

Beobachtung in schulpraktischen Studien

Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im Praktikum

von Martin Lunkenbein



UNIVERSITY OF
BAMBERG
PRESS

Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Band 3

Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Herausgegeben von Sibylle Rahm

Band 3



University of Bamberg Press 2012

Beobachtung in Schulpraktischen Studien

Eine empirische Analyse der subjektiven Perspektive von
Studierenden auf obligatorische Beobachtungsaufgaben im
Praktikum

von Martin Lunkenbein



University of Bamberg Press 2012

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.ddb.de/> abrufbar

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität als Dissertation vorgelegen

1. Gutachter: Prof. Dr. Sibylle Rahm

2. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Abel

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Januar 2012

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg

Umschlaggestaltung: Dezernat Kommunikation und Alumni der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

© University of Bamberg Press Bamberg 2012

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468

ISBN: 978-3-86309-096-8 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-097-5 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-4191

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist während meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg entstanden. Nur über gute Unterstützung ist es möglich, ein derartig umfangreiches Projekt, wie es eine Dissertation darstellt, zu bewältigen. Es gilt kontinuierlich daran zu arbeiten und krisenhaften Phasen abzupuffern und gut zu überstehen. An dieser Stelle richte ich meinen Dank an all diejenigen, die mich bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Ganz besonders danke ich Frau Prof. Dr. Sibylle Rahm. Sie gab die Anregung zu diesem Thema und sie hat die Fertigstellung der Arbeit in vielfältiger Weise gefördert. In meiner Zeit als Mitarbeiter unterstützte sie mich durch konstruktive Anregungen und stete Gesprächsbereitschaft. Daneben ermöglichte sie mir durch eine Mitarbeit am Lehrstuhl für Schulpädagogik die Fertigstellung dieser Arbeit.

Ich bedanke mich ebenso bei Herrn Prof. Dr. Jürgen Abel für die Erstellung des Zweitgutachtens und die ständige Möglichkeit des Austausches.

Besonders herzlich danke ich meiner Frau Monika für ihre liebevolle Unterstützung. Sie hat durch ihr Verständnis und ihre Ermunterungen zur Fertigstellung der Arbeit beigetragen.

Herzlichen Dank gebührt meinen Eltern. Ihre uneingeschränkte Förderung meiner Ausbildung und ihre liebevolle Unterstützung hat die Anfertigung der vorliegenden Arbeit erst ermöglicht.

Daneben überbringe ich hiermit ein ganz herzliches Dankeschön an meine Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl Herrn PD Dr. Roland Bätz, Herrn Christian Nerowski, Frau Dipl.-Päd. Daniela Sauer und Herrn Dr. Nikolaus Schröck. Sie gaben mir durch intensive Gespräche wichtige Impulse und motivationale Unterstützung, die maßgeblich zum Gelingen der vorliegenden Dissertation beigetragen haben.

Nicht zuletzt danke ich der Lehramtsanwärterin Frau Astrid Meiler für die große Hilfe bei den Interviewkodierungen.

Für den steten emotionalen Beistand gebührt auch der Sekretärin des Lehrstuhls für Schulpädagogik, Frau Angelika Schacht, ein Dank.

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Theoretisches Fundament

0	Einleitung	13
1	Wissen und Können bei Lehrkräften	16
1.1	Theorie und Praxis in der Diskussion	16
1.2	Struktur Pädagogischen Wissens	20
1.3	Lehrerwissen nach Shulman	22
1.3.1	Arten des Lehrerwissens nach Shulman	22
1.3.2	Formen bzw. Ebenen des Lehrerwissens nach Shulman	25
1.3.3	Das Lehrerwissen nach Shulman in der Diskussion	29
1.4	Lehrerwissen nach Bromme	30
1.5	Verhältniskonzepte zwischen Wissen und Können	32
1.5.1	Integrationskonzepte	32
1.5.2	Differenzkonzepte	33
1.6	Verwendungsforschung	36
1.7	Zusammenfassung	38
2	Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung	43
2.1	Entwicklung der Praxisphasen in der Lehrerbildung	44
2.2	Ausformung der Praxisphasen	47
2.3	Ziele der Praxisphasen	50
2.3.1	Programmatiken	51
2.3.2	Erhebungen zu Studierendensichten	55
2.3.3	Erhebung zu Sichtweisen von Lehrenden	61
2.3.4	Administrative Ziele von Praxisphasen	63
2.4	Effekte von Praxisphasen	65
2.5	Formen des Lernens in Praxisphasen	69
2.6	Aufgaben als Lernanlass in Praxisphasen	72
2.6.1	Konzeptionen für Aufgaben	74
2.6.2	Empirische Ergebnisse	76
2.7	Beobachten als Lernanlass in Praxisphasen	78
2.7.1	Beobachtung der Lehrkraft	81

2.7.2	Beobachtung des Unterrichts	82
2.7.3	Beobachtung der Schülerinnen und Schüler	83
2.7.4	Beobachtung des Selbst	85
2.8	Zusammenfassung	86
3	Rahmen der Untersuchung: Das Projekt GLANZ	90
3.1	Charakterisierung	90
3.2	Reflexivität als Zielkategorie	95
3.2.1	Einschätzung von Reflexivität	98
3.2.2	Aktuelle Forschungsarbeiten zur Einschätzung der Reflexionsqualität	101

Teil II: Empirische Untersuchung

4	Fragestellung	105
5	Methodisches Vorgehen	106
5.1	Datenerhebung	107
5.1.1	Sampling	108
5.1.2	Interviewdurchführung	110
5.1.3	Weitere Forschungsinstrumente	112
5.2	Datenaufbereitung	113
5.3	Datenauswertung	115
5.3.1	Grundgedanken der Qualitativen Inhaltsanalyse	116
5.3.2	Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse	118
5.3.3	Inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse	120
5.3.3.1	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell	120
5.3.3.2	Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse	123
5.3.4	Skalierend strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse	125
5.3.4.1	Inhaltsanalytisches Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung	125

5.3.4.2	Zuordnungsmodalitäten der skalierend strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse	127
6	Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse	130
6.1	Lerngelegenheit Beobachten	130
6.1.1	Wertung Beobachten allgemein	130
6.1.1.1	Positiv	132
6.1.1.2	Negativ	134
6.1.2	Wertung Beobachtungsaufgaben allgemein	136
6.1.2.1	Positive Zuschreibung	137
6.1.2.2	Negative Zuschreibung	143
6.1.2.3	Neutrale Zuschreibung	145
6.1.3	Beobachtungsaufgabe: Soziogramm	146
6.1.3.1	Vorgehen	146
6.1.3.2	Ergebnisse	151
6.1.3.3	Bewertung	158
6.1.3.4	Auswirkungen auf nachfolgende Beobachtung	165
6.1.3.5	Beziehung zu den Kindern	167
6.1.3.6	Hintergrundinformation	168
6.1.3.7	Verbesserungsvorschlag	170
6.1.3.8	Alternativaufgabe Befragung zur Schulfreude	172
6.1.3.9	Zusammenfassung	175
6.1.4	Beobachtungsaufgabe: Meldeverhalten	178
6.1.4.1	Vorgehen	178
6.1.4.2	Ergebnisse	182
6.1.4.3	Bewertung	184
6.1.4.4	Verbesserungsvorschlag	192
6.1.4.5	Alternativaufgabe zum offenen Unterricht	193
6.1.4.6	Zusammenfassung	195
6.1.5	Beobachtungsaufgabe: Heterogenität	196
6.1.5.1	Vorgehen	197
6.1.5.2	Ergebnisse	205
6.1.5.3	Bewertung	206
6.1.5.4	Verbesserungsvorschlag	210
6.1.5.5	Beziehung zu den Kindern	211

6.1.5.6	Differenzierungsmaßnahmen	215
6.1.5.7	Zusammenfassung	216
6.2	Lerngelegenheit Beobachten in Bezug zur Lerngelegenheit Unterrichten	218
6.2.1	Relation zwischen Beobachten und Unterrichten	218
6.2.1.1	Bedeutsamkeit Beobachten	219
6.2.1.2	Bedeutsamkeit Unterrichten	221
6.2.2	Beobachten und eigenes Unterrichten	223
6.2.2.1	Beobachten während des Unterrichtens	223
6.2.2.2	Unterrichten nach dem Beobachten	225
6.3	Lerngelegenheit Studium in Bezug zur Lerngelegenheit Praktikum	226
6.3.1	Studium vor dem Praktikum	227
6.3.2	Studium nach dem Praktikum	230
6.3.3	Praktikumsbericht	232
6.4	Beobachtung des eigenen Selbst	234
6.4.1	Selbstbeobachtung beim Beobachten	235
6.4.2	Selbstbeobachtung beim Unterrichten	237
7	Ergebnisse der skalierend strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse	241
7.1	Reflexionsstufen der Äußerungen zu den einzelnen Aufgaben	242
7.1.1	Ebene der Aufgaben	243
7.1.2	Ebene der Studierenden	246
7.1.3	Ebenenverknüpfung: Studierende & Aufgaben	248
8	Reflexion des methodischen Vorgehens	251
8.1	Methodenreflexion anhand qualitativer Gütekriterien	251
8.2	Methodenreflexion anhand der Überprüfung aufgetretener Probleme des Forschungsprozesses	255
8.2.1	Datenerhebung und Datenaufbereitung	255
8.2.2	Datenauswertung, Ergebnisdarstellung und –beurteilung	256
9	Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	258
9.1	Zusammenfassung	258
9.2	Diskussion	270

9.2.1	Praktikumsaufgaben als Katalysatoren von Praktikumszielen	270
9.2.2	Reflexivität als Ziel im Praktikum	278
9.3	Ausblick	284
9.3.1	Forschungsdiesiderate	284
9.3.2	Praktika als Lerngelegenheit der Lehrerbildung	286
10	Verzeichnisse	290
10.1	Literaturverzeichnis	290
10.2	Abbildungsverzeichnis	316
10.3	Tabellenverzeichnis	318
	Anhang	320

Teil I: Theoretisches Fundament

0 Einleitung

„Lehrerbildung – quo vadis?“ So der Titel eines Beitrages in der Zeitschrift für Pädagogik aus dem Jahr 2001 (Terhart 2001). Die Frage, in welche Richtung sich die Lehrerbildung¹ entwickelt, wird stetig thematisiert. Nicht nur infolge von TIMMS, PISA, IGLU wird die Qualität der Schulbildung und damit die Qualität der Lehrkräfte sowie als Konsequenz auch die Qualität der Lehrerbildung in Deutschland infrage gestellt. Die Lehrerbildung ist sowohl gegenwärtig als auch in historischer Sicht fortwährend mit Prozessen ihrer Optimierung verbunden. Ein Blick in die Geschichte verweist darauf, dass noch kein Endpunkt erreicht ist. Aktuelle Diskussionen handeln von Bolognaprozessen, der Diskussion um die Einführung von Standards, einer Kompetenz- und Exzellenzdebatte sowie der umgreifenden Veränderung der Studienstrukturen hin zu einem Bachelor- und Masterstudienaufbau einschließlich Modularisierung. Diese Veränderungsvorschläge können unter anderem als Folge einer starken Kritik an der Lehrerbildung (Terhart 2004, 38) gesehen werden. Damit steht diese gegenwärtig „unter einem so noch nicht da gewesenen Veränderungsdruck. Insbesondere die Grundausbildung an der Universität ist Gegenstand einer fast unisono vorgetragenen Fundamentalkritik“ (Messner 2004, 9).

Im Rückblick manifestieren sich Entwicklungslinien des Auf- und Ausbaus der Lehrerbildung hin zu einem äußerst komplexen System. Der Prozess, der bereits mehr als 200 Jahre andauert, hat zu einem System der Lehrerbildung in Deutschland geführt, welches als

¹ Der Begriff 'Lehrerbildung' wird, da es sich um einen gängigen Terminus technicus handelt, in seiner männlichen Form verwendet. Auf eine Formulierung, die beide Geschlechter umfasst (z.B. Lehrer- und Lehrerinnenbildung), wird verzichtet, jedoch ist die weibliche Form immer mitzudenken.

außerordentlich anspruchsvoll, kompliziert und aufwendig charakterisiert werden kann (Terhart 2004, 38). Noch weiter geht Meri, wenn er bemerkt, dass die Lehrerbildung in Deutschland „die anspruchsvollste, aufwendigste und längste der Welt“ ist (Meri 2006, 117).

Die Ausbildung von Lehrkräften gliedert sich in zwei Qualifizierungsphasen (erste universitär-theoretische Phase, zweite schulisch-praktische Phase). Die in dieser Arbeit nicht näher erläuterte zweite Phase wird mit dem Ziel ‚Entwicklung der Berufsfähigkeit‘ verbunden (Topsch 2004, 484). Aufgabe der ersten Phase ist es, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit den notwendigen Wissens- und Reflexionsvoraussetzungen für die spätere Berufstätigkeit auszustatten (Terhart 2004, 44). Dabei bezieht sich die Reflexionsfähigkeit auf das eigene Tun, sowie das unmittelbare und weitere Arbeitsfeld und dessen Bedingungen. Überwunden wird über die Verwissenschaftlichung der Ausbildung sowohl das Konzept der Lehrerbildung als sehr allgemein gehaltene moralische Gesinnungsbildung als auch das Konzept einer handwerklich orientierten Meisterlehre (Terhart 2004, 44).

Eine besondere Brückenfunktion innerhalb der universitären Lehrerbildung nimmt das Praktikum ein, soll es doch „zwischen den universitären Theoriestudien und der späteren Berufspraxis (...) vermitteln“ (Arnold et al. 2011, 90). Über diese Funktionszuschreibung können die Praktika als „Kernbereich der Lehrerbildung“ (Arnold et al. 2011, 90) bezeichnet werden. Den Praktikumsphasen in der universitären Lehrerbildung wird von Studierendenseite eine große Bedeutung beigemessen. Jedoch ist der Lernprozess in diesen Phasen noch zu wenig erhellt (Hascher 2011, 429).

Konzeptuell beinhalten Praktikumsphasen in der Regel sowohl erste eigene Unterrichtsversuche als auch Hospitationen mit gezielten Praktikumsaufgaben. Jene Aufgaben initiieren die Beobachtung und die Analyse von Aspekten des Unterrichts und der hospitierten Schule. Obwohl Beobachtungsaufgaben zum Programm von Praktika zählen (Arnold et al. 2011, 90), ist über deren tatsächlichen Stellenwert noch wenig bekannt.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an. Die Untersuchung nimmt eine retrospektive Betrachtungsweise ein, indem die Perspektiven von Studierenden zum ersten Schulpädagogischen Blockpraktikum in den Mittelpunkt gestellt werden. Es wird das Ziel verfolgt, Aufschluss über die Einschätzung von Praktikumsaufgaben durch Studierende zu erlangen und deren subjektive Bedeutung zu beschreiben. Die Leitfrage lautet: Welche subjektive Perspektive nehmen Studierende retrospektiv zu den Beobachtungsgelegenheiten im ersten Blockpraktikum ein?

Dazu wird im ersten Kapitel der Grundstein gelegt, um die Brückenfunktion des Praktikums zwischen Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können einordnen zu können. Dies geschieht über eine Darstellung der Beziehung zwischen Wissen und Können bei Lehrkräften. In einem zweiten Kapitel wird die konkrete Ausformung der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung in verschiedenen Facetten näher charakterisiert. Als Überleitung zum methodisch-empirischen Teil der Arbeit dient die Erläuterung des Projektrahmens (Kapitel 3), in dem sich die Untersuchung verorten konnte. Im Rahmen des Projekts wird das untersuchte Praktikum im Sinne eines Differenzkonzeptes realisiert.

Der methodisch-empirische Teil beginnt mit einer Konkretisierung der Fragestellung dieser Studie (Kapitel 4), um anschließend das methodische Vorgehen der empirisch-qualitativen Untersuchung (Kapitel 5) zu erläutern. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Studie dargestellt (Kapitel 6 und 7). Ergänzt wird die Ergebnisdarstellung von einer kritischen Reflexion des methodischen Vorgehens (Kapitel 8). Den Abschluss bildet die Gesamtzusammenfassung und Diskussion (Kapitel 9).

1 Wissen und Können bei Lehrkräften

In diesem Kapitel wird der Grundstein gelegt, um die Brückenfunktion des Praktikums (Arnold et al. 2011, 89) in der Lehrerbildung einordnen zu können. Dem Praktikum kommt die Aufgabe zu, zwischen den Studien der universitären Lehrerbildung und der beruflichen Handlungspraxis an den Schulen zu vermitteln (Arnold et al. 2011, 90). Eingebettet ist das Praktikum in die universitär-theoretische Ausbildungsphase. Jene hat den Anspruch über den Aufbau von Wissen und Reflexionsfähigkeiten auf das spätere berufliche Handeln vorzubereiten. Der Anspruch kann nicht von dem Dilemma ablenken, dass das Verhältnis zwischen Wissen und Können in analytischer Hinsicht als ungeklärt zu bezeichnen ist. Dieses dilemmatische Untersuchungsfeld wird im Folgenden skizziert.

Dazu wird anfangs die Diskussion um Wissen und Können in einen größeren Zusammenhang, der Diskussion um Theorie und Praxis, eingeordnet. Im Anschluss wird die Struktur des Wissensbegriffes im Lehrberuf in der Sicht von ausgewiesenen Experten detaillierter beleuchtet. Sodann steht die Beziehung zwischen Wissen und Können zur Disposition. Die sehr umfangreiche Diskussion des Verhältnisses zwischen Wissen und Können kann in den nachfolgenden Erörterungen im Rahmen dieser Arbeit nur in Ausschnitten nachgezeichnet werden. Die folgende Darstellung dient einer Klärung des Untersuchungsfeldes, das nach Arnold et al. (2011, 90) dadurch gekennzeichnet ist, dass die in dieser Studie beforschten Praktika einer Vermittlung von universitären Theiestudien (Wissen) und der späteren Berufspraxis (Können) dienen.

1.1 Theorie und Praxis in der Diskussion

Die Fragestellung, was unter pädagogischen Wissensformen verstanden wird (disziplinär produzierte Erkenntnis oder praktisches Handlungsvermögen), ist eng verknüpft mit der Frage nach den jeweiligen Vorstellungen zur Beziehung von Theorie und Praxis (Dewe & Radtke

1991, 143). Jene Theorie-Praxis-Relation ist in der Lehrerbildung ein Dauerthema (Koring 1997, 24), das zu unterschiedlichen Zeiten verschieden gesehen wurde. In kaum einer anderen Disziplin wurden so viele Konzeptualisierungsversuche wie in der Pädagogik unternommen (Dewe & Radtke 1991, 143). Im Folgenden werden einige der Konzeptualisierungen skizziert.

