanten so erkannten Rahmenbedingungen auch nicht erfüllen kann.³ Zu bedenken ist, dass die Berufswahlüberprüfung eine Selbstüberprüfung ist, die Studierenden treffen selbstständig, allenfalls gesprächsweise unterstützt von betreuenden Lehrpersonen, die Feststellung ihrer Eignung bzw. Nichteignung. Prozedere, Ergebnis und Konsequenzen sind nicht institutionalisiert und verbleiben im Privaten, so dass aufgrund der strukturellen Bedingungen keine Auslesefunktion unterlegt werden kann. Sollte die Praktikumserfahrung wirklich der Funktion gerecht werden, eine fundierte Überprüfung der Entscheidung für den Lehrberuf zu ermöglichen, dürfte die diesbezügliche Evaluation der Erfahrung nicht im subjektiven und zufällig gestalteten Kontext verbleiben. Sie könnte z.B. begleitet werden durch Instrumente der Laufbahnberatung, mit denen berufsspezifische Interessensaspekte getestet werden. Damit wäre die Entscheidungsgrundlage erweitert und nicht nur auf singuläre Erlebnisse angewiesen.⁴

5.1.3 Unterrichtshospitation

Die Hospitationen machen den größten Teil der Stunden aus, die die Praktikantinnen und Praktikanten im Klassenzimmer verbringen. Die Stundenzahl liegt meist zwischen 40 und 60 Stunden in den vier Wochen. Dabei hospitieren Studierende mit rein mathematisch-

¹ Dies bezieht sich auf die gemittelte Zustimmung zu den Items, die in der Faktorenanalyse zum Faktor „Motivation für den Lehrberuf“ zusammengefasst werden, vgl. Abschnitt 3.2.5.5

² Fitzner / Kümmel (1979); S. 39

³ vgl. auch Abschnitt 2.3.1.3

⁴ vgl. Mayr (1998)

naturwissenschaftlichen Kombinationen mit durchschnittlich 45 Stunden am wenigsten, Studierende mit rein sprachlichen Kombinationen mit durchschnittlich 56 Stunden am meisten. Die Interviewantworten geben Aufschluss darüber, welche Schwerpunkte die Hospitierenden für ihre Beobachtungen wählen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf das Agieren der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Unterrichtsstruktur. Beim Agieren der Lehrperson ist neben der Vermittlungsebene, also der Frage, durch welche methodischen Schritte die Lehrperson die Inhalte zu vermitteln sucht, auch die Beziehungsebene auszumachen, also die Frage, wie die Lehrperson mit den Lernenden in Kontakt tritt und die Kommunikation im Klassenzimmer gestaltet. Letzteres wird wesentlich differenzierter betrachtet als ersteres und tritt auch bei den Überlegungen, was Merkmale eines guten Unterrichts sind, ins Zentrum: Guter Unterricht zeichnet sich durch einen autoritativen Führungsstil der Lehrperson aus. Damit stimmen die Praktikantinnen und Praktikanten in ihrer intuitiven Bewertung mit den Resultaten psychologischer Forschungen hinsichtlich optimaler Erziehungsbedingungen überein, erweist sich doch der autoritative Erziehungsstil in der Forschung als der überlegene, da Jugendliche, die so erzogen wurden, die wenigsten Verhaltensprobleme und den höchsten Entwicklungsstand in den verschiedenen Maßen psychosozialer Kompetenzen aufweisen.⁵ Klassenführung ist jedoch nur ein Kriterium unter anderen, andere ebenfalls relevante Kriterien wie Klarheit von Lehreräußerungen, individuelle Unterstützung der Lernenden oder Variabilität der Unterrichtsform⁶ werden von den Hospitierenden ausgeblendet. Bei den berichteten Beobachtungen beschränken sich die Praktikantinnen und Praktikanten auf Oberflächenmerkmale des Unterrichts, sie nehmen häufig in der Weise wahr, wie sie auch als Schülerinnen und Schüler wahrgenommen haben und verlassen die Schülerperspektive teils überhaupt nicht, teils nur bedingt. Insofern ist es nur plausibel, dass sie von Langeweile während der Hospitationen berichten. Im quantitativen Zugang berichten zwei Drittel, sich vereinzelt gelangweilt zu haben, die übrigen Befragten geben zu gleichen Teilen an, sich nie oder häufiger gelangweilt zu haben. Im Gegensatz dazu berichten die Interviewten zum überwiegenden Teil von ausgeprägter Langeweile. Als Ursache geben sie an, entweder den behandelten Stoff schon zu kennen und von daher keinen Anreiz zur Aufmerksamkeit erhalten zu haben, oder sich in ihrer Position nicht mit Schülern vorbehaltenen Nebentätigkeiten ablenken zu können. Selbst wo diese ausgeprägte Schülerperspektive verlassen wird, tritt Langeweile auf, weil sich die Methoden und Verhaltensmuster der Lehrpersonen und Klassen sehr bald wiederholen.

⁵ Vgl. Zimbardo (1999); S. 695

⁶ Vgl. Terhart (1997); S. 95ff

Bei der Hospitation werden die Praktikantinnen und Praktikanten mit einem System hoher Komplexität konfrontiert: Eine Lehrperson interagiert intentional mit einer Gruppe von 25 oder mehr Schülerinnen und Schülern. Diese stehen untereinander ebenfalls im Austausch, meist gleichzeitig auf einer für die Lehrperson sichtbaren wie auf einer vor der Lehrperson versteckten Ebene. Welche Aktionen eines der Beteiligten welche Reaktionen eines anderen Beteiligten implizieren und welchen Bedingungen außer der vorangegangenen Aktion die Reaktionen noch unterliegen, ist allein durch Beobachtung nicht zu erkennen.

Neuweg (2001) beschreibt Aufgaben, bei denen aufgrund von Beobachtung komplexer Systeme zu lernen ist, mit dem Begriff der Salienz, „der Offensichtlichkeit der dem Problem unterliegenden Struktur“. ⁷ Je mehr Variable das Geschehen im System beeinflussen und je weniger offensichtlich die Zusammenhänge zwischen Eingabe und Ausgabe sind, umso geringer ist die Salienz. In diesem Sinne entspricht die Hospitation einer Lernaufgabe geringer Salienz. Neuweg verweist darauf, ⁸ dass Beobachtungen anderer Personen nur unter salienten Bedingungen lernwirksam sind, sonst aber keinen Lerneffekt haben, weil unter nicht-salienten Bedingungen keine mentalen Repräsentationen der Situation aufgebaut werden können.