Die Diskussionen um die Konstrukte Theorie und Praxis und ihr Verhältnis reichen bis in die Antike zurück. Dabei sind die Begriffe der Theorie und der Praxis in historischer Hinsicht wenig eindeutig definiert, vielmehr „eine Chiffre für komplexe und vielfältige Begriffsverhältnisse“ (Langewand 2004, 1016).

Das Verhältnis der komplexen Begriffe Theorie und Praxis wird als ein antinomes diskutiert, in dem sich zwei Pole gegenüberstehen. Nicht immer werden die beiden Pole als gleichwertig anerkannt. Bereits bei Platon gibt es eine Hierarchisierung des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis. So gilt bei ihm der Philosoph als Vordenker der Gesellschaft. Auch bei Aristoteles gilt „der Zugang zu ‚theoreia‘ als ein Privileg des aus der Gesellschaft der ‚Gemeinen‘ Herausgehobenen“ (Mommertz 2006, 24).

In der weiteren historischen Entwicklung gibt es zahllose Versuche, um den analysierten Gegensatz zwischen Theorie und Praxis in ein produktives Verhältnis zu transformieren. Dies geschieht oftmals durch ein verbindendes Element, wie etwa der Urteilskraft oder dem Pädagogischen Takt. So argumentiert Kant, dass Theorie nicht die pädagogische Praxis steuern kann, sondern dass die Urteilskraft als Mittler bemüht werden müsse (Hügli 2007). Über die Urteilskraft werden Grundgesetze pädagogischen Handelns anwendbar und wird die Lehrkraft in konkreten Situationen urteilsfähig. Die Urteilskraft verbindet Regeln mit Fällen, das Abstrakte mit dem Konkreten und Theorie mit Praxis. Für das Handeln in der Praxis ist nach Kant Folgendes nötig: erstens ein Leitfaden (Theorie), zweitens ein spezifisches Können, dazu Werkzeuge sowie sonstige Mittel und drittens die Urteilskraft (Koch 2005, 96).

Herbart entwickelt, analog zu Kant, eine Trias. Er geht davon aus, dass jede Theorie zu allgemein und jede Praxis zu limitiert ist, um den Erfolg pädagogischer Bemühungen zu gewährleisten. Für die Verbindung von Theorie und Praxis führt er den Pädagogischen Takt als vermittelndes Element ein. Der Pädagogische Takt ist gekennzeichnet durch schnelle Urteile und Entscheidungen bezüglich didaktischer Probleme. Dieser Mediator zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen wird als eine pädagogische Tugend gesehen, ähnlich der Phronesis (Klugheit) von Aristoteles (Langewand 2004, 1024).

In den dargelegten Konzepten wird die Theorie als das Erste, das Höhere und das Verhältnisdefinierende angesehen. Doch gibt es ebenso Argumente für eine Höherstellung bzw. Unabhängigkeit der Praxis. So postuliert Schleiermacher, dass die Dignität der Praxis unabhängig sei von der Theorie, wiewohl Praxis nur über Theorie eine bewusstere wird. Die bisherige Praxis gilt ihm als Ausdruck einer geschichtlich sich entwickelnden internen Rationalität der Praxis (Langewand 2004, 1024f.).

Daneben sind noch viele Konzeptualisierungen zu nennen, die in der Debatte um Theorie und Praxis Stellung beziehen, wie jene von Hegel, Nohl, Flitner, Litt und Weniger (Koring 1997, 29). Auf eine wegweisende Art versucht Erich Weniger den Theoriebegriff zu erläutern. Er stellt fest, dass gerade die Universitätsausbildung der Volksschullehrer „die Spannung zwischen Theorie und Praxis“ (Weniger 1990, 29) erheblich verschärfte. Grundlegend ist bei Weniger die Unterscheidung von drei Theorieebenen. Diese differieren in Bezug auf ihre Abstraktheitsgrade: (1.) Die basale Theorie ersten Grades schließt unmittelbar an die Handlungspraxis an. Sie umfasst die unmittelbare, unreflektierte Wahrnehmung der Wirklichkeit durch den Praktiker. Damit hat auch der Praktiker eine (eventuell unbewusste oder unreflektierte) Theorie. (2.) In der Theorie zweiten Grades sind Alltagstheorien, Lebensregeln und Sprichworte versammelt, die nicht immer sprachlich reflexiv verfügbar sind, die jedoch der Reflexion zugänglich sind. (3.) Die Theorie dritten Grades ist für Weniger die Theorie des Theoretikers. Dieser arbeitet mit wissenschaftlichen Theorien, welche sich ihrerseits

wiederum auf die in der Praxis gehandelten Alltagstheorien beziehen (Weniger 1929/1990).

Weniger betont in seinem Konzept, in für die Geisteswissenschaftliche Pädagogik charakteristischer Weise, das Primat der Praxis (Stadelmann 2004, 39). Im eigentlichen Sinn kann bei der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht von Theorie und Forschung gesprochen werden, sondern von einer neuen Art, über praktische Probleme zu reden. Es findet keine Analyse statt, um die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns aufzudecken, sondern sie wird als unverrückbar Seiendes verstanden (Koring 1997, 40f.).

Unter anderem als Folge der Kritik an dieser Ausrichtung der Pädagogik entsteht die realistische Wende der pädagogischen Forschung (Roth 1962), die auch ein verändertes Theorie-Praxis-Verhältnis mit sich bringt. Sie intendiert, durch empirische Forschung den praktischen Wert pädagogischer Erkenntnisse mit der Realität zu konfrontieren. Im Zentrum steht nicht mehr in engagierter, verstehender Weise die Praxis, vielmehr soll mithilfe statistischer Vernunft eine empirische Kritik an der Praxis geübt werden (Koring 1997, 49). Folglich wird das pädagogische Handeln und Denken, sowie das professionelle Wissen der Praktiker kritisiert und problematisiert (Koring 1997, 50). Mit der Infragestellung der praktischen Tätigkeit wird dem wissenschaftlichen Wissen eine höhere Dignität zugesprochen.

Im Allgemeinen kann innerhalb der wissenschaftlichen Debatte um das Theorie-Praxis-Problem der größte Teil der Diskursteilnehmer als Vertreter der Theorie angesehen werden. Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik kann als Anwalt der Praxis verstanden werden. Durch die realistische Wende werden die parteilichen Sichtweisen auf Theorie und Praxis in der Pädagogik nicht aufgehoben. Es wird mit ihr jedoch deutlich, dass die alleinige Anwendung von wissenschaftlichen Theorieerkenntnissen für eine professionelle pädagogische Tätigkeit nicht genügt.

Während die Diskussion um Theorie und Praxis in der Pädagogik auf einer allgemeineren Ebene angesiedelt werden kann, ist auf einer spezifischeren Ebene die Diskussion um individuelles Wissen und

Können von Lehrkräften zu verorten. Diese kann eingebettet werden in den Professionalisierungsdiskurs innerhalb des Lehrberufs.

1.2 Struktur Pädagogischen Wissens

Wissen kann nicht als originärer Begriff der Pädagogik bezeichnet werden, ihm wird jedoch für die Selbstpositionierung der Erziehungswissenschaft seit ihrer Etablierung als Universitätsdisziplin eine prominente Bedeutung zugesprochen (Thiel 2007, 157). Nach Wiater (2007b, 12) kann Wissen neben Haltungen/Einstellungen und Verhaltensweisen als ein zentraler Bestandteil von Bildung angesehen werden. Dies kann auf die Lehrerbildung übertragen werden, in welcher in verschiedenen Verhältniskonzepten (Neuweg 2004) der Bezug zwischen Wissen und Können diskutiert und erprobt wird, mit dem Ziel der Formung zukünftiger Lehrkräfte.

Die Vielfalt der Wissensformen bildet sich in unzähligen Klassifikationen ab, wird jedoch in Erklärungsansätzen häufig nicht eindeutig definiert, sodass mitunter unklar bleibt, welche Art von Wissen expliziert wird (Gruber & Renkl 2000). Manche Wissensformen stehen in enger Beziehung zum Können, wie das implizite Wissen als ein Wissen im Handeln. Bei anderen Wissensformen ist kein direkter Bezug nachweisbar. Jedoch beruhen die Leistungen von Expertinnen² auf ihren jeweiligen Gebieten und von Lehrkräften im Speziellen auf einer fachspezifischen Wissensbasis. Dieses Expertenwissen als bereichsspezifisches Wissen (Gruber & Renkl 2000, 159) lässt sich nur schwer auf andere Domänen übertragen (Altrichter & Lobenwein 1999, 171). Im Allgemeinen reichen Gedächtnisleistungen und Denkstrategien nicht aus, um expertenhafte Leistungen erbringen zu können (Ophardt 2006, 59). In letzter Zeit wird der Wichtigkeit des Wissens in Form von zahlreichen Veröffentlichungen im schulpädagogischen Feld Tribut gezollt (z. B. Wiater 2007b; Thiel 2007; Kraller & Schratz 2008).

² Angesprochen werden in diesem Zusammenhang etwa Forscherinnen und Forscher, Lehrkräfte, etc.

Im Weiteren soll ein Überblick über die vielfältigen Klassifikationsmöglichkeiten von Lehrerwissen gegeben werden. Damit wird verdeutlicht, dass dem Wissen von Lehrkräften im Hinblick auf deren professionelles Können eine Schlüsselstellung zukommt, wenngleich der Zusammenhang weiterer Forschung bedarf. Die folgende Untersuchung (ab Kapitel 3) steht im Kontext dieser Diskussion. Die Protagonisten (Praktikantinnen und Praktikanten) haben bereits wissenschaftliches Wissen erworben und werden in Praxisphasen³ mutmaßlich Können (Unterrichten lernen) und weiteres Wissen (über Schülerinnen und Schüler, über Unterricht, etc.) erwerben.

Die Klassifikationsmöglichkeiten zum Lehrerwissen gehen aus von der undifferenzierten Einheit und Einheitlichkeit von Wissen. In einer grundlegenden Separierung kann eine Aufteilung in zwei Wissensformen gedacht werden. So klassifiziert beispielsweise Fried zwei kategorial unterschiedliche Wissensformen: „Dabei werden die differenten Wissensqualitäten, die in den unterschiedlichen Systemen produziert werden, grob in Theoriewissen (Wissenschaftssystem) und Praxiswissen (Organisations-, Interaktionswissen) untergliedert“ (Fried 2003, 113).⁴ Terhart (1991, 133f.) erweitert die Dyade und unterscheidet drei unterschiedliche Dimensionen des Lehrerwissens: Die Wissensdimension im engeren Sinn, das heißt sprachlich repräsentierbares Wissen, welches auf Sachverhalte bezogen ist (Wissen, dass ...). Daneben steht die Dimension der Beurteilung, der Orientierung, des ‚Wollens‘, beziehungsweise einer Art Zielorientierung (Wissen, wozu ...). In der dritten Dimension, der operativen Dimension, wird das praktisch-prozedurale Handlungswissen repräsentiert (Wissen, wie ...). Eine vergleichbare Position vertritt Bromme, dessen professioneller Wissensbegriff bewusst gelernte Fakten, Regeln und Theorien enthält, daneben Erfahrungen und als Drittes Einstellungen der Lehrkraft.

³ Die Begriffe Praxisphase und Praktikum werden im Folgenden synonym verwendet.

⁴ Bemerkenswert ist in dieser dualen Sichtweise, dass sowohl der Praxis als auch der Theorie ein jeweiliges Wissen zugesprochen wird.

Damit umfasst der Begriff neben deskriptivem und erklärendem Wissen auch Wertvorstellungen (Bromme 1992, 10).

Es existieren eine Reihe weiterer Klassifikationen von Wissensformen. In vielen Aufteilungen differieren nicht nur die autorenspezifischen Bezeichnungen, sondern sie unterscheiden sich auch dahin gehend, wie fein die Wissensformen unterteilt werden und ob ein Praxiswissen oder implizites Wissen als eigenständige Form expliziert wird. Dies gilt sowohl für pädagogisches Wissen im Allgemeinen als auch für Lehrerwissen im Besonderen. Nachstehend werden exemplarisch die Klassifikationen zum Lehrerwissen nach Shulman (1986, 1991) und nach Bromme (1992, 2008) dargelegt, weil sie sich als wegweisend erwiesen haben.

1.3 Lehrerwissen nach Shulman

1.3.1 Arten des Lehrerwissens nach Shulman

Nach Shulman 1986 (9f.) wird dem Wissen der Lehrkräfte in Forschung und Bildungspolitik zu wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Einer anfänglichen Fokussierung der Forschung auf Unterrichtsinhalte folgte eine Zunahme von vermehrten pädagogischen Fragestellungen bei Außerachtlassen der Inhaltsdimension. Diese Lücke möchte Shulman schließen, indem er untersucht, auf welches Wissen Lehrkräfte zurückgreifen können. Dazu unterscheidet er drei Arten von inhaltlichem Wissen (content knowledge; Shulman 1986, 9):

- (A) Wissen über Fachinhalte (subject matter content knowledge)
- (B) Pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge)
- (C) Curriculares Wissen (curricular knowledge)

(A) Wissen über Fachinhalte (subject matter content knowledge)

Das Wissen über Fachinhalte erfordert ein Verstehen der Strukturen eines Faches (Shulman 1991, 150). Es ist mehr als ein bloßes Verfügen „über die Fakten oder Konzepte eines Bereichs“ (Dick 1996, 122). Das fachinhaltliche Verständnis einer Lehrkraft ähnelt damit stark dem eines nicht-pädagogischen Fachkollegen. Unterschiede gibt es jedoch

hinsichtlich der Begründung, denn die Lehrkraft muss sowohl Fachinhalte kennen, als auch wissen, warum etwas so ist und „aus welchen Gründen bestimmte Ansprüche bestehen“ (Shulman 1991, 150). Darüber hinaus versteht eine Lehrkraft, warum ein Thema für eine Disziplin von zentraler Bedeutung ist und warum ein anderes nur peripher bedeutsam ist. Damit wird eine weitere pädagogische Beurteilung dieses Inhaltes hinsichtlich seiner Stellung im Lehrplan möglich (Shulman 1991, 150).

(B) Pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge)

Das pedagogical content knowledge liegt von seiner Konzeption her quer zum kontinental-europäischen Pädagogikverständnis. Es geht über das rein fachliche Wissen hinaus und enthält näherungsweise das, was im deutschen Sprachgebiet als pädagogisch-didaktisches, unter Umständen sogar als methodisch-didaktisches Wissen bezeichnet werden könnte (Dick 1996, 123). Hier werden wesentliche Aspekte der Lehrbarkeit des jeweiligen Wissens mit einbezogen. Im Besonderen geht es um die zweckmäßigsten Formen der Repräsentation von Inhalten einer Disziplin. Die Repräsentation kann sich über veranschaulichende Beispiele, Illustrationen und Demonstrationen, erklärungskräftige Analogien, Metaphern und anderes vollziehen. Da eine einzig richtige Repräsentationsform nicht existiert, sollte die Lehrkraft über ein gutes Repertoire an Repräsentationsmöglichkeiten verfügen. Das „schließt auch ein Verständnis dafür ein, was das Erlernen eines bestimmten Themas leicht oder schwierig macht: die von den Schülern unterschiedlichen Alters und Hintergrundes mitgebrachten jeweiligen Vorverständnisse hinsichtlich vieler Fachinhalte“⁵ (Shulman 1991, 151).

⁵ „Sofern es sich bei diesem vermeintlichen Vorverständnis um ein Missverständnis handelt - was nicht selten der Fall ist -, müssen Lehrpersonen diejenigen Strategien kennen, die dieses Vor- oder Fehlverständnis der Schüler am ehesten umstrukturieren können“ (Dick 1996, 123).

(C) Curriculares Wissen (curricular knowledge)

Die dritte Art von Wissen nach Shulman wird in der Lehrerbildung am stärksten vernachlässigt. Lehrkräfte müssen das Curriculum kennen und damit den Lehr- und Unterrichtsstoff (Shulman 1991, 152). „The curriculum is represented by the full range of programs designed for the teaching of particular subjects and topics at a given level, the variety of instructional materials available in relation to those programs, and the set of characteristics that serve as both the indications and contraindications for the use of particular curriculum or program materials in particular circumstances” (Shulman 1986, 10).

Darüber hinaus sollten Lehrkräfte nach Shulman (1986, 1991) auch die Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien kennen, sowie Überlegungen zur Verwendung besonderer Materialien in speziellen Situationen anstellen. Die erfahrene Lehrkraft setzt dann die curricular angebotenen Alternativen für ihren Unterricht gekonnt ein, wie etwa Unterrichtsmaterialien oder die verschiedenen Lehrbücher, Experimente, Lehrprogramme, die einsetzbaren Filmdokumente. Aber auch diverse Lernorte können genutzt werden, wie Museen, Bibliotheken, Mediotheken, etc. Das Curriculum und die dazugehörigen Materialien entsprechen dem Arzneibuch, aus dem die Lehrkraft aus verschiedenen Möglichkeiten auswählen kann.

Nach Shulman ist das Fachwissen Voraussetzung dafür, eine Transformation in pädagogische Anwendungsgebiete vornehmen zu können. Dies ist in unterschiedlichen Formen möglich, zu nennen sind etwa Analogien, Beispiele, Demonstrationen oder Übungen. Eine Bedingung dafür ist die Fähigkeit, die Lernvoraussetzungen der Schüler einschätzen zu können.

In einer Ergänzung betont Shulman (1986, 10), dass es neben den aufgeführten drei Kategorien weitere wichtige Inhalte für die Lehrkraft gebe, wie etwa Methoden der Klassenführung und Fragen zur Schuladministration. Shulman entwickelte seine Wissensdomänen weiter: Die Dreiteilung subject matter knowledge, pedagogical knowledge und curricular knowledge veränderte sich zu einer Einteilung in subject matter knowledge, pedagogical content knowledge und curricular

knowledge (Gess-Newsome 1999, 3f.). Im Weiteren veröffentlichte Shulman (1987) eine Klassifikation in sieben Wissensarten: content knowledge, general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, curricular knowledge, knowledge of learners, knowledge of educational contexts und knowledge of the philosophical and historical aims of education.

Autoren, die die Arbeit von Shulman als Ausgangspunkt eigener Überlegungen verwenden, sind gezwungen sich zu entscheiden, auf welche der Einteilungen in Wissensarten sie rekurrieren. Baumert und Kunter (2006, 482) etwa sehen in erster Linie eine Unterscheidung in die Shulmanschen Wissensdomänen general pedagogical knowledge (allgemeines pädagogisches Wissen), subject matter content knowledge (Fachwissen), pedagogical content knowledge (fachdidaktisches Wissen) und curriculum knowledge (Wissen über das Fachcurriculum).

Hinsichtlich einer Topologie der Wissensdomänen hat sich Shulmans Vorschlag weitgehend durchgesetzt. Etabliert scheint die Differenzierung „in allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, die in praktisch allen Übersichtsartikeln wieder aufgenommen wird“ (Baumert & Kunter 2006, 482). Einige Autoren differenzieren diese Kernkomponenten des professionellen Lehrerwissens weiter aus.

1.3.2 Formen bzw. Ebenen des Lehrerwissens nach Shulman

Professionelles Wissen kann sowohl psychologisch als auch inhaltlich näher spezifiziert werden (Messner 2007). In inhaltlicher Hinsicht ist zu unterscheiden zwischen verschiedenen Wissensdomänen, wie Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, etc. Psychologisch kann zwischen verschiedenen Repräsentationsformen des Wissens, wie allgemeinem Regelwissen oder Fallwissen, differenziert werden (Messner 2007, 367). Diese Repräsentationsformen nennt Shulman Wissensformen (Wissensebenen). Sie verlaufen quer zu den oben dargestellten Arten bzw. Dimensionen des Lehrerwissens. Alle Arten des Lehrerwissens können in den ‚psychologischen‘ Formen organisiert

sein. Shulman unterscheidet drei Formen (Ebenen) des Lehrerwissens: propositionales Wissen, fallbezogenes Wissen und praktisches Handlungswissen.

(A) Propositionales Wissen (propositional knowledge)

Das propositionale Wissen präsentiert sich häufig in Form von einfachen Aussagesätzen. In ‚Wenn-Dann-Form‘ gegossen, reduziert es die Unterrichtskomplexität auf charakteristische Art und Weise. Damit gelingt es ihm, in generalisierender Weise nutzbringend zu sein, kann jedoch auch gefährlich werden, wenn es den genauen Kontext einer Unterrichtsklasse nicht einbezieht. So fehlen jene Details, die die betreffende Unterrichtssituation genau von der in der Parallelklasse unterscheidet (Dick 1996, 128). Insofern muss der Anwender propositionalen Wissens dieses mit den Details, also auch dem kognitiven oder emotionalen Kontext der realen Situation verknüpfen. Shulman unterscheidet beim propositionalen Wissen drei grundlegende Typen. Diese drei Typen entsprechen jeweils den drei Ursprungsbereichen didaktischen Wissens:

- wissenschaftsintern erzeugte und regulierte (disciplined) empirische oder philosophische Forschung (**Prinzipien**).
- praktische Erfahrung (**Maximen**). Die Maximen beruhen auf dem eigenen Erfahrungsschatz. Ein Exempel dafür wäre die Maxime für Lehrkräfte: ‚Never smile until Christmas‘ (Shulman 1986, 11).
- moralisch-ethisches Raisonement (**Normen**) (Shulman 1991, 153f.). Ein entsprechendes Beispiel wäre die Norm: ‚Nie einen Schüler vor der ganzen Klasse in Verlegenheit bringen.‘

Insgesamt haben Propositionen eine beträchtliche Reduktionswirkung, doch sind sie in langen Listen zusammengefasst nicht leicht zu behalten und sie lassen die zentrale Frage der spezifischen Anwendung in Situationen offen. Jene Einschränkungen führen zur Postulierung einer zweiten Wissensform. Diese Form bildet das Gegenstück zum propositionalen Wissen.

(B) Fallbezogenes Wissen (case knowledge)

Beim kasuistischen Wissen (Shulman 1991, 155ff.) werden spezifische und situative Beschreibungen in einer reichhaltigen Dokumentation rekonstruiert. Ein Fall beinhaltet immer eine theoretische Behauptung. Bestimmend ist die Annahme, „dass es sich um einen 'Fall von etwas' oder um ein Beispiel einer größeren Ereignisklasse handelt“ (Dick 1996, 131). Das fallbezogene Wissen wird demnach von spezifischen, wohldokumentierten und umfassend beschriebenen Ereignissen konstituiert. In Entsprechung zu den drei Typen des propositionalen didaktischen Wissens ("knowledge of teaching") - Prinzipien, Maximen und Normen – differenziert Shulman auch hier drei Typen:

(1) Prototypen, die theoretische Prinzipien hervorheben. Sie illustrieren und verdeutlichen die theoretischen Propositionen und sind wohl die bedeutendsten Instrumente innerhalb der Form des fallbezogenen Wissens von Lehrkräften (Dick 1996, 131).

(2) Präzedenzfälle, die Maximen der Erfahrung beinhalten und vermitteln. Sie sind sehr geläufig, da fast alle Studierenden sie (positiv oder negativ) erlebt haben.

(3) Parabeln, die Normen oder Werte vermitteln. Parabeln sind Fälle, welche die Auseinandersetzung mit Normen und Werten beinhalten. Sie werden als moralisch-ethische Propositionen zum Herzstück des Lehrerberufes (Dick 1996, 132). Es können Mythen sein, oder Geschichten über heldenhafte Figuren, oder denkwürdige Ereignisse.

Ein Fall kann mehr als nur eine dieser Funktionen gleichzeitig erfüllen, denn er kann zum Beispiel sowohl Prototyp wie auch Präzedenzfall sein.

(C) Praktisches/strategisches Handlungswissen (strategic knowledge)

Mit dem praktischen/strategischen Handlungswissen postuliert Shulman (1991, 157f.) eine dritte Form des Wissens von Lehrkräften. Das strategische Handlungswissen weiß um jene Möglichkeiten, welche erlauben, dass gewisse Regeln in ganz bestimmten Fällen zur Anwendung gelangen können (Dick 1996, 133). Dies kann zum Beispiel dann geschehen, wenn die Lehrkraft sich Situationen gegenüber sieht, in welchen sich bestimmte Prinzipien widersprechen, oder wenn es keine Übereinstimmung zwischen der aktuellen Situation und ansonsten

gültigen Präzedenzfällen gibt. In solchen Situationen kann die Lehrkraft propositionales und/oder fallbezogenes Wissen wegen seiner Widersprüche und Begrenztheit nicht direkt verwenden. Neues, strategisches Wissen muss entwickelt werden, um damit das eigene Verständnis in Richtung ‚wisdom of practice‘ (Shulman 1986) zu erweitern.

Eine schematische Gliederung der drei Formen des Wissens nach Shulman ist mit Tabelle 1 möglich.

Form des Wissens	Typen und Funktionen dieser Form
1. Propositionales Wissen als Wissen von Regeln oder Gesetzmäßigkeiten	a) Prinzipien aus der empirischen Forschung; wissenschaftlich, theoretisch b) Maximen aus dem Erfahrungsschatz („accumulated wisdom of practice“); praktisch c) Normen und Werte als ‚Kern des Lehrerverwissens‘, übernommen und praktiziert, ‚weil sie ethisch und moralisch richtig sind‘; normativ
2. Kasuistisches Wissen als fallbezogenes Wissen spezifischer, dokumentierter Ereignisse, deren inhärentes Wissen sie zu Fällen macht	a) Prototypen verdeutlichen theoretische Prinzipien und sind ‚vielleicht die wichtigsten Werkzeuge für Lehrer‘ b) Präzedenzfälle als erinnerte eindruckliche Beobachtungen aus der Praxis, liefern wichtige Orientierungen c) Parabeln vermitteln Normen und Werte, die ‚das Herz des Lehrerberufs ausmachen‘ und für die Sozialisierung und die ethischen Verpflichtungen der Lehrkraft wichtig sind
3. Strategisches Wissen als Wissen von Möglichkeiten, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden	kommt zum Zuge, wenn Prinzipien miteinander kollidieren und wird aus Widersprüchen verschiedener Prinzipien oder aus Inkompatibilitäten von Präzedenzfällen entwickelt; erweitert das Verstehen ‚in Richtung auf praktische Klugheit (practical wisdom)‘

Tabelle 1: Formen des Lehrerverwissens (aus Schüpbach 2005, 34; n. Shulman 1986, 1991)

Um die Wissensformen in der Lehrerausbildung anzuwenden, schlägt Shulman (1991, 157) unter anderem vor, Prinzipien und Fälle sorgfältig zu konfrontieren, das heißt allgemeine Regeln mit konkreten Ereignissen zu kontrastieren. Bei der Überprüfung der Gegenüberstellung von Regeln und Fällen soll strategisches Verständnis gezeigt werden, welches professionelle Urteilkraft als eigentliches Qualitätszeichen professioneller Kompetenz mit einbezieht. In diesem Zusammenhang grenzt Shulman (1991, 158) professionelle Kompetenz vom Handwerk ab. Im Gegensatz zum Handwerk ist bei der Professionalität durch eine Anwendung von Regeln und Gesetzen auf Fälle noch nichts determiniert. Ein Professional weiß, im Gegensatz zum geschickten Handwerker, nicht nur, wie es geht, sondern auch was funktioniert und warum es funktioniert. Die Lehrkraft kann begründen, warum eine Handlung so gemacht wird, wie sie gemacht wird. Sie ist zur Selbstreflexion fähig, was zu selbst erzeugtem Wissen führt.⁶ Ein Professional versteht sein Handwerk und er kann zusätzlich anderen die Gründe für seine Handlungen und Entscheidungen deutlich machen. Folglich ist das Ziel eine professionelle Lehrkraft, die nicht bloß ein Verhaltensmuster abrufft und abspult, sondern selbstreflexiv und begründet zu handeln versteht (Shulman 1991, 158).

1.3.3 Das Lehrerwissen nach Shulman in der Diskussion

Mit der Shulmanschen Einteilung in Wissensarten und Wissensformen wird deutlich, dass Wissen bzw. Einsicht niemals Handeln garantieren kann und dass viel wissende Lehrkräfte nicht unbedingt gute oder erfolgreiche Lehrkräfte sind. Shulman schlägt deshalb ein Handlungsmodell mit den Aspekten Verstehen, Transformation, Instruktion, Evaluation und Reflexion vor. Dieses Handlungsmodell legt nahe, dass man Wissen immer umsetzen müsse. „Dass diese Annahme problematisch ist, wird schon aus der Tatsache ersichtlich, dass es ein Wissen gibt, das wichtig und notwendig an sich ist (zum Beispiel entwicklungs-

⁶ Diese metakognitive Aufmerksamkeit unterscheidet etwa den Architekten vom Bauzeichner.

psychologisches Wissen), das aber nicht direkt umgesetzt werden kann“ (Oser 1997, 27).

Die von Shulman postulierten Wissensarten sind notwendigerweise zu erweitern, da nur ein kleiner Teil der Wissensbasis der Lehrkraft mit ihrer Hilfe abgebildet wird. Oser und Oelkers (2001, 591) fordern, auch juristisches Wissen, lokal- und schulgeschichtliches Wissen, sowie Professionswissen einzubinden. Bromme (1992, 1995) nimmt die Shulmansche Klassifikation zum Ausgangspunkt für eine eigene Differenzierung, um qualitative Merkmale professionellen Wissens entsprechend beschreiben zu können (Bromme 1992, 96). Er geht in seinem Ansatz von einer Anforderungsanalyse der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehrpersonen aus, um zu einer theoretisch begründeten Topologie professionellen Wissens zu kommen (Baumert & Kunter 2006, 480). Die Klassifikation Shulmans wird erweitert „(...) um den Begriff der 'Philosophie des Fachinhaltes' und um die deutliche Trennung zwischen dem Wissen der Fachdisziplin und dem Wissen des Schulfaches“ (Bromme 1992, 96).

1.4 Lehrerwissen nach Bromme

Bromme (1992, 2008) legt ein Konzept vor, mit dem weitere Bereiche des professionellen Wissens von Lehrkräften in einem theoretischen Rahmenkonzept abgebildet werden. Dies trägt zur analytischen Unterscheidung und zur Beschreibung der kognitiven Integration von disziplinär getrennten Wissensformen bei (Bromme 2008, 249). Seine Wissensbereiche umfassen:

- *Das Fachliche Wissen*, zum Beispiel über Physik als Wissenschaftsdisziplin. Die Wissensausformung ist abhängig vom Ausbildungsgang.
- *Das Curriculare Wissen*. Die Unterrichtsinhalte unterscheiden sich von den Inhalten der jeweiligen Wissenschaften. Die Schulfächer haben ihre eigene Logik, in der auch Zielvorstellungen über Schule in die fachlichen Bedeutungen einfließen. Das explizite fachliche Wissen (ad a) kann in Konflikt geraten mit den impliziten Annahmen des Schulfaches (ad b).

- *Die Philosophie des Schulfaches.* Damit bezeichnet Bromme Auffassungen zur Beziehung zwischen dem Fachinhalt und anderen Bereichen menschlichen Wissens und Lebens sowie dem Nutzen des Fachinhalts. Dieser Wissensbereich impliziert eine bewertende Perspektive hinsichtlich des Unterrichtsinhalts.
- *Das Pädagogische Wissen.* In diesem Bereich vereint Bromme das Wissen, das relativ unabhängig von den Fächern gültig ist. Eine Untergliederung des Pädagogischen Wissens in Faktenwissen und eine ‚pädagogische Philosophie‘ der Lehrkraft wäre möglich. Zur Philosophie gehörte etwa das pädagogische Ethos von Lehrkräften.
- *Das Fachspezifisch-pädagogische Wissen.* Durch diese Wissensform wird es möglich geeignete Formen der Stoffdarstellung zu finden, die zeitliche Abfolge der Themenbehandlung zu bestimmen und die stärkere oder weniger starke Gewichtung von Stoffen zu entscheiden. Innerhalb dieses integrierten Wissens finden sich psychologisch-pädagogische Kenntnisse, sowie eigene Erfahrungen, die auf das curriculare Wissen bezogen werden (Bromme 2008, 249ff.). Das Besondere am professionellen Wissen von Lehrkräften, im Gegensatz zum kodifizierten Wissen der Fachdisziplinen, ist, dass Kenntnisse unterschiedlicher Herkunft zu verschmelzen sind (Bromme 2008, 251).

Die ähnlich gedachten Klassifikationen von Shulman und Bromme werden gemeinsam als fundierender Beleg angeführt für die Beschreibung professioneller Kompetenzen (Baumert & Kunter 2006; Messner 2007). Shulmans und Brommes Analysen legen nahe, dass im Wissen von professionell Handelnden das wissenschaftliche Wissen jeweils nur eine Komponente darstellt.

In Bezug auf die Ausbildung professioneller Kompetenz stellt sich infolgedessen die Frage, inwieweit es für professionelles Wissen theoretischen Wissens bedarf. Damit steht das Verhältnis zwischen Wissen und Können innerhalb des Lehrberufes bzw. innerhalb der Lehrerbildung zur Disposition. Eine Systematisierung von ausgewählten Konzepten ist mit Neuweg (2004) möglich.

1.5 Verhältniskonzepte zwischen Wissen und Können

Neuweg (2004) klassifiziert in einem Überblick unterschiedliche Sichtweisen auf das Verhältnis von pädagogischem Wissen und pädagogischem Können. Er verwendet dabei die Begriffe Theorie und Wissen weitgehend synonym, ebenso wie die Begriffe Praxis und Handeln (z. B. Neuweg 2004, 2). Der Autor unterscheidet zwischen sechs Integrations- und sechs Differenzkonzepten. Aus allen Konzepten könnten Teile für ein noch zu erstellendes umfassendes Lehrbildungskonzept entnommen werden (Neuweg 2004, 2). Die Gruppe der Integrationskonzepte unterstellt einen engen Zusammenhang zwischen dem Ausbildungswissen und dem berufspädagogischen Können. In den davon abgehobenen Differenzkonzepten werden die Wissenssphäre und die Sphäre des praktischen Könnens als kategorial different betrachtet.

1.5.1 Integrationskonzepte

Innerhalb der Integrationskonzepte (Neuweg 2004) lassen sich drei unterschiedliche Beziehungen zwischen Theorie und Praxis denken. Theorie kann der Praxis vorausgehen, ihr nachfolgen, oder parallel mit ihr laufen.

Im *Technologiekonzept* ist das Wissen notwendige und hinreichende Voraussetzung für das Handeln. Doch steht einer Übertragung das Generalisierungs-Konkretionsdilemma (Herrmann 1979, 232) gegenüber: Keine technologische Regel kann drei Bedingungen gleichzeitig erfüllen. Sie kann nicht zur gleichen Zeit für viele Situationen gelten, präzise Verhaltensempfehlungen geben und eine prognostizierte Wirkung garantieren. Bleibt sie allgemeiner und damit auf viele Situationen anwendbar, dann werden die Verhaltensmaximen unpräziser.

Davon abgehoben, jedoch ebenso die Theorie als Vorgänger der Praxis sehend, ist das *Mutterwitzkonzept*. Keine Theorie kann 1:1 auf die vorgefundene Situation transferiert werden, da immer je andere Kontextbedingungen vorherrschen. Der Anwender muss in einem Vermittlungsprozess etwas dazwischen schalten. Die Kantsche Urteilskraft wird von Neuweg Mutterwitz genannt. Universitäre

Ausbildung kann den Mutterwitz bzw. die Urteilskraft bestenfalls anbahnen. Nötig ist immer noch Erfahrung oder Naturgabe, um sie gut zu beherrschen.

Im *Prozeduralisierungskonzept* wird Können als in Fleisch und Blut übergegangenenes, unbewusst gewordenenes Anwenden von Wissen bzw. von Handlungsregeln angesehen. Es geht bei der Prozeduralisierung immer um erziehungswissenschaftlich-technologisches Wissen, das erforscht, dann vermittelt und weiter in praktisches Können überführt wird.

Pädagogisch relevantes Wissen ist nicht nur Regelwissen. Das *Brillenkonzep*t rückt die bewusstseinsbeeinflussende Funktion von Theorien in den Mittelpunkt. Theorien funktionieren demgemäß wie Brillen, die jeweils etwas ausblenden oder sichtbar machen. Die individuellen, inhärenten Begriffe und Deutungsrahmen sorgen dafür, dass Sachverhalte überhaupt wahrgenommen oder als Problem gesehen werden (Neuweg 2004, 7).