Eine Gelegenheit, die Grenzen der prima facie Beobachtung zu überschreiten und die Salienz der Beobachtungssituation zu erhöhen, sind Gespräche mit den Lehrpersonen. Sie bieten die Möglichkeit, etwas über Hintergründe von Überlegungen, zugrundeliegenden Zielsetzungen, Begründungen für die Auswahl bestimmter Methoden oder anderer unterrichtsrelevanter Entscheidungen in Erfahrung zu bringen und können die Aufmerksamkeit während der Beobachtung lenken. Sofern die Chance zu Gesprächen genutzt wird, verringert sich die Langweile im subjektiven Erleben während der Hospitation. Doch die Chance, das Lernpotenzial der Beobachtungssituation zu erhöhen, wird nur selten genutzt. Gespräche anlässlich der Hospitationen werden zwar in fast allen Fällen geführt, jedoch zum überwiegenden Teil dauern sie etwa fünf Minuten und finden auf dem Weg zwischen Klassenzimmer und Lehrerzimmer statt. Thematisiert werden dabei vorrangig die Klassen, ihre Zusammensetzung und ihr Verhalten, nicht aber unterrichtsbezogene Überlegungen der Lehrperson. Planerische oder kritisch reflektierende Aspekte hinsichtlich der Unterrichtsinhalte oder –methoden werden nur von Befragten genannt, die längere Gespräche führen konnten. Sie bilden mit einem Anteil von etwa 20 Prozent eher die Ausnahmen. Gründe für die Kürze der Gespräche werden auf beiden Seiten gesehen: Die Praktikantinnen und Praktikanten haben keine Interesse an

⁷ Neuweg (2001); S. 32

⁸ Neuweg (2001); S. 33; Neuweg rekurriert auf Berry, Dianne (1991): The role of Action in Implicit Learning; In: The Quarterly Journal of Experimental Psychology 43 (A) 4; S. 881 - 906

einem Gespräch, da sie keine Fragen haben; von den Lehrpersonen nehmen sie an, dass diese keine Zeit und keine Bereitschaft haben, sich auf solche Gespräche einzulassen. Zu vermuten ist auch, dass die Lehrerinnen und Lehrer nicht gewohnt sind, mit anderen über ihren Unterricht ins Gespräch zu kommen und diesen kommunikativ zu reflektieren.

Eine andere Möglichkeit, die Salienz der Beobachtungssituation zu vergrößern, liegt darin, den Gegenstand durch vorgängig gestellte Fragen zu strukturieren, so dass nur ausgewählte Merkmale beobachtet werden. Der einzige institutionelle Ort, an dem die Praktikantinnen und Praktikanten in Beobachtungsfragen eingeführt werden könnten, ist die Einführungsveranstaltung am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik, der damit eine besondere Bedeutung zukommt. Quantitativ gewichtig – zwei Drittel der Befragten rekurrieren darauf, für über 40 Prozent ist sie die einzige Quelle – ist diese Ressource doch qualitativ von nur wenigen genutzt. Die Interviewantworten lassen erkennen, dass die Praktikantinnen und Praktikanten die Einführungsveranstaltung eher kritisch betrachten, so dass sie von hier keine Hilfestellung zur Unterrichtsbeobachtung mitnehmen. Sie haben dort ein Informationsblatt erhalten, an das sich die meisten zwar erinnern, das jedoch von nur wenigen auch zur Strukturierung der Beobachtung herangezogen wird.⁹ Praktikantinnen und Praktikanten, die aus der Einführungsveranstaltung die Anregung aufnehmen, sich in unterschiedlichen Stunden unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte zu wählen und damit die Komplexität zu reduzieren, - und nur jene - empfinden die Hospitationszeit als lernwirksam; ein Befund, der mit Neuwegs Analyse übereinstimmt.

Festzustellen ist, dass die Praktikantinnen und Praktikanten viele Stunden hospitieren, die geringe Salienz der Situation jedoch systematische Beobachtungen und damit den Aufbau mentaler Handlungsmodelle verhindert. Möglichkeiten, die Salienz zu vergrößern und die Komplexität zu reduzieren wie begleitende Gespräche mit den Unterrichtenden werden nicht genutzt. Ebenso wenig stehen den Praktikantinnen und Praktikanten unterstützende Maßnahmen von anderer Seite zur Verfügung, so dass die Hospitationen nur in einem sehr geringen Maß als Lernmöglichkeit genutzt werden. An Punkten, wo dies dennoch geschieht, liegt der Profit in der Modellfunktion der Lehrpersonen, so dass Lerngewinne im Bereich von konkreten Handlungsoptionen liegen können, Chancen einer eher wissenschaftsorientierten Reflexion im Sinne einer Relationierung von Theorie und Beobachtung werden nicht realisiert. Dies

⁹ Alle Interviewten haben die Vorbereitungssitzung am Seminar Heidelberg wahrgenommen. Doch bei einem Chi-Quadrat-Test nach Pearson lässt sich bei der Variable „Tipps zur Unterrichtshospitation erhalten“ kein signifikanter Unterschied in Abhängigkeit vom Seminarort feststellen (Chi-Quadrat = 3,084; df=3; p=.379; einbezogen wurden die Seminare, von denen mindestens 10% der Befragten kamen). So ist zu vermuten, dass dieser Befund unabhängig vom Seminarort ist.

ist nicht verwunderlich, haben sich doch die meisten Studierenden im Vorfeld des Praktikums nicht mit berufswissenschaftlichem Theoriewissen auseinandergesetzt und konnten so auch keinen wissenschaftlichen Habitus im Sinne Oevermanns oder theoretische Augen im Sinne Radtkes et al. entwickeln. Beobachtungen und Eindrücke werden auf Grundlage der eigenen Schulerfahrung beurteilt, bleiben auf der Ebene der Unmittelbarkeit und Zufälligkeit und werden nicht auf eine generalisierende, systematische Ebene transformiert.

5.1.4 Unterrichtsversuche

Alle Befragten bis auf eine Ausnahme haben während ihrer Praktikumszeit selbst unterrichtet. Die Stundenzahlen streuen mit einer Bandbreite von zwei bis 46 erheblich, für 50 Prozent liegen sie zwischen vier und elf Stunden. Dabei unterrichten die Studierenden, die ihre Praktikumschule schon als Schüler besucht hatten, im Mittel zwei Stunden mehr als die übrigen. Bei der Vorbereitung ihres Unterrichts können über 90 Prozent zur Unterstützung auf Gespräche mit den betreuenden Lehrkräften zurückgreifen. Die Gespräche zur Vorbereitung und zur Reflexion dauerten für die meisten Studierenden etwa 15 Minuten und fanden nicht immer, aber zumindest häufig statt. Dabei zeigt sich, dass die Dauer von Gesprächen mit ihrer Häufigkeit positiv korreliert. Dieser Befund weist darauf hin, dass zwischen den Studierenden und den betreuenden Lehrkräften gewisse Kommunikationsstrukturen entstehen, die entweder Raum geben für zahlreiche und längere Gespräche oder nur für einen kurzen Austausch an Informationen.

Die Analyse der Interviewantworten zeigt, welche Formen die gewährte Unterstützung annehmen kann. So geben manche Lehrpersonen die Themen, detaillierte Inhalte und das methodische Vorgehen vor und den Praktikantinnen und Praktikanten obliegt lediglich die Ausführung dieser Vorgaben. Manchen der Befragten kommt dies entgegen, manche fühlen sich dadurch eingeengt. Im Kontrast dazu nennen andere Betreuende ein Thema und überlassen alle weiteren Entscheidungen den Praktikantinnen und Praktikanten. Dieser große Spielraum wird als Belastung empfunden. Am ehesten im Sinne einer Unterstützung wird die dritte Alternative beschrieben. Bei dieser begleitenden Form geben die Lehrpersonen ein Thema vor, lassen die Praktikantinnen und Praktikanten selbstständig Vorstellungen entwickeln, wie der Unterricht aussehen kann, stehen aber im Planungsprozess für Diskussionen, Hinweise und Rückfragen zur Verfügung.

Im Vergleich zu Gesprächen zur Vorbereitung finden die Gespräche zur Auswertung der Unterrichtsversuche mit größerer Regelmäßigkeit statt und nehmen mehr Zeit in Anspruch. Auch hier bestätigen sich die Kommunikationsmuster: Wer zur Vorbereitung längere Gespräche führt, führt sie auch zur Auswertung. Dass den Gesprächen zur Auswertung mehr Raum ge-

geben wird als denen zur Vorbereitung und denen im Zusammenhang mit Unterricht der Studierenden mehr als denen im Zusammenhang mit Hospitationen, ist ein Hinweis darauf, dass im gemeinsamen Verständnis von Studierenden und Lehrpersonen den Unterrichtsversuchen mehr Bedeutung zukommt als den Hospitationen. Dies bestätigen die Praktikantinnen und Praktikanten, in dem sie auf die Frage nach den wichtigsten Erfahrungen das Handeln im Zusammenhang mit dem eigenen Unterricht an die erste Stelle setzen. Was sie während des Praktikums als neue Aspekte des Lehrerseins erkennen, resultiert ebenfalls vorrangig aus der Erfahrung des eigenen Unterrichtens. Als dritte Bestätigung für die Relevanz dieser Erfahrung kann herangezogen werden, dass zum einen für die Praktikantinnen und Praktikanten ein wesentliches Thema des Praktikums darin besteht, Motivation für den Lehrberuf mitzunehmen, und dass sie zum anderen die motivierenden Momente in Erlebnissen im Kontext ihres Unterrichts lokalisieren.

Bei der Bestätigung der Berufswahl greifen die Praktikantinnen und Praktikanten, wie die Analyse der Interviewantworten zeigt, ebenfalls auf die motivierenden Momente im Kontext des eigenen Unterrichts zurück. Die Bedeutung der Unterrichtserfahrung beruht vor allem auf dem Erleben der unterrichtlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung. Zur Bewältigung dieser Aufgabe können die Praktikantinnen und Praktikanten sowohl auf ihre allgemeine Sozialkompetenz als auch auf ihre während der schulischen Sozialisation geprägten Vorstellungen von unterrichtlichen Interaktionsmustern zurückgreifen. Andere, professionell orientierte Ressourcen, stehen ihnen nicht zu Verfügung, da im Vorfeld des Praktikums an keiner der an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen diesbezügliches Wissen vermittelt oder Kompetenzen grundgelegt oder gar gefestigt werden, die zur Vorbereitung und Durchführung von Unterricht herangezogen werden könnten. Einzig die eintägige Vorbereitungssitzung am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik könnte hier einen Beitrag leisten. Dieser potenzielle Beitrag wird zwar von der Hälfte der mittels Fragebogen Befragten als ‚Tipps zur Unterrichtsgestaltung‘ gesehen, die Analyse der Interviewantworten gibt aber Anlass zur Einschätzung, dass diese Tipps, die in Form eines Merkblattes zur Verfügung gestellt werden, im Vorbereitungsprozess keine Rolle spielen.

Somit können die Studierenden ihren Unterricht lediglich auf der Basis ihrer eigenen Schülererfahrung, der knappen Handreichungen der Vorbereitungssitzung und der sehr unterschiedlich ausfallenden Unterstützung der Fachlehrerinnen und -lehrer gestalten. Erfolge können also nicht auf explizit erworbene, sondern nur auf schon längst vorhandene Fähigkeiten zurückgeführt werden. Dies wird verstärkt durch die allgemein vorhandene Tendenz des Men-

schen, sich Erfolge und Misserfolge so zu erklären, dass das eigene Selbstwertgefühl gestützt wird.

5.2 Resümee

5.2.1 Das Schulpraktikum – kein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung!

Die Synopse der Ergebnisse der Fragebogenauswertung und der Analyse der Interviewantworten zeigt, dass sich die Befunde im wesentlichen gegenseitig bestätigen. Kurz gefasst lassen sich die gemeinsamen Ergebnisse auf folgende Aussagen komprimieren:

- Im Praktikum erhalten die Praktikantinnen und Praktikanten einen beschränkten Einblick in ihr zukünftiges Berufsfeld, d.h. in den Ausschnitt der Lehrertätigkeit, der sich mit Vorbereitung und Durchführung von Unterricht befasst. Andere Aspekte des Berufslebens sind in der Regel nicht zugänglich.
- Es sind nur geringe wechselseitige Auswirkungen zwischen Praktikum und Studium zu verzeichnen, die Trennung von Studium als Ort fachwissenschaftlicher Theorie und Praxis als Ort pädagogischen Handelns in der Schule wird von den Studierenden nicht überwunden und durch die theoriefern erlebte Praxis eher noch zementiert.
- Eine Überprüfung der Berufswahl im Sinne einer ergebnisoffenen Überprüfung findet nicht statt, allenfalls die Bestätigung einer vorgängig getroffenen Entscheidung.

Das bedeutet, das Praktikum in der hier untersuchten Form wird den Funktionen, die ihm in den Veröffentlichungen des Kultusministeriums zugeschrieben werden, in wesentlichen Teilen nicht gerecht.

Als theoretischer Bezugsrahmen wurden verschiedene Ansätze zur Professionalisierung betrachtet. Dort konnte als Gemeinsamkeit konstatiert werden, dass in allen Positionen von der Existenz einer ‚Praxis‘ und einer davon unterscheidbaren ‚Theorie‘ ausgegangen wird und dass zur Vermittlung zwischen beiden oder aus der Relationierung beider ein weiteres Element entsteht, das die Professionalität konstituiert. Im strukturtheoretischen Ansatz von U. Oevermann und der Weiterentwicklung von H.-J. Wagner ist dies der professionelle Habitus, ein „System relativ beständiger Dispositionen, die das ... Handeln der Individuen ... bestimmen“.¹⁰ Der auf Arbeitsaufgaben bezogene Ansatz von K.-O. Bauer versteht sich als Ergänzung dazu und betont den technologischen Aspekt im Terminus des professionellen Selbst und hier insbesondere des Handlungsrepertoires. Weniger auf das Handeln als auf das

¹⁰ Wagner (1998); S. 33

Professionswissen im Sinne einer Wissensbasis fokussiert der verwendungstheoretische Ansatz nach F.-O. Radtke. Hinsichtlich der Bedeutung der ersten Phase der Lehrerbildung wurden in den professionstheoretischen Ansätzen Differenzen aufgezeigt, die sich in zwei unterschiedliche Funktionszuschreibungen des schulpraktischen Studienanteils übertragen ließen.

1. Der erste Abschnitt der Lehrerbildung hat ausschließlich die wissenschaftliche Professionalisierung zur Aufgabe.
Folgerung: Schulpraktische Anteile (oder anderen Praxisfeldern) sind funktional der Theoriebildung unterstellt, praktische Erfahrungen lassen sich an wissenschaftliche Kategorien assimilieren und wirken auf diese zurück.
2. Der erste Abschnitt der Lehrerbildung stellt die professionelle Einführung dar, vermittelt wissenschaftliche wie handlungspraktische Kompetenzen.
Folgerung: Schulpraktische Anteile liefern als Antizipation späterer beruflichen Praxis die Erfahrungen, die im Rahmen der Genese von Professionalität zu reflektieren sind.

Professionalisierung besteht – im Verständnis der professionalisierungstheoretischen Ansätze - in der Vermittlung von Theorie und Praxis, sie zeigt sich in der Deutung von Situationen, in Handlungsentscheidungen sowie deren Begründungen und entsteht in der reflexiven Begegnung von Theoriewissen und Praxiserfahrung.¹¹ Einerseits setzt damit die Genese von Professionalität ein vorgängiges Theoriewissen voraus und andererseits schlägt sich Professionalität in einer spezifischen Wissensbasis nieder, die nicht mit dem Theoriewissen kongruiert. Das bedeutet, dass sowohl wissenschaftliche Professionalisierung im Sinne der Theoriebildung bzw. des Theorieerwerbs als auch die Reflexion von Praxiserfahrung nur vor dem Hintergrund schon vorhandener wissenschaftlicher Theoriebestände stattfinden kann. Entsprechendes gilt für die Konstruktion von Professionswissen, die ebenfalls neben der Erfahrung notwendigerweise auf wissenschaftliches Theoriewissen rekurriert. Festzustellen ist, dass die Praktikantinnen und Praktikanten in der Regel über keine pädagogischen, psychologischen oder fachdidaktischen Wissensbestände verfügen, die sie an der Universität erworben hätten. So ist der Besuch entsprechender universitärer Veranstaltungen bis zum Praktikumsbeginn nicht zwingend vorgeschrieben und die Empirie zeigt, dass die Studierenden dem nur in geringem Maß freiwillig nachkommen.