Im *Induktionskonzept* wird betont, dass sich Können nur an der Erfahrung ausbildet, in Auseinandersetzung mit der Theorie aber überhöht, korrigiert und gefestigt wird. Lehrerbildung hat immer an den subjektiven Vorerfahrungen der Lehrkräfte anzusetzen. Diese gilt es zu reflektieren, jedoch immer mit dem Maßstab der objektiven Theorien (im Unterschied zu den noch folgenden Reflexionskonzepten) (Neuweg 2004, 8).

Ist in den bisherigen Konzepten die Erfahrung zeitlich vor- bzw. nachgeschaltet so können Erfahrung und Theorie doch auch gleichzeitig erfolgen. Denn beides gilt: Erfahrung ohne Begriffe bleibt blind und Begriffe ohne Erfahrung bleiben leer. Infrage gestellt wird mit dem *Parallelisierungskonzept* die konsekutive zweiphasige Lehrerausbildung in Deutschland, denn hier besteht die Gefahr, dass Theorien unanschaulich und Erfahrungen atheoretisch bleiben (Neuweg 2004, 10).

1.5.2 Differenzkonzepte

Im Gegensatz zu den Integrationskonzepten gehen die Differenzkonzepte (Neuweg 2004) von zwei nicht einfach aufeinander beziehbaren Welten, der Theorie und der Praxis, aus. In diesen

Modellen gründet sich Können nicht auf Wissen, sondern auf die wenig modifizierbare Persönlichkeit der Lehrkraft oder, in je unterschiedlichem Ausmaß, die Erfahrungen der Lehrperson.

Das *Persönlichkeitskonzept* hebt auf relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale ab, die gegen (Reflexions-)Wissen resistent sind, wie auch gegen Erfahrungen. Konstitutiv für die Lehrerbildung ist, dass sie auf Personen trifft, die mit 20 Jahren schon über eine Vielzahl von auskristallisierten Persönlichkeitsmerkmalen verfügen und dass es nicht leicht ist, alle Theorien und Erfahrungen mit der je eigenen Persönlichkeitsstruktur umzusetzen.⁷

Der Erfahrung kommt bei den folgenden Konzepten eine wichtige Rolle zu. Leitend ist im *Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept* die Annahme, dass es neben explizitem Wissen und rationalem Kalkül noch ein weiteres Erzeugungsprinzip für gelingende Praxis gibt: intuitives Handeln und implizites Wissen. Das notwendige Wissen zum Lehrerhandeln liegt nicht außerhalb des Handelns, sondern liegt in ihm selbst (implizites Wissen). Grundlegend für das Handeln der Lehrkraft ist ein umfangreiches Repertoire von Fällen, in denen die Lehrkräfte selbst gehandelt haben. Implizites Wissen ist nicht akademisch lehrbar und nicht explizierbar und kann mit Erfahrungs- oder Meisterlehremodellen verglichen werden.

Das *Anreicherungskonzept* knüpft am Meisterlehrekonzept an, denn es geht ebenfalls von einem intuitiv-improvisierenden Handeln als Normalfall aus, emanzipiert sich aber in Bezug auf den Erwerb dieses Wissens. Der Könnler vermag sich in seinem Können zurechtzufinden, aber eine Anleitungskompetenz sei ihm qua Position damit nicht

⁷ Neuweg betont, dass die aktuelle Lehrerbildungsdebatte das Persönlichkeitskonzept zu wenig beachte. Es geht momentan nur um die richtige Art und Weise, wie man Lehrer ausbilden könne und nicht darum, ob man Lehrer machen könne. Bindet man das Persönlichkeitskonzept in die Diskussion um die Verbesserung der Lehrerbildung ein, dann ist zu konstatieren, dass es weniger darum geht, die richtige von der falschen Lehrerpersönlichkeit zu unterscheiden. Vielmehr müsste die Förderlichkeit unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale für die spätere Berufsausübung dargelegt werden.

zuzuschreiben. Anreicherungskonzepte setzen hier an und sehen „(...) eine angeleitete Bewegung vom Rational-Expliziten hin zum Intuitiven vor“ (Neuweg 2004, 15). Die einmal gelernte Wissensbasis wird auf dem Weg vom Novizen zum Experten angereichert und vergrößert. Dies mag in Stufen bzw. Phasen geschehen, wie es etwa Dreyfus und Dreyfus (1987) erläutern, die von fünf Anreicherungsstufen ausgehen.

Im *Reflexionskonzept* wird der Fokus darauf gesetzt, dass Erfahrung alleine noch nicht ausreicht. Vielmehr gilt es, sich einzulassen auf Erfahrung, diese Erfahrung zu reflektieren und rück zu übersetzen in neues Handeln und Erfahren. Als professionell gilt eine Lehrkraft dann, wenn sie bereit ist, regelmäßig ihre Handlungspraxis zu analysieren und zu evaluieren, um sie gegebenenfalls zu verändern (Neuweg 2004, 17). Daneben sollte sie Verantwortung für das eigene Wachstum übernehmen. Ein integraler Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses sollte „(...) die Bereitschaft zur ständigen und nie zum Abschluss zu bringenden Weiterentwicklung (...)“ (Neuweg 2004, 17) sein. Reflexionskonzepte können als prozessorientiert, kontinuierlich und praxisorientiert bzw. situiert, sowie unabschließbar charakterisiert werden. Es geht um die „Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung“ (Neuweg 2004, 17), weniger darum das Ausmaß an propositionalem Wissen zu erweitern.

Einen anderen Fokus wählt das *Interferenzkonzept*. In seiner Sichtweise verbessert Reflexion nicht in jedem Fall die Performanz des Könners. Reflexion ist dort notwendig, wo Können misslingt, um im Nachhinein das Handeln gedanklich nachzubereiten. Reflexion und Wissen können sich aber auch interferierend auf das Können auswirken. Gelingendes Können widersetzt sich ob seiner prozesshaften Struktur einer Verfestigung, da Ersteres sich immer wieder neu in der Besonderheit der jeweiligen Situation aktualisiert.

Möglicherweise braucht das Wissen einen Schonraum, der vom Handlungsdruck befreit und gegebenenfalls braucht auch das Können einen von der Reflexion befreiten Raum. Verbunden werden können diese beiden Prämissen im konsekutiven *Dreiphasenkonzept*. Dabei dient das professionelle Wissen als Bindeglied zwischen dem praktischen Handlungswissen und dem systematischen Entscheidungswissen. Der

Experte muss dabei beides können: sicheres Handeln und distanzierte Reflexion auf die Handlungspraxis. Das Aufeinanderbeziehen der beiden Wissens- und Handlungssphären kann erst in einer dritten Phase vollzogen werden. Mit Fort- und Weiterbildungen kann Theorie als Reflexionsinstanz voll wirksam werden. Ob durch diese Einübung alleine die Begründungsrationalität verbessert wird und das Handeln unverändert bleiben kann, ist allerdings ungewiss.

Die Theorie-Praxis-Konstruktion der aktuellen universitären Lehrerbildung wird eher im Dreiphasenkonzept widergespiegelt, welches im Folgenden durch ein Reflexionskonzept angereichert wird. Unstrittig bleibt, dass Wissen und Können ein momentan schwierig zu bestimmendes Verhältnis eingehen. Obwohl sich die Lehrerbildung um die Verknüpfung bemüht, zeigen Untersuchungen aus dem europäischen und nordamerikanischen Raum, dass die Verbindung „nie im erhofften Ausmass gelingt“ (Felten 2005, 23).

1.6 Verwendungsforschung

Das traditionelle Theorie-Praxis-Problem wird über die ‚revidierte Verwendungsforschung⁸‘ weiter entwickelt. Nach dieser sozialwissenschaftlich fundierten Forschungsrichtung existiert kein hierarchisches Verhältnis zwischen verschiedenen Wissensformen, wie etwa zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen. Es gibt wohl eine graduelle Differenz, aber keine überordnende Hierarchie, in dem Sinn, dass wissenschaftliches Wissen leitend für die Praxis ist. Verwendung meint somit nicht die eindimensionale Anwendung, sondern verweist auf das Umgehen mit wissenschaftlichen Interpretationen und Deutungsmustern in der Praxis (Lüders 1991, 424).

⁸ Dieses Forschungsgebiet nahm in Deutschland 1982 seinen Anfang mit dem Start des Schwerpunktprogramms „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Leitung von U. Beck und W. Bonß. Die Verwendungsthematik hat sich schnell zu einem eigenen Forschungsfeld und zu einem generellen Thema in den Sozialwissenschaften entwickelt (Lüders 1991, 415).

Die Praxis zeigt sich autonom im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen. Es wird selektiv herangezogen und verschmilzt in der konkreten Situation mit Erfahrungswerten (Fichten 2010, 139). Einer Steuerung von außerhalb wird eine Absage erteilt, akademische Wissenssysteme werden im Gebrauch von den Anwendern „(...) auf die alltagsweltlichen oder institutionellen Handlungszwänge bezogen, reformuliert und hierdurch zugleich neu konstituiert“ (Beck & Bonß 1984, 393). Gleichsam verschwindet sozialwissenschaftliches Wissen im komplexen Transformationsprozess des Praktischwerdens (Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler 2005, 29).

Damit sind zwei Konsequenzen verbunden: Erstens wird das Abhandenkommen sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis ein Erfolgskriterium und müsste zum Normalfall werden. Und zweitens macht sich das sozialwissenschaftliche Wissen dort, wo es erfolgreich und wie selbstverständlich verwendet wird, selbst überflüssig (paradoxe Klage über Irrelevanz dieses Wissens als Indikator für den Einfluss desselben) (Lüders 1991, 424f.).

Pädagogisches Wissen wird von Abnehmern nur dann rezipiert, wenn es sich in den subjektiven Deutungshorizont einfügt und wenn es als brauchbar erachtet wird. Damit verbunden ist der Wunsch, dass dieses Wissen eine Unterstützung bei der Lösung konkreter Fragen bietet (König & Zedler 1989, 15). Wie es letztendlich transformiert wird, kann nicht von der Wissenschaft bestimmt werden, sondern wird durch Interessen und Erwägungen der Anwender beeinflusst. Damit steht der Anspruch der Erziehungswissenschaft, praxisrelevantes (übergeordnetes) Wissen zu erzeugen, zur Disposition. Im gleichen Tenor plädieren Dewe und Radtke (1991) für einen Verzicht auf die Kategorie des handlungsleitenden Wissens⁹.

Akademische Ausbildungsprozesse bleiben trotz der Differenz der beiden Wissensformen wichtig, selbst wenn Handeln nicht über

⁹ Nicht zufällig kann das Konstrukt des ‚handlungsleitenden Wissens‘ seit Descartes die wissenschaftlichen Diskurse um das Verhältnis von Wissen und Handeln bestimmen (Dewe & Radtke 1991, 144).

Wissen, sondern über Können gesteuert wird und dieses bloß im Vollzug einer Tätigkeit und unter Umgehung von Regelkenntnissen erworben wird (Dewe & Radtke 1991, 155). Die wissenschaftliche Fundierung pädagogischen Handelns ist aus zwei Gründen bedeutsam:

- Durch die Wissenschaft werden dem Pädagogen Augen eingesetzt, die darüber entscheiden, was er in seinem Handlungsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Tätigkeitsfeld setzt.
- Er wird in die Lage versetzt, nachträglich die von ihm ausgeübten Praktiken zu begründen und unter Umständen zu reflektieren. „Der Pädagoge kann mit Reflexion Professionalität vorführen, obwohl seine Handlungsweisen organisatorisch spezifiziert sind“ (Dewe & Radtke 1991, 155).

Somit zeichnet sich auch hier ab, dass eine Rekonstruktion der Praxis nach dem Bild der Theorie nicht gangbar ist. Es kann nicht darum gehen, Theorie in Praxis und Wissen in Können zu verwandeln. Praxis ist zu sehen als „ein eigenständiger Vorgang des Könnens, der nicht von der Theorie ermöglicht oder gesteuert wird, sondern über den die Theorie nachträglich Aussagen machen kann. Theorie kann Praxis reflektieren, und man muß sehen, was man dabei gewinnt“ (Radtke 1996, 106). Zwar dient das Theoriewissen als Handlungsfolie, jedoch entsteht handlungsleitendes Wissen aus der reflexiven Verarbeitung vorheriger Erfahrungen (Fichten 2010, 139).

1.7 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Grundstein gelegt, um das Praktikum (Arnold et al. 2011, 89) in den Kontext der Lehrerbildung einzuordnen. Dem Praktikum wird eine Brückenfunktion zugeschrieben, in dem Sinne, dass es zwischen den Studien der universitären Lehrerbildung und der beruflichen Handlungspraxis an den Schulen vermittelt (Arnold et al. 2011, 90). Eingebettet ist das Praktikum in die universitär-theoretische Ausbildungsphase, die mit dem Problem der fehlenden Klärung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können umzugehen hat.

Zu Beginn des Kapitels wird die dilemmatische Diskussion um Wissen und Können in den größeren Zusammenhang der Diskussion um Theorie und Praxis gestellt. Jene ist in der Lehrerbildung als Dauerthema zu bezeichnen, welches zu unterschiedlichen Zeiten verschieden konzeptualisiert wurde. In einigen Positionen, vertreten etwa von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wird von einem Primat der Praxis ausgegangen. Andere Positionen, beispielsweise im Zuge der empirischen Wende, sprechen dem wissenschaftlichen Wissen eine höhere Dignität zu. Auf einer spezifischeren Ebene kann diese Diskussion verortet werden in der Debatte um Wissen und Können von Lehrkräften.

Der Forschungsbericht über diese Problematik zeigt, dass Wissen im Zusammenhang mit Können in pädagogischen Arbeitsbereichen momentan breit diskutiert wird. Notwendig für erfolgreiches Unterrichten scheint in jedem Fall die fachspezifische Wissensbasis zu sein. Neben einer Darlegung der Struktur pädagogischen Wissens werden die Möglichkeiten des Verhältnisses zwischen Wissen und Können systematisiert.

Hinsichtlich der Struktur von Wissensarten gibt es unterschiedliche Klassifikationen. Neben einer dyadischen Trennung in Theoriewissen und Praxiswissen existieren weitere, unterschiedlich fein gegliederte Einteilungen der Wissensarten im pädagogischen Bereich bzw. im Bereich des Lehrerwissens. Stellvertretend werden die Wissensklassifikationen nach Shulman und nach Bromme dargestellt.

Shulman untersucht, auf welches inhaltliche Wissen Lehrkräfte zurückgreifen, denn dieses wird als Voraussetzung dafür gesehen, eine Transformation in pädagogische Anwendungsgebiete vornehmen zu können. Dabei unterscheidet er ursprünglich drei relevante Arten: Wissen über Fachinhalte, Wissen über pädagogische Inhalte und Wissen über Curricula. In fachinhaltlicher Sicht werden bei einer Lehrkraft idealiter die Strukturen eines Themas auch im Kontext seiner Disziplin möglich. Das pädagogische Inhaltswissen kann in deutscher Übertragung als pädagogisch-didaktisches oder methodisch-didaktisches Wissen bezeichnet werden und beschäftigt sich mit der zweckmäßigsten Repräsentationsform von Inhalten der jeweiligen Disziplin.

Über das curriculare Wissen erhalten Lehrkräfte Zugang zu den Lehrplänen und den curricular angebotenen Unterrichtsmaterialien.

In einer quer dazu liegenden Einteilung unterscheidet Shulman Repräsentationsformen des Wissens (Wissensebenen). Differenziert wird propositionales Wissen (als Wissen von Regeln und Gesetzmäßigkeiten) von kasuistischem Wissen (als fallbezogenes Wissen spezifischer Ereignisse) und strategischem Wissen (als Wissen von Möglichkeiten bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden). Ungeachtet der Shulmanschen Einteilung von Wissensarten und Wissensformen bleibt das Ziel von Professionalisierung nicht lediglich eine Lehrperson, die Verhaltensmuster und Wissen abruf, sondern eine, die selbstreflexiv und begründet zu handeln versteht.

Im Hinblick auf eine Topologie der Wissensdomänen hat sich Shulmans Vorschlag weitgehend durchgesetzt. Seine Einteilung von Wissensarten wird von Bromme weiterentwickelt. Dieser erweitert die Klassifikation um die Trennung zwischen dem Wissen der Fachdisziplin und dem Wissen des Schulfaches und um die Philosophie des Fachinhalts. Die Wissensbereiche Brommes umfassen das fachliche Wissen, das curriculare Wissen, die Philosophie des Schulfachs, das pädagogische Wissen und das fachspezifisch-pädagogische Wissen.

Shulmans und Brommes Analysen legen nahe, dass im Wissen von professionell Handelnden das wissenschaftliche Wissen jeweils nur eine Komponente darstellt. Damit steht das Verhältniskonzept zwischen Theorie und Praxis (bzw. Wissen und Können) innerhalb des Lehrberufes zur Disposition. Je nach favorisiertem Standpunkt wird ein je anderes Verhältnis deutlich, das zu weiteren Implikationen führen kann. Eine Systematisierung von ausgewählten Konzepten des Theorie-Praxis-Bezuges ist mit Neuweg in nachvollziehbarer Weise möglich. Er verwendet dabei die Begriffe Theorie und Wissen synonym, ebenso wie die Begriffe Praxis und Handeln. Neuweg unterscheidet sechs Integrationskonzepte von sechs Differenzkonzepten.

Die Gruppe der Integrationskonzepte unterstellt einen engen Zusammenhang zwischen dem Ausbildungswissen und dem berufspädagogischen Können. Innerhalb der Integrationskonzepte lassen sich

drei unterschiedliche Beziehungen zwischen Theorie und Praxis denken. Theorie kann der Praxis vorausgehen, ihr nachfolgen, oder parallel mit ihr laufen. Neuweg extrahiert die folgenden sechs Integrationskonzepte: Techniekonzept, Mutterwitzkonzept, Prozeduralisierungskonzept, Brillenkonzept, Induktionskonzept, Parallelisierungskonzept.

Im Gegensatz zu den Integrationskonzepten gehen die Differenzkonzepte von zwei nicht einfach aufeinander beziehbaren Welten, der Theorie und der Praxis, aus. In diesen Modellen gründet sich Können nicht auf Wissen, sondern auf die wenig modifizierbare Persönlichkeit der Lehrkraft oder deren Erfahrungen. Folgende Unterscheidungen bezüglich Differenzkonzepten trifft Neuweg: Persönlichkeitskonzept, Erfahrungs- und Meisterlehrekonzept, Anreicherungskonzept, Reflexionskonzept, Interferenzkonzept, Dreiphasenkonzept.

Die Konstruktion der aktuellen universitären Lehrerbildung wird eher im Dreiphasenkonzept widergespiegelt. Unstrittig bleibt, dass Wissen und Können ein teilweise schwierig zu bestimmendes Verhältnis eingehen. Obwohl sich die Lehrerbildung um die Verknüpfung bemüht, bleibt es strittig, ob die Verbindung gelingt.

Eine weitere wichtige Annäherung an die Problematik wird über die Verwendungsforschung bewerkstelligt. Mit ihr wird deutlich, dass sich die Praxis autonom im Umgang mit wissenschaftlichem Wissen zeigt. Dieses Wissen wird bei Brauchbarkeit selektiv herangezogen und verschmilzt in der konkreten Situation mit Erfahrungswerten, sodass sozialwissenschaftliches Wissen im komplexen Transformationsprozess des Praktischwerdens verschwindet. Wie es letztendlich transformiert wird, kann nicht von der Wissenschaft bestimmt werden, sondern wird letztlich durch Interessen und Erwägungen der Anwender beeinflusst. Damit steht der Anspruch der Erziehungswissenschaft, praxisrelevantes (übergeordnetes) Wissen zu erzeugen, zur Disposition. Deutlich wird, dass kein hierarchisches Verhältnis zwischen verschiedenen Wissensformen, wie etwa zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen, existiert.

Diese Zusammenfassung verdeutlicht, dass die Beziehung zwischen Theorie und Praxis im Allgemeinen und zwischen den vielfältigen Wissensformen und dem Können im Besonderen als komplex zu bezeichnen ist. In Anlehnung an die Analyse von Neuweg (2004) und die Erkenntnisse der Verwendungsforschung kann der Rahmen der Studie (siehe Kapitel 3) als Differenzkonzept charakterisiert werden. Das Untersuchungsfeld der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung wird im Folgenden einer näheren Analyse unterzogen.

2 Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung

Die allgemeinen Erkenntnisse und Kategorisierungen hinsichtlich des Verhältnisses von Wissen und Können von Lehrkräften (siehe Kapitel 1) werden konkretisiert, um die Implikationen für die Lehrerbildung zu erörtern.

Praxisphasen können als Kernstück der universitären Lehrerbildung bezeichnet werden (Arnold et al. 2011, 9). Über Praxisphasen wird eine Verbindung zwischen den zwei zentralen Akteuren der Lehrerbildung, der Universität und der Schule, konstituiert. Im nachfolgenden Kapitel wird der Stellenwert, der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung zukommt, dargestellt. Die Praxisphasen bilden den Forschungskontext, in dessen Rahmen die empirische Untersuchung verortet wird. Insofern ist ein Forschungsbericht über Praxisphasen für die Herleitung der Forschungsfrage und die Klärung des Forschungsfeldes notwendig.

Zu Beginn des zweiten Kapitels wird grundlegend über die Entwicklung von Praxisphasen berichtet (Kapitel 2.1), bevor die unterschiedlichen Formen von Praxisphasen dokumentiert werden (Kapitel 2.2). In gegenüberstellender Weise werden anschließend die Zielsetzungen, die den Praxisphasen von verschiedenen Protagonisten zugeschrieben werden, analysiert (Kapitel 2.3). Im Sinne einer Wirkungsanalyse werden in der Folge die Effekte von Praxisphasen, wie sie in verschiedenen Studien zutage treten, dargestellt (Kapitel 2.4). Praxisphasen intendieren die Initiierung von erwünschten Lernprozessen, weshalb sich das folgende Kapitel 2.5 mit den Formen des Lernens im Praktikum näher befasst. Ein potentieller Lernanlass für erwünschtes Lernen sind Aufgaben, die im Rahmen des Praktikums bearbeitet werden (Kapitel 2.6). Legt man eine Unterscheidung zwischen unterrichtlichen Praktikumsaufgaben und eher analytisch orientierten Praktikumsaufgaben zugrunde, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf

den analytischen Beobachtungsaufgaben. Die dahinter liegende Grundtätigkeit des Beobachtens in Praxisphasen wird in Kapitel 2.7 erörtert.

2.1 Entwicklung der Praxisphasen in der Lehrerbildung

In der Lehrerbildung in Deutschland wird ein konsekutives Phasenmodell favorisiert. Der Erwerb von Theorie- und Reflexionswissen¹⁰ vollzieht sich vornehmlich im Lehramtsstudium, der anschließende Erwerb von Handlungswissen erfolgt überwiegend im Referendariat bzw. im Vorbereitungsdienst. Die chronologische Aufeinanderfolge der Phasen entspricht einer institutionellen Trennung der Lernorte Universität und Schule.¹¹ Eine in der Verantwortlichkeit der Universitäten stehende erste Phase offeriert den Studierenden eine qualifizierte Fachausbildung. Vier unterscheidbare Qualifizierungsbausteine sind integriert: Neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien sind auch ‚Praxisstudien‘ Teil des Curriculums (Kolbe & Combe 2004, 857). Diese Aufteilung spiegelt sich in den Anforderungen an Lehrkräfte wider. Von ihnen wird sowohl solides Fachwissen verlangt, als auch eine problemorientierte Begleitung von Erkenntnisprozessen. Dazu bedarf es neben fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer auch pädagogischer Kompetenzen¹² (Horstkemper 2004, 463) und damit auch unterschiedlicher Wissensarten (siehe Kapitel 1.3).

Theorie-Praxis-Verknüpfungen im Sinne von praktischen Anteilen in der ersten Phase können die unterschiedlichen Lernorte, Phasen und

¹⁰ Reflexionswissen ist theoretisch verfügbar und dient der nachträglichen Prüfung und Begründung abgelaufener Handlungen im Sinne einer Sinnstiftung (Radtke & Webers 1998, 205).

¹¹ Die in Deutschland vorherrschende Zweiteilung in eine universitäre und eine anschließende praktische Phase ist umstritten, was nicht zuletzt Reformvorhaben zur einphasigen Lehrerbildung deutlich machen (Fichten, Spindler & Steinbrink 1981).

¹² Kompetenzen geraten zunehmend in den Fokus, vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um Standards (z.B. Frey & Jung 2011).

Konstrukte (Wissen und Können) miteinander verbinden. Praktika¹³ werden jedoch von mancher Seite als isoliert, traditionsfördernd und innovationshemmend kritisiert. Oser bemängelt etwa: „Wir bilden Laien aus, die durch Praktika in das Bisherige hineinsozialisiert werden, aber nicht Fachleute, die das Umfeld ihrer Tätigkeit professionell beherrschen“ (Oser 2002, 13). Obwohl die schulpraktischen Studien von den Studierenden geschätzt werden, bleiben jene meist ohne Verbindung zu den anderen Elementen der akademischen Lehrerbildung (Terhart 2000, 79).

Die Historie der Verknüpfung von wissenschaftlich-theoretischen und schulisch-praktischen Anteilen in der Lehrerbildung setzte mit deren Institutionalisierung ein. Ursprünglich stand eine Art Meisterlehremodell als Form für die Einübung in die Praxis der Lehrertätigkeit. Novizen wurden in das Handwerk des Unterrichts durch die Zuordnung zu einem Schulmeister eingeführt, den sie nachahmten. Mit der immer weiteren Etablierung des höheren und des niederen Schulwesens und der Durchsetzung der Schulpflicht ging eine Separierung der Lehrerbildung einher: Universitätsstudium für das höhere Lehramt und Seminaristenausbildung für das niedere Lehramt. Ein wissenschaftliches Studium für alle Lehramtsstudiengänge setzte sich mit der Weimarer Verfassung zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch (Topsch 2004, 477). Durch diese Akademisierung wurde die Einbindung von Praxis in das Lehramtsstudium erforderlich.

Schulpraktische Aspekte erfolgten in der Ausbildung von Gymnasiallehrern über einen Vorbereitungsdienst (Referendariat), während dies für die Volksschullehrer über eine mentorielle Betreuung und über spezielle Arbeitsgemeinschaften für Junglehrer sichergestellt wurde (Topsch 2004, 478). Seit den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz von Frankenthal 1970 gibt es für alle Lehramtsstudiengänge eine Aufteilung in ein Studium (Erste Phase) und einen Vorbereitungs-

¹³ Beziehungsweise Schulpraktische Studien als die Einheit von schulischen Praktika und universitären Lehrveranstaltungen (Radtke & Webers 1998, 209; Beckmann 1997, 111). Im Folgenden werden die Begriffe der Schulpraktischen Studien und der Praktika synonym verwendet (Terhart 2000, 107).

dienst/ ein Referendariat (Zweite Phase) (Topsch 2004, 478; Schützenmeister 2002, 237f.). Der zugrunde liegende Gedanke des Transfers von Wissen aus der ersten in die zweite Phase, also eine Umwandlung theoretischen Wissens in handlungsleitendes Wissen und praktische Kompetenz, bleibt strittig. Wenn pädagogische Situationen ein individuelles und situatives Fallverstehen voraussetzen, dann ist eine Anwendbarkeit von erziehungswissenschaftlichem Wissen nicht eindeutig möglich (Radtke & Webers 1998, 205; siehe auch Kapitel 1.6).

Die schulpraktischen Studien können in ihrer Konzeption als Erbe der Pädagogischen Hochschulen angesehen werden, welche in den Ausbildungskontext der universitären Lehrerbildung hineingenommen wurden (Bommers, Radtke & Webers 1995, 25). Im Unterschied zur universitären Konzeption stehen die schulpraktischen Studien in den Pädagogischen Hochschulen in einer geisteswissenschaftlichen Tradition, in welcher Praxiserfahrungen zu Theorien zweiten, aber auch dritten Grades transformiert werden. Da die Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen bis weit in die 60er Jahre einphasig verlief (es folgte eine unmittelbare Berufsausübung nach Studienabschluss), sollten die Absolventen nach der ersten Phase der Lehrerbildung bereits unterrichten können (Bommers, Radtke & Webers 1995, 26). Die Rolle, die den schulpraktischen Studien dabei im Sinne einer Meisterlehre zukam, wandelte sich nach der ‚Versozialwissenschaftlichung‘ der Lehrerbildung (Bommers, Dewe & Radtke 1995, 27).

Mit der ‚empirischen Wende‘ der Pädagogik verändern sich das Wissenschaftsverständnis und die Organisation der Lehrerbildung (Zweiphasigkeit). Theorien sind nicht mehr zu sehen als die kunstvolle Interpretation der teilweise verborgenen Regeln der Praxis. Sie fungieren nun im Sinne einer methodisch überwachten Erzeugung objektiven Wissens, welches die Praxis innovieren und über sich selbst aufklären soll. Gegen jene (simplifizierende) Transformation von Theorien in die berufliche Handlungspraxis werden jedoch zahlreiche Einwände erhoben (Bommers, Radtke & Webers 1995, 26ff.).

2.2 Ausformung der Praxisphasen

Ungeachtet der historisch-theoretischen Schwierigkeiten in der Herstellung eines Theorie-Praxis-Bezuges wird in der Lehrerbildung mithilfe von Praxisbegegnungen¹⁴ versucht, Erfahrungswissen in die erste Phase der Lehrerausbildung zu integrieren.

Der Föderalismus in der Lehrerbildung hat zu unterschiedlichen Konzeptionen und Organisationsformen geführt. Die Schulpraktika unterscheiden sich je nach Bundesland und Lehramtsstudiengang hinsichtlich ihrer Gestaltung, Betreuung und Zielsetzung und nicht zuletzt hinsichtlich ihrer Bezeichnung. Böhmann und Schäfer-Munro (2005, 10) führen an: Orientierungspraktikum, Erkundungspraktikum, Vorpraktikum, Semesterpraktikum, Einführungspraktikum, allgemeines Schulpraktikum, schulartbezogenes Praktikum, schulstufenbezogenes Praktikum, erziehungswissenschaftliches Praktikum, Hospitationspraktikum, Tagespraktikum, Blockpraktikum, Fachpraktikum, Sozialpraktikum, Betriebspraktikum, Vereinspraktikum.

Insgesamt sind schulpraktische Studien gemäß der Kommission Lehrerbildung der KMK ein wesentlicher Bestandteil der ersten Ausbildungsphase (Terhart 2000, 107). Als bundesweite Minimalanforderung gelten zwei Schulpraktika, die als Blockpraktikum und/oder als studienbegleitendes Praktikum im Laufe des Studiums absolviert werden müssen. Im Hinblick auf die Gestaltung von schulpraktischen Studien sind im Allgemeinen unterschiedliche organisatorische und zeitliche Formen denkbar (Terhart 2000, 108), werden praktisch realisiert und günstigstenfalls auch evaluiert. Dokumentiert werden kann eine unterschiedliche

¹⁴ Mögliche Formen der Praxisbegegnung sind neben eigenen Unterrichtsversuchen nicht nur Hospitationen, sondern auch Interviews mit Praktikern, die Planung von Unterricht, Simulationen, Reflexion von Fallstudien, Diskussion von Texten und Daten über Praxisaspekte und weiteres (Hedtke 2003, 10).

- Strukturierung der Lehrerbildungsphasen und -orte
- Ausformung der Übergänge zwischen den Phasen
- Zusammensetzung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien,
- Verknüpfung der einzelnen Studienelemente,
- Methodische und inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungsangebote,
- Quantität der Veranstaltungsangebote (Reinhoffer & Dörr 2008, 11f.).

Die schulpraktischen Studien, die ein Bindeglied zwischen Wissenschaft und Berufsfeld, zwischen Hochschule und allgemeinbildender Schule darstellen (Arnold et al. 2011, 85ff.), werden von der Universität verantwortet. Obschon sie in ihren unterschiedlichen Organisationsformen verschieden gewichtete Anteile an Praxisforschung, Praxisbegegnung sowie Praxiserprobung beinhalten (Denner 2003, 95), fehlt ein systematischer Vergleich (Kiper 2001, 142). Eine komparative Analyse kann eventuell auch aufgrund der sehr spezifischen Form in den einzelnen Standorten mit der Vielzahl der besonderen Ausformungen, sowie einer hohen Dynamik nur schwer erstellt werden. Einen Systematisierungsversuch unternehmen Flach, Lück und Preuss (1995, 114), die zwei Typen von Praktika¹⁵ unterscheiden.

Das **Hospitationspraktikum** zielt auf das Kennenlernen von pädagogischen Einrichtungen, von schulischen Arbeitsfeldern und von Schülerverhalten. In ihm erfüllen die Studierenden des Lehramtes ausgewählte Beobachtungs- und analytische Aufgaben. In dem vom Hospitationspraktikum abgegrenzten **Schulpraktikum** sind die Studierenden praktisch pädagogisch tätig. Damit unterrichten die Praktikantinnen unter Anleitung und werden mehr (oder weniger) in das pädagogische Leben an der Schule einbezogen. Jedoch sind auch in diesem Zusammenhang die schulpraktischen Studien als Studienfeld, und weniger als Handlungsfeld, zu betrachten und zu gestalten.

¹⁵ Viele Schulpraktika werden nicht gänzlich einem der Idealtypen zuzuordnen sein, sondern Anteile jeweils beider Klassen enthalten.

Nicht erst seit den großen Schulleistungsvergleichsstudien, auch Anfang der Neunzigerjahre setzten grundsätzliche Überlegungen zur Erneuerung der Lehrerbildung und damit der Ausformung der Praxisphasen ein (Messner 2004, 9). „Seither haben die in den einzelnen Bundesländern eingeleiteten Reformmaßnahmen und die Debatte über sie eine Dichte erreicht, die es auch Experten schwer macht, den Überblick zu behalten“ (Messner 2004,10). In zahlreichen Modellen zur Reform der Lehrerbildung (Feindt 2000; Huber 2004; Altrichter & Feindt 2004; Ackermann & Rahm 2004; Rahm 2005; Pitton, Toups & Racherbäumer 2006) werden Vorschläge zu Figuren der Theorie-Praxis-Verschränkung unterbreitet. In neuerer Zeit reüssieren Projekte zum reflexiven Lernen (Bosse 2006, 118) und zum forschenden Lernen im Praktikum (z. B. Messner 2009; Fichten 2010). Auch angesichts der Umstellung von Lehramtsstudiengängen im Zuge der Bolognareform ist eine große Veränderungswelle im Bereich der schulpraktischen Studien zu konstatieren (Rotermund, Dörr & Bodensohn 2008).

Anleihen dazu können auch in internationalen Konzepten genommen werden. So existieren in internationaler Sichtweise etwa Alternativen zur geteilten Ausbildung von Lehrkräften (Blömeke 2004, 264):

- Orte: Während in Deutschland die Lehrerausbildung in zwei getrennten Institutionen angesiedelt ist, vollzieht sie sich etwa in Finnland vollständig in der Universität.
- Phasierung: Hinsichtlich der beiden Phasen der Lehrerbildung existieren international unterschiedliche Alternativen. In Italien gibt es nur eine Phase, die von einer universitären Prüfung abgeschlossen wird und zur Ausübung des Lehrberufs befähigt. In Großbritannien und den USA baut eine kurze lehramtsbezogene Ausbildung auf einen fachspezifischen (wissenschaftlichen) Bachelor auf.
- Verhältnis von Wissen und Können: Während in Finnland die wissenschaftliche Fundierung in der Lehrerausbildung eine zentrale Rolle spielt, weist die ‚lehramtsbezogene Ausbildung‘ in England eher Trainingscharakter auf, was ihre Orientierung an ‚skills‘ deutlich macht.

Verglichen mit anderen Ansätzen der Lehrerbildung im europäischen und außereuropäischen Raum ist augenfällig, dass die Ausbildung nirgendwo sonst derart in Segmente zerfällt, die überwiegend ohne Koordination arbeiten (Oelkers 2007, 9). Dementsprechend äußert Fried, dass Wirksamkeit und Qualität der Lehrerbildung unter anderem davon abhängen, „wie gut es gelingt, eine Balance zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis zu finden“ (Fried 1998, 50).