Das Schulpraktikum in der untersuchten Form entspricht damit nicht der ersten Auffassung, fehlt doch die vorangehende Einführung in berufswissenschaftliche Theoriebestände und theoretische Reflexivität, so dass eine Fokussierung auf den Theorieerwerb nicht gegeben ist. Darüber hinaus liegt das Praktikum nicht in der Verantwortung der Universität, sondern in der der schulischen Institutionen.

¹¹ vgl. Abschnitt 1.1.4

Zu prüfen ist, ob das Praktikum der zweiten Auffassung nahe kommt, ist es doch nicht funktional der Theoriebildung unterstellt, sondern führt durch die - zwar nicht obligaten, doch so gut wie immer praktizierten - Unterrichtsversuche zumindest auf der Ebene des learning by doing zum Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung berufsrelevanter Handlungsanforderungen. Allerdings ist kritisch in Frage zu stellen, ob die praktische Unterrichtserfahrung unter den gegebenen Bedingungen tatsächlich zur Professionalisierung beiträgt. Der Aufbau des Professionswissens erfordert nach Kolbe (1997) notwendigerweise die reflexive Aufarbeitung dieser Erfahrung „zwischen Unerfahrenen und qualifizierten, erfahrenen Lehrern“,¹² damit durch die Relationierung mit Theoriewissen schließlich aus dem Handeln das Professionswissen entstehen kann. Die Gespräche über die Unterrichtserfahrung sind in Häufigkeit, Länge und Inhalt der individuellen Übereinkunft von Studierenden und Lehrpersonen überlassen und werden demzufolge sehr unterschiedlich realisiert. Darüber hinaus stellt das Desiderat des Theoriewissens ein weiteres Hindernis dar.

Nicht gegeben ist die Strukturgleichheit der Praktikumerfahrung mit der Berufserfahrung. Zu viele Faktoren wie die Kürze der Zeit, der geringe Umfang unterrichteter Stunden oder die Unverbindlichkeit der pädagogischen Interaktion unterscheiden die beiden Bereiche, so dass die Praktikumszeit nicht als Antizipation beruflicher Praxis verstanden werden kann.

Dem Mangel an Theoriewissen kommt auch in den Überlegungen Bedeutung zu, die Lee Shulman hinsichtlich der knowledge base von Lehrpersonen anstellt.¹³ Er legt dar, dass Ereignisse aus dem Schulalltag zwar als Prototypen, Präzedenzfälle oder Parabeln das kasuistische Wissen etablieren. Diese Ereignisse werden allerdings nur dadurch zu Fällen, dass sie in einen entsprechenden theoriegestützten, allgemein erfahrungsbasierten oder ethisch fundierten Bezugsrahmen eingeordnet und von daher mit einer Exemplarität versehen werden, die über den Einzelfall hinausweist. Fehlt der Bezugsrahmen, können einzelne Ereignisse nicht in kasuistisches Wissen transformiert werden, ebenfalls kann das letztlich handlungsrelevante strategische Wissen nicht konstituiert werden.

Zieht man zur Betrachtung des Schulpraktikums das Modell der Entwicklungsstufen vom Novizen zum Experten der Brüder Dreyfus heran, können die Praktikantinnen und Praktikanten allenfalls auf der Stufe von Novizen gesehen werden, sind sie doch in ihrer ersten Begeg-

¹² Kolbe (1997); S. 135
vgl. auch Abschnitt 1.2.2.1

¹³ vgl. Abschnitt 1.3.2.1

nung mit dem beruflichen Praxisfeld.¹⁴ Das Novizen-Stadium ist charakterisiert durch einfache kontextfreie Regeln zur Handlung. Doch bevor die „Handlungsregeln auf fruchtbaren Boden fallen“ und die „nötige Erfahrungsoffenheit“ zur Wissenskonstruktion besteht, müssen die bisherigen Vorstellungen und Theorien über Unterricht de-konstruiert werden.¹⁵ Dass dies nicht allein durch die Entscheidung für ein Lehramtsstudium und den Beginn des Praktikums gewährleistet ist, zeigt die Beobachtung, dass nicht alle der in die Untersuchung einbezogenen Studierenden die alte Perspektive verlassen haben. Sie nehmen Schule weiterhin aus der Warte der Schülerinnen und Schüler wahr, so dass sie nicht einmal als Lehrer-Novizen bezeichnet werden können.

Neuweg konzidiert in seinen Überlegungen, dass Praktikantinnen und Praktikanten, die nicht über vorgängiges Theoriewissen verfügen, dennoch nicht ohne anwendbare Wissensstrukturen und Wahrnehmungsraster sind. Nur dass diese nicht theorieorientiert, sondern in langjähriger Schülererfahrung generiert und als Alltagswissen gefestigt wurden.¹⁶ Im Zusammenhang mit dem Schulpraktikum in der untersuchten Form findet die Bewusstmachung bisheriger Alltagstheorien über Unterricht nicht statt, geschweige denn die geforderte Dekonstruktion, so dass die notwendige Voraussetzung zum Eintritt in das Novizenstadium ebenso wie die oben betrachtete Reflexion der Unterrichtserfahrung nicht systematisch ermöglicht wird. Damit fördert das Schulpraktikum nicht einmal die Vorbereitung für den Eintritt in das Novizenstadium als ersten Schritt auf dem Weg zur Professionalisierung.

Reduziert man die Frage nach dem Beitrag des Praktikums zur Professionalisierung im Sinne K.O. Bauers auf den ansatzweisen Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung berufsrelevanter Aufgaben, so fällt die Antwort ebenfalls nicht positiv aus, erfahren die Studierenden doch keine Einführung in theoretisch begründete und reflektierte Handlungsoptionen und deren Einübung. Die geforderte Folge von isolierter Einübung und Anwendung im Klassenzimmer ist nicht gegeben. Dieser Umstand macht es plausibel, dass in den Äußerungen der Studierenden weniger das Bestreben zu erkennen ist,¹⁷ ein professionelles, d.h. theoriebegründetes und reflektiertes Handlungsrepertoire aufzubauen. Vielmehr gehen sie mit der Erwartung in

¹⁴ vgl. Abschnitt 1.3.2.2

¹⁵ Neuweg (1999); S. 367

¹⁶ Neuweg (1999); S. 367

vgl. auch Berntzen et al. (1998); S. 147. Die Autoren kritisieren an dieser Stelle das systematische Ausblenden von vorgängigem und parallel wirksamen Alltagswissen im pädagogischen Handeln, zu ergänzen sicher auch durch die Wirksamkeit in Wahrnehmung und Beurteilung pädagogischen Handelns.

¹⁷ vgl. Abschnitt 4.2.1

das Praktikum, von den Tipps und Tricks erfahrener Lehrerinnen und Lehrern zu profitieren, also einen Lerngewinn im Sinne einer Meisterlehre verzeichnen zu können.