Die Umstellung auf neue Studienstrukturen (BA, MA) führt zu einer quantitativen Aufwertung der schulpraktischen Studien (Weyland 2010, 487). Das damit in Ansätzen bediente Verlangen nach mehr schulpraktischen Anteilen ist eine der durchlaufenden Argumentationsmuster, die sich seit Einrichtung einer organisierten zweiphasigen Lehrerbildung etabliert haben (Flagmeyer & Hoppe-Graff 2006, 66; Fried 1998, 53; Terhart 2000, 107). Fraglich bleibt jedoch, inwieweit Erfahrungen per se hilfreich für die professionelle Entwicklung von angehenden Lehrkräften sind. Hascher stellt dies infrage, indem sie angehende Lehrkräfte vor der Erfahrungsfalle warnt (Hascher 2005). Sie bezeichnet damit die Existenz von drei Missverständnissen: a) Je mehr Erfahrungen Lehrkräfte aufweisen, desto besser unterrichten sie; b) Erfahrungen zu machen ist gleichbedeutend mit aus Erfahrung zu lernen; c) Auf eigene Erfahrungen aufbauendes Wissen ist wertvoller als Theoriewissen (Hascher, 2005, 41ff.).

Inwieweit Praxiserfahrungen hilfreich sind für eine professionelle Entwicklung, ist auch davon abhängig, welche Ziele mit Praxisphasen verbunden werden.

2.3 Ziele der Praxisphasen

Die Ziele von Praxisphasen sind nicht eindeutig definiert. Es kann grundsätzlich die Frage gestellt werden, ob die Praxisphasen „eher der Reflexion oder der Einübung dienen“ (Weyland 2010, 479). Im Folgenden werden die möglichen Ziele von Praxisphasen aus der Sicht

unterschiedlichster Protagonisten dargestellt¹⁶. Unterschieden werden programmatische Sichtweisen von Erhebungen zu Studierenden- und Lehrendensichtweisen. Des Weiteren werden administrative Sichtweisen erörtert.

2.3.1 Programmatiken

Die folgenden Programmatiken geben die Perspektiven ausgewählter wissenschaftlicher Autoren und deren Sicht auf die Funktion von Praxisphasen wieder.

Die Autoren Bommers, Radtke und Webers (1995, 41ff.) unterscheiden fünf mögliche Funktionen eines Praktikums innerhalb der Lehrerbildung. Das Praktikum kann fungieren:

- als Kontaktaufnahme zwischen möglichem Arbeitgeber und künftigen Arbeitnehmer
- als Chance zur (Selbst-)Überprüfung von Eignung und Neigung für einen angestrebten Beruf
- als Verknüpfung von Lernorten zur Steigerung der Studienmotivation
- als Veranstaltung der kritischen Berufs- und Studienorientierung
- als gezielte Organisation der empirischen Beobachtung berufspraktischer Abläufe mit dem Ziel der Theoriebildung.

Diese Differenzierung ist nicht immer trennscharf. Die Funktionen können in unterschiedlicher Gewichtung miteinander kombiniert werden. Wichtig für die Praktikantinnen (und auch für die Universität bzw. die Schule) ist es, zur Kenntnis zu nehmen, welchen vorrangigen Zielen das jeweilige Praktikum dient (Bommers, Radtke & Webers 1995, 41).

Nach Terhart (2000, 107f.) sollen die schulpraktischen Studien realistische Erfahrungen der Berufsarbeit von Lehrkräften vermitteln.

¹⁶ Dabei werden die konzeptuell-programmatischen Sichtweisen von Experten bzw. der Bildungsadministration abgeglichen mit deskriptiven Sichtweisen der Betroffenen. Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als auch in dieser Studie die Konzeption des untersuchten Praktikums abgeglichen wird mit den Sichtweisen der Studierenden.

Dazu sind die Ziele von schulpraktischen Studien in einem aufsteigenden Curriculum in unterschiedlichen Phasen des Studiums anzuordnen. Beginnend mit einführenden Kontakten zu Beginn des Studiums, zum Zwecke einer Berufserkundung, führt ein weiterer Schritt zu begrenzten vorbereiteten und angeleiteten Versuchen erzieherischen und unterrichtlichen Handelns. Nicht zuletzt sollten fortgeschrittene Studierende die Möglichkeit erhalten, sich selbst (in größeren Unterrichtsvorhaben) praktisch auszuprobieren. Dies dient einerseits einer Überprüfung des Berufswunsches und andererseits einer schrittweisen Qualifikation für die Berufsarbeit. Keineswegs Ziel schulpraktischer Studien ist die Einübung in berufspraktische Routinen, ebenso wenig wie die Einübung selbstverantwortlichen Unterrichtens. Das durch die Praxisphasen erworbene Wissen, Können und Problembewusstsein soll zu einer reflektierten Sicht auf die Theoriediskussion beitragen, und zu Fragen an die Theorie führen. Daneben soll es zu einer kritischen Perspektive auf manche Praxisformen führen und die Studierhaltung und den Studienaufbau beeinflussen. „Anders formuliert: Schulpraktische Studien sollen u. a. zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen“ (Terhart 2000, 108).

Beyer, Wisbert, Plöger, Wasmuth & Anhalt (2006, 5ff.) postulieren drei Ziele bzw. Funktionen der Schulpraktika:

- Perspektivenerweiterung und Berufsfelderkundung: Damit obliegt dem Praktikum „die Aufgabe, die eigene Sicht von Schule und Unterricht um neue Perspektiven zu ergänzen und das eigene künftige Berufsfeld genauer zu erkunden“ (Beyer et al. 2006, 7).
- Ausbildung der Fähigkeit, Theorie und Praxis in Beziehung zu setzen: Die komplexen Anforderungen der Praxis provozieren Gesamteindrücke von Schule und Unterricht. Über das Praktikum kann die Einordnung einzelner Phänomene und Theorien glücken und durch Beteiligung an der Praxis ein Maßstab für die Beurteilung der Theorien an die Hand gegeben werden (Beyer et al. 2006, 7ff.).
- Überprüfung der Berufswahl, da die Studierenden über das Schulpraktikum die Möglichkeit erhalten, Motivation und Eignung für

den Beruf als Lehrkraft zu überprüfen. Möglich ist damit eine frühzeitige Kontrolle der Berufswahlentscheidung (Beyer et al. 2006, 11).

Topsch (2004) sieht ebenso drei Funktionen, die der Schulpraxis innerhalb der ersten Phase zuzuschreiben sind: eine Vermittlung-, eine Erprobungs- und eine Orientierungsfunktion. Im Rahmen der Vermittlung sollen zugleich erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen vermittelt werden und der Rahmen markiert werden für die jeweils zu erlernenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien. Daneben soll sie der Erprobung in realen Situationen dienen und als stellvertretende Deutung fungieren. Schließlich soll sie im Sinne der Berufswahlentscheidung Orientierung geben.

In weiterem zeitlichen Rückgriff postuliert Popp (1978), dass in schulpraktischen Studien mithilfe von wissenschaftlichen Methoden Schulwirklichkeit erfasst, analysiert und kritisch überdacht werden soll. Dadurch wird eine Analyse pädagogischen Handelns möglich, sowie eine Rückbeziehung zur Wissenschaft über die gewonnenen Einblicke. Popp sieht vier grundlegende Lernziele als konstitutiv für den Komplex der schulpraktischen Studien an (Popp 1978, 35; Pannke & Kuthe 1993, 17).

- Selbstreflexion: spontane Reaktionen in pädagogischen Situationen reflektieren, sowie persönliche Schulerfahrungen kritisch analysieren.
- Analyse der Schule als Institution und der Rolle der Lehrkraft in der Institution Schule
- Analyse der Schulklasse und von Gruppenprozessen, sowie Beobachtung einzelner Schüler
- Analyse des Unterrichts in Voraussetzungen, Bedingungen, Folgen.

Stellt man die dargelegten Funktionen und Ziele zusammen, erhält man folgende heuristische Synopse der Funktionen von Schulpraktika (siehe nächste Seite).

	<i>Beyer et al. (2006)</i>	<i>Bommes et al. (1995)</i>	<i>Popp (1978)</i>	<i>Terhart (2004)</i>	<i>Topsch (2004)</i>
A	Perspektivenerweiterung und Berufsfelderkundung	Kritische Berufs- / Studienorientierung		Berufserkundung	Orientierungsfunktion
B	Theorie und Praxis in Beziehung setzen	Verknüpfung von Lernorten		Reflektierte Sicht auf die Theoriediskussion	Vermittlungsfunktion
C	Überprüfung der Berufswahl	Überprüfung von Eignung und Neigung		Überprüfung des Berufswunsches	Erprobungsfunktion
D				Beeinflussung von Studierhaltung und Studienaufbau	
E		Gezielte Beobachtung	Analyse von Unterricht		
		Kontaktaufnahme	Selbstreflexion Analyse der Schulklasse Analyse der Schule als Institution		

Tabelle 2: Synopse der Funktionen von Schulpraktika

Diese Systematik demonstriert die Diversität und Heterogenität programmatischer Zielsetzungen unterschiedlicher Autoren. Praktika können, nach einer Analyse der Parallelen, dienen

- A) zur Berufserkundung
- B) als Möglichkeit Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen
- C) als Chance zur Überprüfung der Berufswahl bzw. Berufseignung
- D) zur Modifizierung des Studienverhaltens
- E) zur Beobachtung und Analyse von Unterricht

Dies deckt sich in Teilen mit der Analyse von Weyland (2010). Aus einer Analyse theoretisch-konzeptioneller Arbeiten zur Frage der Intentionalität extrahiert die Autorin, „dass Schulpraktische Studien primär unter dem Blickwinkel von Wissenschaft und damit unter einer erkennenden Perspektive betrachtet werden“ (Weyland 2010, 484). Daneben wird über die Relationierung von praktischem Handlungswissen und theoretischem Reflexionswissen ein Differenzbewusstsein grundgelegt. Damit können die Bedeutung und die Grenzen der beiden Wissensformen hinsichtlich professionellen Lehrerhandelns offenbar werden.

Die extrahierten programmatischen Zielstellungen sind, wenn man die beteiligten Institutionen in Betrachtung zieht, in einem Spannungsfeld der Akteure anzusiedeln. Während die der Praxis zuzurechnenden Akteure in den schulpraktischen Studien das Ziel der Selbsterprobung der Lehrfähigkeit fokussieren, zielen die der Theorie zuzurechnenden Akteure auf den reflective practitioner als Endzweck. Hier scheinen (noch) gewisse Antinomien vorzuherrschen (Homer 2003, 37).

2.3.2 Erhebungen zu Studierendensichten

Studierende äußern vielfach den Wunsch nach beruflich-professionellen Erprobungen und Erfahrungen im späteren Berufsfeld. Eine Vermittlung von Theorie und Praxis über die schulpraktischen Studien ist laut empirischer Studien in den meisten Fällen bisher nicht geglückt (Lauck 2008, 132).

Neben einer Vielzahl an programmatischen Äußerungen und allgemeinen Empfehlungen sind in der Literatur zum Themengebiet nur wenige empirische Belege zu finden (Hascher & Moser 2000, 11f.). (Empirische) Veröffentlichungen im Bereich schulpraktischer Studien haben zwar zugenommen (z. B. Arnold et al. 2011, Krüger, Nakamura & Rotermund 2010, Meyer 2010, Weyland 2010, Felten 2005, Schüpbach 2005, Stadelmann 2004, Büscher 2004), decken das Feld jedoch keineswegs ab.

Wenn in aktuelleren Studien nach den Perspektiven von Studierenden auf Schulpraktika gefragt wird, hegen Studierende hohe Erwartungen an die praktischen Ausbildungsabschnitte und sehen „diese als eine zentrale Vorbereitung für ihre spätere Berufstätigkeit“ an (Hascher & Moser 2000, 12). Praxiserfahrungen werden von den Studierenden, unabhängig von der Struktur des Praktikums, als effizient beurteilt. Sie sprechen diesen Erfahrungen einen wichtigen Lerneffekt im Hinblick auf ihre spätere Unterrichtspraxis zu. In pointierter Weise sprechen Rosenbusch, Sacher und Schenk (1988, 47) vom Vorliegen eines 'Praxisfetischismus', sowohl bei Studierenden, als auch bei Lehrkräften.

In der Literatur analysieren diverse Untersuchungen die Perspektiven von Novizinnen und Novizen auf die Funktion von Praxisabschnitten. Studierende stehen der Aufteilung der Lehrerbildung in eine wissenschaftlich-theoretische und eine praktisch-erfahrungsbezogene Ausbildung (zweite Phase) eher skeptisch gegenüber (Blömeke, Müller & Fellbrich 2006, 178). Ihnen gelingt es schwer, die Inhalte der universitären Ausbildung mit den Anforderungen des Berufs in Übereinstimmung zu bringen. Parallel scheinen sie die Zweckdienlichkeit wissenschaftlicher Theorien gänzlich infrage zu stellen. Dies wird unterstützt, wenn nicht hervorgerufen, durch den Handlungsdruck, der mit Praxiserfahrungen verbunden ist (Blömeke et al. 2006, 178).

Es muss darauf hingewiesen werden, dass die folgenden Untersuchungen in ihrer Forschungsmethodik (etwa des Auswertungsverfahrens) nicht immer nachvollziehbar dokumentiert sind. Die meisten Untersuchungen von Studierendensichten können dadurch charakterisiert werden, dass die Daten einer Hochschule entstammen. Damit ist die Generalisierbarkeit von Erkenntnissen, zieht man die

Heterogenität von Studien- und Praktikumsordnungen in Rechnung, nicht immer gegeben (Flagmeyer & Hoppe-Graf 2006, 67).

Eine Befragung von deutschen Lehramtsstudierenden nach den Funktionen von Praktika führten Werres und Wittenbruch (1986, 13) durch. Praktika dienen aus der Sicht der Studierenden demnach:

- der Eignungsüberprüfung und Bewährung im Umgang mit Schülerinnen
- dem Kennenlernen von Schulalltag und Berufsprofil der Lehrkraft
- der Erkundung von Bedeutungen theoretischer Konzepte in der praktischen Schulsituation und gegebenenfalls der Setzung neuer Studienschwerpunkte
- der zeitbeschränkten Lösung von der Theorie und der Zuwendung zur Praxis.

Aus einer Auswertung von Praktikumsberichten an der Universität Erfurt resultieren unterschiedliche Zuschreibungen von Bedeutungsebenen der Praxisphasen (Pannke & Kuthe 1993, 78): „Sammeln von Erfahrungen; Anbahnen einer Lehrersichtweise auf Schul- und Unterrichtsgeschehen; Motivation für das Studium; Herstellen von Bezügen zur Schulpraxis, die die theoretische Ausbildung befruchten.“ Die amtlichen Zielstellungen des obligatorischen Orientierungspraktikums zu Beginn des Lehramtsstudiums in Erfurt entsprechen diesen angegebenen Bedeutungsebenen.

Aus einer Längsschnittstudie mit angehenden Lehrkräften von Brouwer und Brinke (1995 a,b) lesen Moser & Hascher (2000, 11f.): „Demnach sind Praxiskontakte, im Besonderen begleitete Praktika, wichtig für die Eignungsabklärung, die Erfahrung eigener Stärken und Schwächen, das Erkennen der Perspektive der Schüler/innen, die Entwicklung der Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz von angehenden Lehrpersonen, die Stärkung und Aufrechterhaltung der Studienmotivation und die Sozialisation in den Lehrberuf“.

Schreder (2006) untersucht Praktikumsberichte von Studierenden des Lehramtes an Gymnasien und gleicht Erwartungen an das Praktikum und Effekte des Praktikums ab. Dem ersten Praktikum weisen die

Studierenden einen hohen Stellenwert zu. Deshalb ist auch eine frühe Ableistung des ersten Praktikums nach Angabe der Studierenden sinnvoll (Schreder 2006, 15). Das Praktikum kann nach Angaben in den Praktikumsberichten differenten Funktionen dienen (Schreder 2006, 16ff.):

- der Überprüfung der Berufswahlentscheidung
- der Kontrolle im Sinne eines Persönlichkeitstests beim Wechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle
- als kritischer Prüfstein für das wissenschaftliche Lehramtsstudium an der Praxis
- als Erkundung des Arbeitsfeldes Schule und als Einblick in die praktische Tätigkeit der Lehrkraft
- zur Vermittlung von Tipps und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung (interessanter Unterricht, Motivieren und Disziplinieren von Schülern)
- zur Auseinandersetzung mit der eigenen Schulzeit, vor allem, wenn diese nicht immer geradlinig verlaufen ist

Im Hinblick auf das Praktikum als Prüfstein für das theoretische Studium wird eine Diskussion des Theorie-Praxis-Problems von den Studierenden nicht vorgenommen. Die Vorführungen von ‚best practice‘ bewerten die Studierenden als hilfreich, sodass ihrem Wunsch nach Tipps und Anregungen entsprochen werden kann (Schreder 2006, 26). Als problematisch wird die Theorieauffassung der Studierenden eingeschätzt, die die universitäre Theorie als eine direkte Vorbereitung zur adäquaten Bewältigung von Praxis ansehen (Schreder 2006, 21). Die systematische Darstellung der referierten Ergebnisse von Studierendenperspektiven folgt auf der nächsten Seite.

	Brouwer & Brinke (1995)	Pannke & Kuthe (1993)	Schreder (2006)	Werres & Wittenbruch (1986)
A		Sammeln von Erfahrungen	Erkundung des Arbeitsfeldes Schule und Einblick in die praktische Tätigkeit der Lehrkraft	Kennenlernen von Schulalltag und Berufsprofil der Lehrkraft
B		Herstellen von Bezügen zur Schulpraxis, die die theoretische Ausbildung befruchten	Kritischer Prüfstein für das wissenschaftliche Lehramtsstudium an der Praxis	Erkundung von Bedeutungen theoretischer Konzepte in der praktischen Schulsituation
C	Eignungsabklärung		Überprüfung der Berufswahlentscheidung	Eignungsüberprüfung und Bewährung im Umgang mit Schülerinnen
D	Stärkung und Aufrechterhaltung der Studienmotivation	Motivation für das Studium		Zeitbeschränkte Lösung von der Theorie und Zuwendung zur Praxis
E	Sozialisation in den Lehrberuf	Anbahnen einer Lehrersichtweise auf Schul- und Unterrichtsgeschehen	Vermittlung von Tipps und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung	
	Erfahrung eigener Stärken/ Schwächen Entwicklung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz Erkennen der Perspektiven der Schüler/innen		Kontrolle im Sinne eines Persönlichkeits- tests beim Wechsel von der Schüler- in die Lehrerrolle Auseinandersetzung mit der eigenen Schulzeit	

Tabelle 3: Synopse ausgewählter Studierendensichten

Diese Darstellung zeigt nach der Analyse unterschiedlicher Untersuchungen eine Konzentration auf diverse Zielsetzungen. Praktika können somit dienen

- A) zur Berufserkundung
- B) als Prüfstein um Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen
- C) als Chance zur Überprüfung der Berufswahl bzw. Berufseignung
- D) zur Erhöhung der Studienmotivation
- E) zur Verbesserung der eigenen Unterrichtskompetenz

Ein genauer Blick auf die Tabelle 3 zeigt, dass Parallelen zwischen den Studierendensichten und den konzeptuellen Sichten auf Praktikumsfunktionen (Tabelle 2) existieren. Die jeweils identischen Nummerierungen (A-E) am Rand der Tabelle verweisen auf ähnliche Funktionszuweisungen in der vorherigen Tabelle. Deutlich werden durch die referierten Zusammenstellungen die marginalen Unterschiede zwischen Studierendensichtweisen und konzeptuellen Zuweisungen. Inwieweit eine gegenseitige oder einseitige Beeinflussung der Perspektiven auf Praktikumsphasen stattfindet, kann an dieser Stelle nicht analysiert werden.