Das Praktikum in der hier untersuchten Form leistet also keinen Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Es lässt sich unter keine der beiden professionalisierungstheoretisch begründeten Auffassungen subsumieren, weder können praktische Erfahrungen an Theoriewissen assimiliert oder dieses Wissen an die Erfahrungen akkomodiert werden, noch bildet die im Praktikum erlebte Praxis die spätere berufliche Praxis ab. Ebenso wenig wird das Praktikum dem gerecht, was sich aus den aufgezeigten Ergänzungen der theoretischen Konzepte an Forderungen zu Inhalt und Form der Lehrerausbildung ableiten lässt.

Ob damit dann schon, wie Radtke /Webers (1998) befürchten, von einer Begünstigung „organisatorischer Routine“¹⁸ und „Entprofessionalisierung schon zu Beginn der Ausbildung“¹⁹ gesprochen werden muss, sei dahingestellt. Die Aussagen setzen voraus, dass im Praktikum beiläufig Routinen ausgebildet werden, die in der späteren Berufspraxis weiterwirken. Damit wird dem Praktikum eine Wirkkraft unterstellt, die bislang nicht belegt ist.

Das Schulpraktikum in der untersuchten Form ist unter theoriegeleiteten Erwägungen als mangelhaft einzuschätzen, kann es doch keinen Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung leisten. Dagegen bewerten es die Praktikantinnen und Praktikanten selbst positiv. Wie ist dieser scheinbare Widerspruch aufzulösen?

Für die Praktikantinnen und Praktikanten zeichnet sich das Praktikum als erstes Erleben der späteren Berufspraxis schon während der Studienzeit aus, nicht als theorieverbundener Teil der Lehrerausbildung. So zielen ihre Erwartungen darauf ab, sich durch Beobachtungen und Gespräche eine Orientierung zu verschaffen und Möglichkeiten zur Selbsterfahrung in der Rolle der Unterrichtenden zu bekommen. Diesen Erwartungen wird das Praktikum gerecht: Die Studierenden erleben das Berufsfeld unmittelbar und atmosphärisch, können realen Schülerinnen und Schüler in realen Klassenzimmern begegnen und ziehen Bestätigung aus dem Erleben, von ihnen akzeptiert zu sein. Insgesamt suchen und finden sie in der Schule ein Bewährungsfeld ihrer Person und fühlen sich durch das Praktikum für den Lehrberuf motiviert.²⁰

Das Resultat, das den subjektiven, vorgängig formulierten Erwartungen entspricht, legitimiert die positive Einschätzung. Der Widerspruch ist also weniger unterschiedlichen Bewertungen geschuldet als unterschiedlichen Zielsetzungen, die unterschiedliche Evaluationsmaßstäbe

¹⁸ Radtke (Webers (1998); S. 215

¹⁹ Radtke (Webers (1998); S. 207

²⁰ Zu einem vergleichbaren Befund kommt Fitzner (1979)

implizieren. Unter den gegebenen Bedingungen ist die Wirklichkeit des Praktikums gut mit den Erwartungen der Studierenden in Einklang zu bringen. Sie ziehen daraus einen Gewinn für sich und ihre Ausbildung abseits der theoretischen und administrativen Ansprüche und gewähren so der Praktikumszeit eine ganz eigene Dignität, die nicht gering geschätzt werden sollte.

5.2.2 Mutmaßungen über das Praxissemester

Die Ergebnisse hinsichtlich der Praktikumserfahrung sind unter den Rahmenbedingungen des vierwöchigen Pflichtpraktikums zu sehen. Das Fehlen von vorbereitenden, begleitenden oder auswertenden Seminare oder Vorlesungen an der Universität bedingt die völlige Abkopplung der Praxiserfahrung vom Studium. Die Einbettung lediglich in Veranstaltungen am Seminar für Schulpädagogik und die Begleitung ausschließlich durch Lehrpersonen an der Schule betont die Zuweisung zum praxisorientierten, nicht wissenschaftlichen Teil der Ausbildung. Ohne Vorgaben die Quantität und Qualität von Unterrichtsbeobachtung, -planung und -durchführung betreffend, ohne Institutionalisierung von Vorbereitung und Reflexion dieser Tätigkeiten bleibt das Praktikum eine vom Zufall bestimmte Zeit; eine Zeit, die zwar in der subjektiven Bewertung der Studierenden wichtig ist, da sie ihnen eine emotionale Bestätigung für ihren zukünftigen Beruf gibt, die aber nicht als professionalisierendes Element einer Lehrerausbildung verstanden werden kann.

Bei der Neugestaltung der Prüfungsordnung von 2001 wurden auch die Bedingungen und Anforderungen des Praxisanteils reformiert.

Tabelle 5.2 Bestimmungen zu Schulpraktikum und Praxissemester im Vergleich

	Schulpraktikum Quellen: Kultusministerium Baden-Württemberg: Vierwöchiges verpflichtendes Schulpraktikum – Informationen für Studierende des Lehramts an Gymnasien (22.07.1998)	Praxissemester Quellen: Kultusministerium Baden-Württemberg: Handreichung zum Praxissemester (20.07.01) Verwaltungsvorschrift zum Schulpraxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien sowie Studierende der Studiengänge zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen; in Kultus und Unterricht 2001; S. 322
Dauer	4 Wochen	13 Wochen im Block oder zwei Module zu 6 bzw. 7 Wochen
Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - frühzeitiges Heranführen an die Lehrerrolle - Überprüfen des Berufswunschs - Zielgerichtetere und strukturiertere Fortsetzung des Studiums 	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsorientierung und Stärkung des Bezugs zur Schulpraxis durch <ul style="list-style-type: none"> o Frühzeitiges Kennenlernen des gesamten Tätigkeitsfeldes Schule o Unmittelbares Erfahren des Schulalltags mit den verschiedenen Unterrichtssituationen, den verschiedenen Lehrerprofilen, aber auch den spezifischen Belastungen des Berufs o Ermöglichen von Einblicken in das au-

		ßerschulische Lern-, Sozial- und Freizeitverhalten von Schülerinnen und Schülern sowie in das schulische Umfeld - Sich der Eignung für den Beruf stärker bewusst werden - Bewusstere Schwerpunktsetzung im Hauptstudium
Zeitpunkt	Keine Angaben	Empfohlen gegen Ende des Grundstudiums
Veranstaltungen zur Vorbereitung und Auswertung	1 Tag bzw. ½ Tag an den Studienseminaren	Überblick über den Arbeitsplatz Schule durch Lehrveranstaltungen an der Universität
Begleitveranstaltungen	keine	- Regelmäßige erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Veranstaltungen an den Studienseminaren (Pädagogik/pädagogische Psychologie: ca. 48 Stunden; Fachdidaktik: ca. 16 Stunden) - Regelmäßige Ausbildungssitzungen mit den Ausbildungslehrkräften
Betreuung	Dafür geeignete Lehrpersonen an den Schulen. Sie - führen die PraktikantInnen in das Schulleben ein - geben den PraktikantInnen Einblicke in Unterrichtsplanung und – durchführung - vermitteln Hospitationsmöglichkeiten - beraten und begleiten	Ausbildungslehrkräfte und MentorInnen an den Schulen Die Ausbildungslehrkräfte - legen die individuelle Ausgestaltung des Praxissemesters fest - führen die PraktikantInnen in die Lehrerrolle und Schulorganisation ein - leiten die PraktikantInnen bei der Unterrichtstätigkeit an und werten die Erfahrungen (gemeinsam) aus - reflektieren gemeinsam die Lerninhalte und Lernfortschritte im Unterricht und bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen - leiten die PraktikantInnen bei den Beobachtungs- und Arbeitsaufträgen der Seminare an und werten diese gemeinsam aus
Vorgaben zu Tätigkeiten	Keine	- Hospitation: etwa 10 Unterrichtsstunden pro Woche - Teilnahme an Unterrichtstätigkeit und angeleiteter Unterricht: insgesamt 30 Stunden - Teilnahme an sonstigen schulischen (Konferenzen, Elternabende) oder außerunterrichtlichen (Schulfeiern, Sporttage, Landheim) Veranstaltungen - Führen eines Berichtshefts und erstellen eines Abschlussberichts

Die gravierendsten Veränderungen sind die Verlängerung von vier auf 13 Wochen,²¹ die Vorgaben zu den Tätigkeiten der Praktikantinnen und Praktikanten sowie die Institutionalisierung der Begleitung. Dies geschieht durch Lehrveranstaltungen wie auch durch die Betreuung

²¹ Die Verlängerung bezieht sich nur auf die Praxiszeit in der ersten Ausbildungsphase; durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ergibt sich insgesamt keine Verlängerung der Praxiszeiten beider Phasen der Lehrerausbildung.

durch Ausbildungslehrkräfte, für diese Aufgabe fortgebildete und mit Deputatstunden versehene Lehrkräfte an den Schulen.

Die zeitliche Ausdehnung kann dazu führen, dass die Praktikantinnen und Praktikanten einen besseren Einblick in das Schulleben erhalten. Sie macht es wahrscheinlicher, dass in diese Zeit ‚sonstige schulische Veranstaltungen‘ wie Konferenzen oder Elternabende oder auch außerunterrichtliche Veranstaltungen wie Schulfeiern oder Landheimaufenthalte fallen, die eine wichtige Komponente des Lehreralltags darstellen. Die Festschreibung der Teilnahme verdeutlicht ihre Relevanz im Hinblick auf das Praktikumsziel. Die längere Dauer bringt mehr Möglichkeiten, verschiedene Aspekte von Unterricht und Lehrerhandeln zu beobachten, mit sich, seien es Klassenarbeiten schreiben und zurückgeben, mündliche Leistungen bewerten oder Konflikte im Klassenzimmer regeln, und so Lehrpersonen auch in ihrem erzieherischen Wirken zu erleben.²² Vieles spricht dafür, dass die Praktikantinnen und Praktikanten durch ihre längere Teilhabe am Schulalltag für diese Zeit ‚zum ‚Personal‘ (gehören)‘²³ und durch die stärkere Einbindung ‚komplexere und intensivere Erfahrungen machen (können)‘.²⁴

Doch allein die zeitliche Erweiterung reicht nicht aus, um dem Ziel, das ‚gesamte Tätigkeitsfeld Schule kennen zu lernen‘, gerecht zu werden. Nach wie vor der Beobachtung nicht zugänglich ist sowohl der Teil von Lehrerarbeit, der sich nicht in der Schule abspielt, also die gesamte häusliche Arbeitsorganisation und Tätigkeit, wie auch die Teile, die sich nicht auf Unterricht oder die genannten Veranstaltungen beziehen, zum Beispiel Beratungsgespräche mit Eltern oder Wahrnehmung von Verwaltungsaufgaben.²⁵ Die explizite Einführung in diese Bereiche ist nicht vorgesehen.

Von Bedeutung ist auch die konkrete Ausgestaltung der Zeit in der Schule. Es ist anzunehmen, dass die Praktikantinnen und Praktikanten regelmäßig nach wenigen Wochen die Klassen und MentorInnen wechseln werden, um die Belastung durch die Betreuung auf möglichst viele Schultern zu verteilen. So weitet sich zwar das Erfahrungsspektrum an ‚verschiedenen Unterrichtssituationen‘ und ‚verschiedenen Lehrerprofilen‘ aus, allerdings geht die Vielfalt zu Lasten der Intensität, der Möglichkeit, durch längerfristige Begleitung eine Klasse Beziehungen aufzubauen oder Entwicklungsprozesse mit zu verfolgen und zu gestalten.

²² Zum Spektrum der Aufgaben von Lehrkräften vgl. Abschnitt 2.3.1.1

²³ Amrhein (1998); S. 76; Amrhein et al vergleichen ein vierwöchiges Blockpraktikum und ein semesterbegleitendes Praktikum in der Einschätzung der Betroffenen.

²⁴ Amrhein (1998); S. 77

²⁵ Zum Spektrum der Aufgaben von Lehrkräften vgl. Abschnitt 2.3.1.1

Die für das Praxissemester vorgeschriebenen etwa 30 Stunden Teilnahme an Unterrichtstätigkeit oder angeleitetem Unterricht bieten zweifellos mehr Erfahrung als die im Praktikum durchschnittlich realisierten acht Stunden. Zu begrüßen ist, dass die Stundenzahl vorgegeben ist und alle Beteiligten das Recht und die Pflicht haben, dieses Soll zu erfüllen. Doch ebenso wie bei den Hospitationen ist zu fragen, ob die Erweiterung der Quantität auch eine Steigerung der Qualität mit sich bringt. Auf der einen Seite können die Studierenden durch die größere Stundenanzahl über das Erlebnis, von den Schülerinnen und Schülern in der Lehrendenrolle akzeptiert zu sein, hinaus differenziertere Erfahrungen mit dieser Rolle machen. Auch haben die betreuenden Lehrpersonen die Möglichkeit, sie beispielsweise in vorbereitende Überlegungen oder Schülerbeurteilungen einzubeziehen. Auf der anderen Seite hängt die Qualität der Erfahrung, besonders im Hinblick auf ihre Ausbildungsrelevanz, von der Anleitung und Reflexion ab. Dies ist durch die Aufgabenbeschreibung für die Ausbildungslehrkräfte auch vorgesehen, gehören doch Anleitung und Auswertung von Beobachtungsaufgaben des Seminars sowie Anleitung und Auswertung der Unterrichtstätigkeit dazu. Bei genauerem Betrachten werden jedoch gerade dadurch Probleme erkennbar.

Den Ausbildungslehrkräften kommt die Aufgabe zu, Beobachtungsaufgaben zu begleiten und auszuwerten, die sich auf Unterrichtsstunden beziehen, die sie nicht selbst beobachtet haben. Durch Berichte von Praktikantinnen und Praktikanten werden sie mit Einblicken in Kollegenunterrichte konfrontiert, zu denen sie nur bedingt Stellung nehmen können, die sie unter Umständen in Loyalitätskonflikte bringen. So ist nicht auszuschließen, dass sich die Auswahl und Bearbeitung von Beobachtungsaufträgen eher an der Konfliktvermeidung im Kollegium orientiert als an der Relevanz in Bezug auf die Ausbildung.

Anleitung und Auswertung von Unterrichtstätigkeit ist für die Ausbildungslehrkräfte nur möglich, wenn sie selbst die Klasse, in der der Praktikantenunterricht stattfindet, in diesem Fach unterrichten. Nicht nur, da die Praktikantinnen und Praktikanten unter Umständen nicht die gleiche Fächerkombination haben wie die Ausbildungslehrkraft, werden sie realistischerweise zum großen Teil auch in anderen Klassen unterrichten, wo dann die Begleitung bei der Vorbereitung und die Auswertung den jeweiligen Fachlehrerinnen und –lehrern obliegt. Damit sind wie in der Konzeption des vierwöchigen Praktikums wesentliche Aufgaben wie Auswertung von Hospitation und Unterrichtserfahrung an Lehrpersonen delegiert, die für diese Aufgabe nicht vorbereitet wurden, mit der gleichen für diese Konzeption aufgezeigten Problematik.