	Funktionen von Praktika aus Studierendensichten	Zum Vergleich: programmatische Sichtweise auf Praktika
A	zur Berufserkundung	zur Berufserkundung
B	als Prüfstein um Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen	als Möglichkeit Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen
C	als Chance zur Überprüfung der Berufswahl bzw. Berufseignung	als Chance zur Überprüfung der Berufswahl bzw. Berufseignung
D	zur Erhöhung der Studienmotivation	zur Modifizierung des Studienverhaltens
E	zur Verbesserung der eigenen Unterrichtskompetenz	zur Beobachtung und Analyse von Unterricht

Tabelle 4: Synopse von Studierendensichten und programmatischen Sichtweisen

Analog zu den programmatischen Sichten verschiedener Autoren ergeben sich folgende Studierendensichten als tragend. Nach der Aussage von Studierenden und den Aussagen aus programmatischen Veröffentlichungen können Praxiserfahrungen in einer Strukturierung vereinfachend die Funktionen zugeschrieben werden, wie sie in Tabelle 4 aufgeführt sind.

Über diese Parallelen hinaus sehen Studierende das Praktikum als Möglichkeit, sich selbst in der eigenen Persönlichkeit zu prüfen und die Selbst- und Sozialkompetenz weiter zu entwickeln.

2.3.3 Erhebung zu Sichtweisen von Lehrenden

Bereits bei den dargelegten Zielen der Praxisphasen aus konzeptioneller und studentischer Sicht werden unterschiedliche Schwerpunkte manifest. Dies ist auch innerhalb der Grenzen universitärer Einrichtungen replizierbar. Ein klassifizierender Überblick zu den Sichtweisen von Ausbildern einer universitären Bildungsinstitution findet sich bei Faust-Siehl und Heil (2001, 200). Sie extrahieren aus der Befragung von Professoren verschiedener lehramtsrelevanter Fachbereiche der Universität Frankfurt am Main vier unterschiedliche Konzepte im Hinblick auf schulpraktische Studien (Faust-Siehl & Heil 2001; Heil & Faust-Siehl 2000). Diese Studie wird als eine der wenigen Impulse zur Theorieentwicklung in der Lehrerbildungsdiskussion gesehen (Schaefers 2002, 72).

Die aus den Interviews destillierten Konzepte unterscheiden sich bezüglich ihrer Wissenschafts- bzw. Berufsfeldorientierung.

- (Selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug

In diesem Konzept taucht Praxis als integrales Element des Studiums nicht auf. Die universitäre Wissenschaft bezieht sich auf sich selbst und nicht auf die Praxis. Grundlage ist der in der Wissensverwendungsforschung postulierte unüberbrückbare Graben zwischen Theorie und Praxis. Damit sollen die schulpraktischen Studien entweder vor dem Studium stattfinden, um eine Erfahrungsgrundlage für spätere Reflexionen zu schaffen, oder sie sollen während des Studiums, jedoch vom Berufsfeld abgespalten erfolgen (Faust-Siehl & Heil 2001, 112).

- Forschungstheoretischer Berufsfeldbezug

Dieses Modell geht nicht von einer unüberwindbaren Differenz zwischen Theorie und Praxis aus, wohl aber von einer Autonomie der jeweiligen Sphären. Nach diesem Konzept kann Praxis Gegenstand von Theorie werden und Letztere sich auch auf Ersterer beziehen. Der Akzent der schulpraktischen Studien liegt innerhalb dieses Modells auf den Studien. Denn nicht die eigene Praxis ist maßgebend, sondern die Praxis anderer soll erfahrungswissenschaftlich aufgearbeitet werden. Die Studien können, indem sie Unterricht analysierend und interpretierend erforschen, professionalisierend wirken. Häufig ist diese Art der schulpraktischen Studien in einen Forschungszusammenhang eingebunden (Faust-Siehl & Heil 2001, 112).

- Didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug

Innerhalb dieses Modells steht die Weitergabe von Wissenschaft an die Praxis Pate. „Wissenschaft soll demnach durch einen selbstaufgeklärten Vermittler reflektiert und an das Berufsfeld kommuniziert werden“ (Heil & Faust-Siehl 2000, 139). Diese Konzeption entspricht dem, was alltagssprachlich unter einem Schulpraktikum subsumiert wird (Faust-Siehl & Heil 2001, 112). Ziel ist die Herstellung von Praxiskontakten und die Durchführung eigener Unterrichtsversuche (Faust-Siehl & Heil 2001, 113).

- Handlungskompetenter Berufsfeldbezug

Nach diesem Konzept ist das Ziel des Studiums, die später im Berufsfeld notwendigen Kompetenzen wenigstens zum Teil zu erwerben. Die Theorie leistet dazu einen fast unmittelbar verwertbaren Beitrag. Praxis wird in diesem Modell als eigenes, explizites Ziel des Studiums gesehen. Zwar soll noch nicht praktisches Handeln routinisiert werden, aber das Studium soll handlungsfähig machen. Gemäß dieser Vorstellung werden die schulpraktischen Studien – mit einem Fokus auf Schulpraxis – ausgedehnt, bis hin zur Extremposition des Studiums als ein einziges Praktikum. Jedoch wird nicht auf die abwechselnde Ausgestaltung bzw. Abwechslung von handlungspraktischen und reflexiven Anteilen verzichtet (Heil & Faust-Siehl 2000, 134ff.).

Die Prüfungs- und Studienordnungen gehen meist von einer Mischform aus dem zweiten und dritten Konzept aus. Sie setzen damit auf eine Verschränkung von Theorie- und Praxisanteilen, ohne eine der Sphären höher gewichten zu wollen.

2.3.4 Administrative Ziele von Praxisphasen

Die Studien- und Praktikumsordnungen deutscher Universitäten bilden ein buntes Kaleidoskop unterschiedlichster Rahmenbedingungen und Strukturvorgaben. Dabei entsteht ein kaum zu überblickendes Geflecht von spezifischen Einzelregelungen, die teilweise nur geringe Reichweite beanspruchen können (Topsch 2004, 481).

Topsch unterscheidet verschiedenartige Funktionen von Praktika: Praktika dienen der Berufserkundung, der Berufserprobung, der außerschulischen Orientierung und der Praxisforschung. Während die beiden ersten Punkte (Berufserkundung und Berufserprobung) als Kern aller Schulpraktika angesehen werden können (enthalten in den Lehramtsprüfungsordnungen aller Bundesländer), tritt die außerschulische Orientierung nur in wenigen Prüfungsordnungen als verbindliches Element auf (Topsch 2004, 481). Die Praxisforschung hat einen noch geringeren Stellenwert.

- Berufserkundung

Die Studierenden für ein Lehramt verfügen bereits über einschlägige Unterrichtserfahrungen aus ihrer eigenen Schulzeit. Der durch die Universität angeleitete Perspektivenwechsel soll den notwendigen Wandel von der Schülerrolle zur Lehrerrolle anbahnen, indem etwa die Berufsrealität von Lehrkräften erkundet wird. Es können drei Arten von Sondierungen klassifiziert werden (Topsch 2004, 482): Erkundungen, Beobachtungen und Hospitationen.

Erkundungen konzentrieren sich auf sozio-kulturelle oder soziologische Aspekte, wie etwa das Einzugsgebiet der Schule. Beobachtungen machen die Komplexität unterrichtlichen Handelns erkennbar. Hospitationen tragen zur Orientierung im Berufsfeld bei und sollen unterschiedliche Schulstufen und außerunterrichtliche Aktivitäten beinhalten. Beobachtungen und Hospitationen werden in der Regel

unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten analysiert bzw. interpretiert. „Nur so kann die Wahrnehmung der Studierenden vom Spezifischen des jeweiligen Unterrichts abgelöst und auf das Allgemeine des Berufes projiziert werden“ (Topsch 2004, 482).

- Berufserprobung

Maßnahmen der Berufserprobung können unter allgemeindidaktischen oder fachdidaktischen Gesichtspunkten gesehen werden. Im Zentrum stehen Planung und Durchführung von Unterricht, jedoch unter Anleitung einer verantwortlichen, qualifizierten Lehrkraft. „Insgesamt soll ‚Unterrichten‘ als Oberbegriff erfahrbar werden, der sich in der täglichen Praxis in unterschiedliche Tätigkeits- und Kompetenzprofile ausdifferenziert“ (Topsch 2004, 483).

- Außerschulische Orientierung

In einigen Bundesländern tritt eine Orientierung in außerschulischen Berufsfeldern hinzu. In Bayern etwa gibt es ein obligatorisches Betriebspraktikum als Teil des Lehramtsstudiums. Nach Topsch (2004) sollen die außerschulischen Erkundungs- und Praxisphasen in einer Art ‚Quasi-Ernstfall‘ zur Auseinandersetzung mit der individuellen sozialen Kompetenz führen.

- Berufserforschende Aspekte

Berufserforschende Aspekte treten nur vereinzelt im Rahmen von Schulpraktika auf. Praxis bedeutet nach Terhart in der ersten Phase der Lehrerbildung nicht nur Praktikum, sondern auch den Aufbau von Praxiswissen, etwa durch angeleitete Beobachtungen, oder durch forschendes Lernen in Lehr- und Forschungsprojekten (Terhart 2000, 70). Der Zusammenhang zwischen Beobachten und Forschen ist deutlich: „Wer forschend Regeln, Zusammenhänge, Gesetze, Wahrheiten entdecken will – das gilt für alle Wissenschaften - muss beobachten. Alles wissenschaftliche Forschen kann man als eine gesteigerte und gesicherte Form des Beobachtens auffassen“ (Roth 1969, 42).

Weyland analysierte die Intentionalitäten von schulpraktischen Studien in bildungspolitisch relevanten Gremien (z. B. Terhart 2000). Sie konstatiert, dass von den schulpraktischen Studien nicht der Erwerb

praktischen Handlungswissens gefordert wird, vielmehr soll in diesen studiert werden. „Zugleich wurde von nahezu allen Gremien der Aspekt ‚Berufswahlüberprüfung‘ als weitere Zielsetzung aufgeführt“ (Weyland 2010, 481f.).

Die Regelungen zu den Praktika in den einzelnen Bundesländern¹⁷ sind sehr heterogen. Die umfangreichste Zusammenschau dazu liefern Bellenberg & Thierack (2003). Für den gesamten deutschsprachigen Bereich analysieren Arnold et al. (2011) unterschiedliche Praktikumskonstellationen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

2.4 Effekte von Praxisphasen

Trotz vielfältiger kritischer Diskussionen fehlt es in Deutschland noch immer an empirischen Erkenntnissen über die generelle Wirksamkeit der Lehrerbildung. Es mangelt an einer systematischen, theoriegeleiteten Lehrerbildungsforschung (Schaefers 2002, 65). Eine der Ursachen sind fehlende zuverlässige Instrumente zur Erfassung und Beurteilung von Lehrerkompetenz (Terhart 2006, 34). Insgesamt überwiegen in der Lehrerbildungsforschung die Desiderate (Kolbe & Combe 2004, 856f.). Jedoch expandiert dieses Forschungsfeld gegenwärtig (Hascher 2011, 419; Abel & Faust 2010).

Die Frage der Wirkung von Lehrerbildung beruht auf der Annahme eines kausalen Zusammenhangs: Gute Schülerleistungen sind von einer guten Lehrerleistung abhängig. Letztere, so wird angenommen, können innerhalb der Lehrerausbildung erlernt werden. (Blömeke 2004, 62; Lipowsky 2006). Diese Argumentation vertrat bereits Diesterweg (1865; n. Sandfuchs 2005, 120), wenn er bemerkt, dass die Qualität der Schule abhängig sei von der Qualität der Lehrkraft. Darum sei das erste Stück jeder Schulreform die Verbesserung der Lehrerbildung. Die zugrunde liegende Wirkungskette ist bislang wenig empirisch untersucht, und gründet sich auf Vorannahmen der Tradition, der

¹⁷ Beachtet werden muss, dass sich im Zuge des Bologna-Prozesses Praktikumsbezeichnungen, Praktikumsstruktur und Praktikumsziele im Prozess der Veränderung befinden.

Konvention und des gesunden Menschenverstandes (Terhart 2004, 87). Ausgehend von dem angenommenen kausalen Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Lehrerbildung sind die Studierenden des Lehramtes als Agentinnen der (positiven) Veränderung anzusehen. So postuliert etwa Giest (2007, 3): „Die ... Reform der Lehrerbildung zielt darauf, durch Verbesserung der Ausbildung von Lehrkräften an den Universitäten und Hochschulen einen Qualitätsschub in der Schulpraxis zu erreichen.“

Was Lehramtsstudierende tatsächlich am Ende ihrer Ausbildung wissen und können, ist in der empirischen Bildungsforschung nicht nur wenig belegt, auch Untersuchungen zur Lehrerbildung haben in vielen Fällen ein wenig anspruchsvolles Design. Mehrheitlich handelt es sich lediglich um Lehrendenbefragung nach Wirkungen, wohingegen Beobachtungen und Tests in realen Situationen selten anzutreffen sind (Blömeke 2004, 63). So gibt es Erkenntnisse darüber, wie Studierende ihre Ausbildung einschätzen, doch mangelt es an empirischen Ergebnissen über Beobachtungen in realen Ausbildungssituationen. Als kritischer Punkt zur Feststellung von Wirksamkeit und Güte der Lehrerbildung gilt darüber hinaus die Auswahl der abhängigen Variable: Sollen Kognitionen von Lehrkräften, das Handeln von Lehrkräften oder Schülerleistungen untersucht werden (Blömeke 2004, 63)?

Wie der Lehrerbildung im Allgemeinen, so mangelt es auch den schulpraktischen Studien innerhalb der ersten Phase an empirischer Evidenz. Praxisbezug scheint als Norm kommuniziert zu werden „und ist dabei auf merkwürdige Weise unstrittig“ (Oelkers 1999, 69). Doch fehlen im Bereich der empirischen Bildungsforschung weitgehend Ergebnisse in Bezug auf die tatsächliche Leistung der schulpraktischen Studien. „Insofern wird ‚Praxis‘ teilweise als selbstreferenzieller Automatismus für die Anregung von Lernprozessen dargestellt“ (Reinhoffer, Barthold & Küster 2007, 88).

In Untersuchungen werden oftmals die Praktikantinnen bzw. betreuenden Lehrkräfte nach deren Perspektiven befragt. Dabei schätzen Studierende zwar die Praktikumszeit als wichtig ein, das steht jedoch möglicherweise in keinem Zusammenhang zur Effizienz der Praktika. Veränderungen durch schulpraktische Studien sind tatsächlich zu

konstatieren (Dick 1996, 152), vor allem in Hinblick auf die Verbesserung technischer Fähigkeiten. Gleichzeitig evozieren Praktikumsphasen aber auch eine Distanzierung von Theorien und eine „Abkehr vom ‚Experimentieren‘, hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘“ (Dick 1996, 152). Inwiefern diese Veränderungen auf das Praktikum selbst zurückzuführen sind, ist allerdings noch nicht hinreichend geklärt. Hier zeigt sich die spezifische Komplexität des Berufsfeldes und des Lernkontextes als (momentan noch) limitierender Faktor (Hascher 2006, 131).

Im Hinblick auf einzelne Studien zur universitären Lehrerbildung in Deutschland gelten die Überblicksdarstellungen von Fried (1998), Schaefers (2002) und Ulich (1996) als wegweisend. Alle Darstellungen stimmen überein, dass die Studierenden den defizitären Praxisbezug des Lehramtsstudiums als die zentrale Schwachstelle ihrer Ausbildung ansehen (Flagmeyer & Hoppe-Graf 2006, 66).

Obwohl etwa Fried (1998, 53f.) zusammenfasst, dass Studierende mehr schulpraktische Studienanteile, sowie eine bessere Verzahnung von Studienangeboten und Praxisaufgaben wünschen, ist es umgekehrt nicht so, dass von einem Wunsch nach einer weniger wissenschaftsorientierten Lehrerbildung die Rede ist. „Eher im Gegenteil: Manche Aussagen deuten darauf hin, daß auch die Wissenschaftsorientierung des Studiums noch verbessert werden könnte. Insbesondere hält man die eigene diagnostische sowie forschungsmethodische Kompetenz nicht für ausreichend“ (Fried 1998, 54).

Als problematisch beurteilt Blömeke (1999, 271) die Erwartungshaltung einer Anzahl Studierender, die rezeptartige Praxistipps im Lehramtsstudium favorisieren (auch Schaefers 2002, 70). Damit wird wiederum das Grundproblem der ersten Phase der Lehrerausbildung deutlich: Die Relation von Berufsfeldbezug und Wissenschaftsorientierung (Schaefers 2002, 69; vgl. Flach, Lück & Preuss, 1995; vgl. Fried, 1997).

Die Studie von Hascher (2006), eine Fragebogenuntersuchung an der Universität Bern (n=150 bzw. n=79), relativiert die positiven Einschätzungen der Studierenden zu den schulpraktischen Studien. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Studierende ihre Lernerfolge im Nachhinein kritischer beurteilen und somit die Wirkung der berufs-

praktischen Ausbildung zurückhaltender interpretiert werden sollte. Dies gilt für die Bereiche der pädagogischen Einstellungen, des Lernens und des Kompetenzerwerbs. Neben einer ‚Entmystifizierung‘ des Praktikums kann auch noch eine ‚Deidealisierung‘ von Praktikumslehrkräften mit wachsendem zeitlichen Abstand von den Praktikumsphasen konstatiert werden. Offen bleibt jedoch, ob die Praktikantinnen ihre Lernerfolge im unmittelbaren Anschluss an das Praktikum überschätzen, oder ob sie die Lernerfolge in der Retrospektive unterschätzen. Differenzen zwischen verschiedenen Praktika sind kaum vorhanden und unsystematisch. Damit legen die Ergebnisse den Schluss nahe, „dass wichtige Lernprozesse im Rahmen der Lehrerbildung unkontrolliert, auch unbewusst stattfinden und wesentliche Aspekte im Rahmen der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen dem Zufall überlassen sind“ (Hascher 2006, 145).