Die Praktikantinnen und Praktikanten sollen während des Praxissemesters ein Berichtsheft führen und am Ende einen Abschlußbericht erstellen. In beidem sollen sie die Ausbildungsinhalte sowie die Arbeitsaufträge von Studienseminar und Ausbildungslehrkraft beschreiben, Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtsversuchen dokumentieren und Reflexionen ihrer eigenen Erfahrungen festhalten. Damit ist ein Rahmen gegeben, die Praxiszeit reflektierend zu begleiten. Allerdings ist in den Vorgaben nicht erkennbar, in welcher Weise und von wem diese schriftlichen Ausarbeitungen eingefordert, ausgewertet oder gar beurteilt werden und welcher Stellenwert ihnen über die private Erstellung hinaus zukommen soll.

Eine wesentliche Veränderung manifestiert sich in Form und Umfang der Begleitung. Sie wird durch Veranstaltungen am Studienseminar und an den Schulen gewährleistet. Letztere sind regelmäßige, vermutlich wöchentliche zweistündige Sitzungen, genannt Ausbildungssitzungen. Ihre Inhalte ergeben sich aus den Aufgaben der Ausbildungslehrkräfte und zielen neben der individuellen Organisation des Praxissemesters auf die Anleitung und Auswertung zu Hospitation und Unterricht ab. So bietet sich die Möglichkeit einer zeitnahen, an den Erlebnissen und Problemen der Praktikantinnen und Praktikanten orientierten Aufarbeitung der Praxiserfahrung. Erreicht werden kann damit, wie intendiert, eine Berufsorientierung und eine ‚Stärkung des Bezugs zur Schulpraxis‘.

An den Seminaren wird „die unterrichtliche Praxis ... in regelmäßigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen ... begleitet“²⁶ im Umfang von insgesamt 48 bzw. 16 Stunden. Damit ist eine Verknüpfung der Lernorte Schule und Studienseminar vorgegeben, die eine Kooperation verschiedener Institutionen erfordert. Die Verbindung fällt wiederum in den Aufgabenbereich der Ausbildungslehrkräfte

Ob die Möglichkeiten der Ausbildungssitzungen, der schriftlichen Ausarbeitungen wie des Berichtshefts und des Abschlussberichts der Praktikantinnen und Praktikanten oder der Zusammenarbeit mit den Studienseminaren genutzt werden, liegt in der Hand der Ausbildungslehrkräfte. Durch ihre Aufgaben wird die Ausbildungslehrkraft zur zentralen Figur der Praktikumsgestaltung, in ihrem Ermessen liegt, welche der durch die Rahmenbestimmungen gebotenen Möglichkeiten in welcher Intention und Qualität realisiert werden. Damit kommt ihr im Hinblick auf die gesamte Lehrerausbildung eine wichtige Funktion zu, für die eine fundierte

²⁶ Verwaltungsvorschrift zum Schulpraxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien sowie Studierende der Studiengänge zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen; in Kultus und Unterricht 2001; S. 322; Abschnitt 9

Vorbereitung und begleitende Supervision notwendig wäre, um eine beständige Qualifizierung sowohl der Ausbildungsperson als auch der Ausbildungskonzeption zu gewährleisten.

Die in der Verwaltungsvorschrift nachzulesenden Funktionen des Praxissemesters sind vergleichbar denen des Schulpraktikums, wobei das Praxissemester durch seine längere Dauer und organisierte Begleitung dem Anspruch, Berufsorientierung zu geben, sicher besser gerecht werden kann als das vierwöchige Praktikum. Hinsichtlich der beiden anderen Funktionen – Überprüfung des Berufswunsches und Auswirkungen auf das Studium – sind die Anforderungen für das Praxissemester sehr viel zurückhaltender und in den nicht operationalisierten Formulierungen „sich der Eignung für den Beruf als Lehrerin oder Lehrer stärker bewusst (werden)“ und „zu einer bewussteren Schwerpunktsetzung im Hauptstudium (beitragen können)“²⁷ in ihrer Erreichung nicht überprüfbar.

Das Praxissemester wird in der Prüfungsordnung den pädagogischen Studien zugerechnet.²⁸ Damit bildet es in seinen Elementen Teilnahme am Schulalltag, Ausbildungssitzungen und Begleitseminare am Studienseminar zusammen mit den Veranstaltungen an der Universität formal eine Einheit. Inhaltlich ist diese lediglich durch die Anforderungen an die universitären Veranstaltungen, einen „Überblick über den ‚Arbeitsplatz Schule‘ zur Vorbereitung bzw. Nachbereitung des Praxissemesters“²⁹ zu geben, bestimmt. Gezielt vorbereitende oder auswertende Veranstaltungen sind nicht vorgesehen, so dass es weiterhin möglich ist, dass Studierende ohne sozialwissenschaftliche oder fachdidaktische Vorkenntnisse in das Praxissemester gehen. Ist den universitären Veranstaltungen als theorievermittelnde Orte wenigstens tendenziell die Ausrichtung auf die Praxiserfahrung zugeordnet, ist umgekehrt den begleitenden Veranstaltungen an Schule und Studienseminar nicht der Rekurs auf die Theorieseite anheimgestellt. Es gilt die Kritik, dass „die im Studienseminar angebotene Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie ... zwar in der Regel auf dem neuesten Stand (ist). Aber es handelt sich um rezipierte Wissenschaft – Forschung gehört nicht zu den Dienstaufgaben der Fachleiter/innen.“³⁰ Eine Begleitung der Erfahrung der Schulwirklichkeit, ihrer Analyse und Reflexion aus theoriegeleiteter Sicht und die Integration in eine wissenschaftliche Ausbildung ist so nicht gewährleistet, die für das vierwöchige Praktikum konstatierte Abkoppelung der Praxiserfahrung vom Studium ist damit in der Konzeption des Praxissemesters fortgeschrieben.

Die gesamte

²⁷ Kultusministerium Baden-Württemberg: Handreichung zum Praxissemester (20.07.01); Abschnitt 2.3

²⁸ vgl. GYPO 2001, Anlage B

²⁹ vgl. GYPO 2001, Anlage B

³⁰ Lenhart (2000)

Praxiszeit, jede Stunde Hospitation oder Teilnahme an Konferenzen und Schulfestern unter den pädagogischen Studien zu subsumieren,³¹ erscheint unter diesen Bedingungen als ein Euphemismus.

So lässt sich festhalten, dass das Praxissemester im Vergleich zum vierwöchigen Praktikum ein Mehr an Schulalltag bietet, dass es intensivere Erlebnisse und eine bessere Integration in das Kollegium ermöglicht und somit eine gute Gelegenheit zur Berufsorientierung darstellt. Unter diesem Aspekt bedeutet es eine Verbesserung des Praxisanteils. Sie wird jedoch in Frage gestellt, betrachtet man beide Phasen der Lehrerbildung. Für Studierende, die nach der Prüfungsordnung von 2001 ihr Studium absolvieren, verkürzt sich der Praxisanteil beider Phasen zusammengenommen um vier Wochen, da die Einführung des Praxissemesters mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einhergeht.

Es bleibt die essentielle Veränderung, dass ein Teil der Praxiserfahrung schon während anstatt wie bislang nach Abschluss der Studienzeit vorgesehen ist. Dies könnte dann einen Gewinn bringen, wenn durch eine Verzahnung von praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Ausbildung eine Implementation des Praxisanteils im Studium gelungen wäre und die Impulse aus dem Praxissemester in darauf ausgerichteten Seminaren an der Universität gezielt für das weitere Studium genutzt werden könnten.³² Durch die inhaltliche, institutionelle und personelle Separierung von Praxiserfahrung und Studium stellt die Konzeption jedoch nicht die Bedingungen zur Verfügung, die für eine Integration in die wissenschaftliche Ausbildung und damit für eine Qualifizierung im Sinne einer Professionalisierung notwendig wäre.

5.2.3 Ausblick

Die Praxisanteile in der ersten Phase, sei es nun in der Form des vierwöchigen Praktikums oder des Praxissemesters, leisten keinen Beitrag zur Lehrerbildung, der dem Anspruch auf Professionalisierung gerecht würde, da die Integration von Praxiserfahrung und wissenschaftlicher Ausbildung nicht gewährleistet ist. Die empirischen Befunde dieser Arbeit lassen Ausblicke zu, an welchen Stellen eine Veränderung greifen müsste.

Soll ein professionalisierungstheoretisch begründeter Anspruch aufrechterhalten werden, bedarf es Veränderungen dahingehend, dass der Praxisanteil nicht mehr „Praxis als Zufall“³³ ist, sondern zu einem Ausbildungselement wird, das in das Curriculum des erziehungswissen-

³¹ vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg (1999): Neustruktur der Lehrerbildung im höheren Dienst unter Einbezug eines Praxissemesters; Punkt 3.4: Quantifizierung der einzelnen Ausbildungsanteile innerhalb der ersten Phase; S. 34

³² Ein Gewinn ist v.a. auf finanzpolitischer Ebene zu erkennen, erspart doch das Praxissemester, in dem die Studierenden kein Geld erhalten, die Auszahlung eines halben Jahres Anwärterbezüge.

³³ Wittenbruch (1985b); S. 20

schaftlichen Studienteils eingebunden wird. Auf der curricularen Ebene muss geklärt werden, welcher Stellenwert dem Praxisanteil in der Lehrerbildung zukommen soll, ob er der Theoriebildung und Einübung in die theoretische Reflexivität dienen soll, der beruflichen Handlungskompetenz und Einübung von Unterrichtsfertigkeiten oder einer Kombination und Integration von beidem.

Bisher beginnen die Studierenden die Praxiszeit mit den Bildern von Schule im Kopf, die sie während ihrer eigenen Schulzeit aufgebaut haben. Die Verbindung dessen, was sie aus ihrer eigenen Schulzeit mitbringen und was die Praxiszeit an Einblicken und Erfahrungen bietet, mit dem, was sie im Studium gelernt haben und noch lernen werden, bleibt jedem einzelnen selbst überlassen.

Die Integration von Wissen und Erfahrung muss sich in einer Lernortkooperation von Schule, Studienseminar und Universität manifestieren. Dazu gehören vor- und nachbereitende sowie begleitende Veranstaltungen, in denen den Studierenden vor oder während des Praktikums ein theoretischer Wissensbestand vermittelt wird, je nach Stellenwert des Praktikums mit der Intention, Schulwirklichkeit wahrnehmen, analysieren und reflektieren zu können oder aber eigene Handlungsentscheidungen z.B. im Rahmen von Unterrichtsplanung treffen, begründen und retrospektiv bewerten zu können. Dazu gehört auch der Austausch der Dozierenden, die in den verschiedenen Institutionen tätig sind. Auszubildende am Studienseminar und Ausbildungslehrkräfte müssen wissen und nachvollziehen können, aus welcher Perspektive und mit welchem Anspruch an Reflexivität Universitätslehrende die Schulwirklichkeit betrachten. Ebenso müssen Universitätsangehörige die Schulwirklichkeit, die sich den Praktikantinnen und Praktikanten bietet, aus eigener Anschauung kennen lernen und sich in die Perspektive von Schulpraktikern einführen lassen. Nur die gegenseitige Akzeptanz als Lehrende an unterschiedlichen Lernorten, die einen je eigenen, aber in seiner Qualität unverzichtbaren Anteil beitragen, kann eine Kooperation gewährleisten. Dass dies nicht von der Bereitschaft einzelner abhängt, vielmehr Voraussetzungen auf struktureller Ebene bedarf wie die Bereitstellung von Deputatstunden für diese Kooperation oder die Durchlässigkeit von wissenschaftlicher und schulischer Laufbahn, ist unbestritten.

Darüber hinaus sind für die Studierenden Gelegenheiten zu institutionalisieren, bei denen Wissen, Beobachtung und Erfahrung relationiert werden können. Das können die von Kolbe, Bauer und Oevermann erwähnten Gespräche mit erfahrenen Lehrpersonen sein, sofern diese über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, das können auch leichter zu systematisierende Formen sein. Zum Beispiel kann das in der Verwaltungsvorschrift zum Praxissemester be-

schriebene Berichtsheft der Studierenden zu einem pädagogischen Portfolio³⁴ erweitert werden. Durch die Kombination von Handeln, seiner Reflexion vor einem theoretischen Hintergrund und begleitenden Gesprächen sind die wesentlichen Rahmenbedingungen für die Konstruktion von Professionswissen gegeben.

Der Einsatz von Portfolios in der Lehrerausbildung erfolgt für den deutschsprachigen Raum bislang weniger in Deutschland als in der Schweiz und in Österreich. Von dort liegen Erfahrungsberichte vor, die darauf hinweisen, dass mit Portfolioarbeit die gewünschte Intention tatsächlich realisiert werden kann.³⁵ Insofern sind „Wirkungshoffnungen“³⁶ berechtigt, mit der Begleitung schulpraktischer Anteile durch Portfolioarbeit den bislang nicht aufgefundenen professionalisierenden Impuls dieses Ausbildungsteils zu fördern; es sind allerdings Hoffnungen, die sich in der Praxis bewähren und durch empirische Untersuchungen erhärten lassen sollten.

Mit der in dieser Arbeit vorgenommenen Konfrontation professionalisierungstheoretischer und administrativer Ansprüche mit einem Teil gelebter Praxis ist noch kein neues Konzept von Lehrerausbildung entworfen, aber doch ein Grundstein gelegt, worauf Veränderungen fußen können.

³⁴ Im pädagogischen Bereich bezeichnet ein Portfolio eine Arbeitsmappe, in der Dokumente gesammelt werden, die einen Lernfortschritt belegen. Intention der Portfolioarbeit ist „eine Brücke zwischen dem Erwerb von Wissen und Handlungskompetenzen, zwischen Theorie und Praxis am Weg der Professionalisierung von künftigen LehrerInnen zu bauen“. (Hascher/Schwarz (2001); S. 5) Der Inhalt eines Portfolios kann aus eigenen Unterlagen bestehen, die im Laufe des Praktikum entstehen, ergänzt durch Bemerkungen dritter dazu, durch Berichte von Erlebnissen, Beobachtungen oder Eindrücken sowie – als wichtigstes – durch Beschreibungen der gesammelten Dokumente unter dem Aspekt, inwiefern sie einen Lernfortschritt oder eine Veränderung von Kompetenzen im Hinblick auf ein vorher vereinbartes Ziel belegen. (vgl. Baron/Collins (1993); S. 203f)

³⁵ vgl. Kunz Heim (2001) für die Schweiz (Didaktikum Aarau) oder Schratz / Tschegg (2001) für Österreich (Universität Innsbruck)

³⁶ Terhart (1995); S. 253