Felten (2005) untersucht mittels Fragebogen und Leitfadeninterviews die Frage, ob ein spezielles reflexives Praktikum die Reflexion und Entwicklung des eigenen Handelns und die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und didaktischen Vorwissen fördert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass theoretisches Wissen im Praktikum kaum genutzt wird. Das reflexive Praktikum geht auf den Ansatz von Schön zurück und stellt die Reflexion des Handelns ins Zentrum. Nach einem zentralen Ergebnis fördert das reflexive Praktikum die Aufarbeitung impliziten Wissens und die Reflexion der Erfahrungen und ermöglicht den Studierenden ihr Handeln bewusst zu entwickeln.

In der Studie von Stadelmann (2004) wird der Bezug von erziehungswissenschaftlichem Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen näher untersucht. Über 15 qualitative Interviews mit Praxislehrkräften werden begünstigende Faktoren für die Verbindung von Ausbildungswissen und praktischem Handlungswissen ermittelt. Stadelmann nennt:

- organisatorische Faktoren (zum Beispiel enge Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen, Mitbestimmung in der Konzeption der Ausbildung)

- und inhaltliche Faktoren (Schätzen des Ausbildungswissens, Orientierung in der Reflexion und Bewertung von Praxissituationen an den Standards der Ausbildung, Überzeugung bei den Studierenden Lern- und Verstehensprozesse zu initiieren, die sich ohne professionelle Begleitung nicht ereignen).

Die Untersuchung demonstriert, dass sich aus der Sicht der Lehrkräfte erziehungswissenschaftliches Wissen und berufliche Handlungskompetenzen erfolgreich vermitteln lassen. Dies widerspricht der Differenzhypothese zur Unvermittelbarkeit von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘.

Schüpbach (2004) untersucht in seiner Studie den Bezug zwischen Theorie und Praxis anhand der Unterrichtsnachbesprechung. Befragt werden dabei sowohl Praktikumslehrkräfte als auch Studierende. Es zeigt sich, dass die Unterrichtsnachbesprechung in den Praktika bisher kaum die Bedeutung einer Vermittlung von Theorie und Praxis, gedacht als verstehensorientierte Reflexion, aufweist. Primär wird der Unterrichtsnachbesprechung die Funktion einer evaluativen Rückmeldung zugeschrieben, die didaktische und pädagogische Tipps und Anregungen liefert.

Für die Mehrzahl der oben skizzierten Untersuchungen gilt, dass die Datenbasis entweder Praktikumsberichte von Studierenden sind, oder dass es sich um Befragungen handelt, die die subjektiven Sichtweisen und Einschätzungen der Betroffenen erfassen (Büscher 2004, 118). Unbeachtet dieses aktuellen Abrisses aus der Forschung zu Praktika gilt: „Insbesondere fehlen systematische, theoriegeleitete Lehrerbildungsforschung sowie breit angelegte Evaluationsstudien, die Standort- und Ländervergleiche unterschiedlicher Lehrerbildungsmodelle ermöglichen“ (Schaefers 2002, 65).

2.5 Formen des Lernens in Praxisphasen

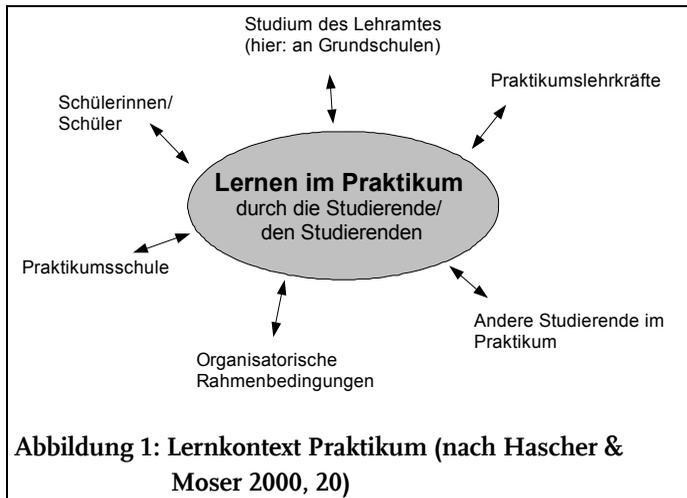
Aus konzeptueller Sicht wird von differenzierten Formen des Lernens in Praxisphasen ausgegangen. Somit kann von einem „Mehrquellenphänomen“ (Dick 1996, 156; Arnold et al. 2011, 71) gesprochen werden. Dies kann etwa an den drei Lernformen des Modelllernens, des

Learning by Doing und des Biografischen Lernens illustriert werden (siehe dazu Arnold et al. 2011, 71ff.).

Generell werden von Novizen und Novizinnen im Praktikum Wissen (zum Beispiel Fachwissen) und Handlungsexpertise (zum Beispiel Formulierung einer effektiven Arbeitsanweisung) gefordert. Über diese Anforderungen kann Lernen in verschiedenen Formen initiiert werden (Hascher & Moser 2000, 16ff.). Im Projekt „Lernen im Praktikum“ weist Hascher (z. B. 2006) nach, dass Praktikantinnen und Praktikanten sowie Praktikumslehrkräfte auf ähnliche Lernquellen rekurrieren. „Klare Priorität kommt dabei den Ratschlägen der Praktikumslehrer/innen zu, gleichermaßen dem Lernen aus Fehlern bzw. eigenen Erfahrungen“ (Arnold et al. 2011, 73).

Lernen im Praktikum kann einerseits ein Resultat von Instruktion und eigenständigem Lernen sein, kann andererseits auch als eine Art beruflicher Sozialisation beschrieben werden. In sozialisationstheoretischer Hinsicht werden die Studierenden mit Denk- und Handlungsarten einer professionellen und sozialen Gemeinschaft vertraut und studieren dadurch, wie Lehrkräfte handeln und sprechen (Hascher & Moser 2000, 19).

Wenn Wirkungseffekte von schulpraktischen Studien zu konstatieren sind, muss geklärt werden, welche Wechselwirkungsbeziehungen zwischen den Variablen der Ausbildungsprogrammeigenschaften, den Situationen im Praktikum und der individuellen Persönlichkeitsvariablen existieren (Dick 1996, 34). Die Komplexität des Lernkontextes kann in einem Schaubild dargestellt werden (in Anlehnung an Hascher & Moser 2000, 20).



In weiten Teilen entsprechen die Kontextfaktoren des Lernens im Praktikum denjenigen amtierender Lehrkräfte. Dies sind auf Klassenebene die einzelnen Schüler und Schülerinnen, auf Schulebene die einzelne Praktikumschule, sowie die sonstigen organisatorischen Rahmenbedingungen. Berücksichtigt man die Charakteristik eines Praktikums, so ist darüber hinaus die Praktikumslehrkraft zu nennen. Sie betreut die Studierenden über die Zeit ihres Praktikums, gibt Hinweise, Rückmeldungen und fungiert als Modell. Daneben stellen universitäre Vorgaben und die Betreuung des Praktikums von universitärer Seite wichtige Rahmenbedingungen dar. Der Einfluss anderer Studierender als Lernumgebung für das Lernen von Novizinnen im Praktikum ist nicht geklärt (Hascher & Moser 2000, 20ff.).

Nach Arnold et al. (2011, 73) ist zu konstatieren, dass die Lernwirksamkeit von schulpraktischen Elementen zumindest unklar ist. Demzufolge stellt auch eine Erhöhung der Zahl schulpraktischer Erfahrungen nicht unbedingt den Königsweg zur Verbesserung der Lehrerbildung dar. Bisherige Forschungserkenntnisse zu Praxisphasen können folgendermaßen gebündelt werden (Hascher 2011, 428f; Arnold et al. 2011, 74):

- In schulpraktischen Studien ist kein Kompetenzerwerb zu registrieren, vielmehr findet schulspezifische Sozialisation statt.
- Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter haben einen besonderen Einfluss auf die Wirksamkeit schulpraktischer Studien, überschätzen dabei jedoch den eigenen Einfluss.
- Die lernförderliche Wirkung schulpraktischer Studien beschränkt sich auf das unterrichtliche Handeln. Teilweise ergeben sich unerwünschte Lernprozesse.
- Ein unreflektierter Glaube an die Bedeutung der schulpraktischen Studien trägt diese, was sich in retrospektiver Perspektive partiell relativiert.
- Schulpraktische Studien werden als große Belastung für Studierende gesehen. Bei negativen Emotionen können Lernprozess und Kompetenzerwerb eingeschränkt werden.
- Schulpraktische Studien können „bei entsprechender Verknüpfung mit theorieorientierten Lehrveranstaltungen die Anwendung didaktischen Wissens“ (Arnold et al. 2011, 74) fördern.

Jedoch gilt es festzuhalten, dass der Lernprozess in schulpraktischen Ausbildungsphasen wenig erforscht ist.

2.6 Aufgaben als Lernanlass in Praxisphasen

In beruflichen Zusammenhängen findet, wie in Alltagssituationen, Lernen statt. Unterschieden wird in allen Bereichen menschlichen Lebens intentionales (zielgerichtetes) Lernen von inzidentellem Lernen. Mit Letzterem ist „das Fehlen einer Absicht bzw. die reduzierte Bewusstheit beim Lernen“ (Thonhauser 2008, 17) verknüpft.

Lehrerbildung ist von ihrem Anspruch her als intentionales Unternehmen zu beschreiben. Damit kann das zielorientierte Bereitstellen adäquater Lernkontexte als der Lehrerbildung inhärent angesehen werden. Durch entsprechend geeignete Lernanlässe wird versucht intentionales Lernen im Praktikum zu initiieren. Ein Weg führt über das Bereitstellen von Aufgaben, mit dem Ziel der Anregung eigenständigen Lernens.

Wodurch sich jedoch geeignete Lernaufgaben, nicht nur in schulischen Zusammenhängen auszeichnen, ist nicht hinreichend untersucht (Thonhauser 2008, 18). Die Forschungslücke gilt auch für Aufgaben im Bereich der Lehrerbildung. Nichtsdestotrotz kann von Aufgaben als neuem Schlüsselwort in Schulpädagogik und Bildungsforschung gesprochen werden (Hascher & Wepf 2008, 4), nachdem der Diskurs dazu „in der Lehrerinnenbildung noch zu wenig breit und professionell geführt wird“ (Hascher & Wepf 2008, 6). Die hohe Praxisrelevanz von Aufgaben steht in einem Gegensatz zur Bedeutung der theoretischen Diskussion in diesem Gebiet (Luthiger 2008, 38).

Hascher & Wepf (2008, 5) gehen davon aus, dass über den gezielten Einsatz von Aufgaben die Kluft zwischen Wissen und Handeln verringert werden kann. Als Begründung führen sie unter anderem an, dass Aufgaben folgende Funktionen übernehmen:

- Sie sind Mikroeinheiten praktischer Tätigkeit.
- Sie schaffen erlebbare Brücken zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und beruflicher Tätigkeit.
- Sie unterstützen den Aufbau individuellen Wissens, sowie den Einsatz von Lernstrategien.
- Sie provozieren dazu, Lernen zur gemeinsamen, dynamischen Tätigkeit zu verändern.

Dies macht deutlich, dass Aufgaben Veränderungen evozieren können: „Zum einen verändert sich der Blick in die umgebende Welt insofern, als sich eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf all jene Phänomene und Sachverhalte ergibt, die mit der wahrgenommenen Aufgabe/Lücke in Zusammenhang stehen (können). Zum anderen ergibt sich angesichts einer wahrgenommenen Aufgabe eine Mobilisierung des Wissens und Könnens, der Erfahrungen und Einstellungen, die nützlich sein könnten, um die Aufgabe zu bearbeiten“ (Girmes 2004, 18).

2.6.1 Konzeptionen für Aufgaben

In den Praxisphasen der Lehramtsausbildung existieren unterschiedliche Aufgabenanforderungen in Wahl-, Wahlpflicht- und Pflichtsettings. Die Wichtigkeit von Aufgaben wird auch durch deren weite Verbreitung innerhalb der Fachliteratur offensichtlich. Literatur zu Praxisphasen enthält, je nach Ausrichtung, neben theoretisch-konzeptuellen Texten zum Teil auch Aufgaben in Form von Vorschlägen oder Checklisten (Wiater 2007a, 2003; Kiel, Saalfrank, Sehr & Serve 2007; Böhmman & Schäfer-Munro 2005; Kretschmer & Sary 2007; Topsch 2004; Beyer et al. 2006).

Kiel et al. (2007, 5f.) postulieren einen systematischen Weg der Begegnung mit Professionsdimensionen in schulpraktischen Phasen, welcher durch differenzierte Aufgabenebenen charakterisiert wird.

Eine Auseinandersetzung mit Unterricht in diesen Ebenen kann als Voraussetzung für die Gestaltung von Unterricht angesehen werden (Kiel 2008, 13). Häufig tendieren Studierende dazu, die Ebenen nicht zu trennen. Ungenaueres Beobachten, eine voreilige Interpretation oder eine voreilige Bewertung verhindern die analytische Trennung und das Erwägen von Alternativen innerhalb der zu artikulierenden Konsequenzen (Nummer 4 von Tabelle 5; Kiel et al. 2007, 6). Auf allen

1. Beobachten (Wer macht was, wo, wie, auf welche Weise?)
2. Interpretieren (Warum sind die Dinge so, wie sie sind oder gemacht werden? Wozu, zu welchem Zweck sind die Dinge so oder werden so gemacht?)
3. Bewerten (Gemäß welchen Maßstäben entwickeln Sie positive oder negative Urteile über das, was Sie vorfinden oder beobachten?)
4. Konsequenzen artikulieren (Welche Folgen haben die beobachteten, interpretierten Sachverhalte und die gefällten Urteile für Ihre Entwicklung im Lehrerberuf?)

Tabelle 5: Systematischer Weg der Begegnung mit den Professionsdimensionen (zusammengestellt aus Kiel et al. 2007, 5f; Kiel 2008, 13)

Ebenen lenken individuelle Begriffe die Aufmerksamkeit. Diese Begriffe können als leitende Elemente der Erkenntnis beschrieben werden. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf Konstruktionen, ohne diese Konstruktionen zu determinieren.

Andere Autoren wie Topsch sehen implizite bzw. explizite Funktionen des Praktikums, die ihrerseits durch intentionale Aufgaben unterstützt werden können (Abbildung 2).

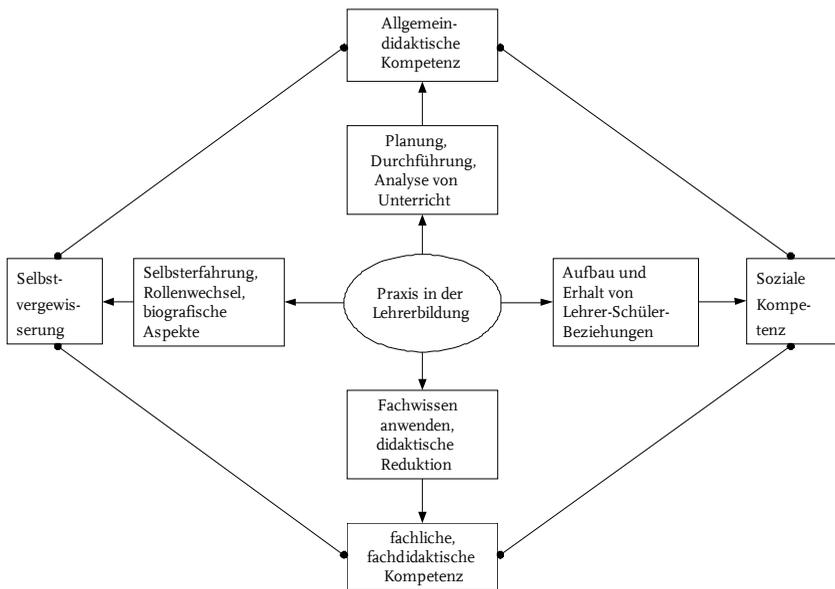


Abbildung 2: Ziele von Praxis in der Lehrerbildung (n. Topsch 2004, 480)

Während die Selbstvergewisserung und die soziale Kompetenz als allgemeine Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet werden können und Lernen in diesem Bereich nur inzidentell möglich scheint, können andere der oben genannten schulpraktischen Zielbereiche deutlicher fokussiert und beispielsweise über Aufgaben gelenkt werden. Sowohl die allgemeindidaktische Kompetenz, als auch die fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenz sind über intentionale Lernanreize steuerbar.

2.6.2 Empirische Ergebnisse

Empirische Forschung zu expliziten Aufgabenstellungen und –bearbeitungen in Praktikumssettings wurde bis dato kaum veröffentlicht. Einige Autoren verwenden in qualitativ orientierten Forschungsarbeiten Praktikumsberichte als Datenquelle,¹⁸ mithin untersuchen sie die Aufgabenbearbeitung selbst.

Pannke & Kuthe (1993, 64ff.) werten Praktikumsberichte aus, in denen sich die Studierenden für eine Wahlpflichtaufgabe entscheiden konnten. Dabei gelingt Studierenden in den ersten Semestern ein höherer Auseinandersetzungsgrad als ihren Kommilitoninnen in höheren Semestern. Einige Studierende dokumentieren die thematischen Abhandlungen weitgehend ohne Theoriebezug. Ein vorhandener Bezug ist dann elaborierter, wenn das bearbeitete Thema Gegenstand einer theoretischen Vorlesung an der Universität war. „Dies dürfte ein Beleg dafür sein, daß es unbedingt notwendig ist, Beobachtungen im Praktikum theoretisch zu fundieren und zu begleiten“ (Pannke & Kuthe 1993, 67).

In den von Schreder (2006, 32) analysierten Praktikumsberichten wird deutlich, dass die Studierenden nur in sehr geringem Maße die eigenen Erfahrungen gestützt durch Theorien reflektieren. Hier gilt es, eine Überprüfung des Praktikumskonzeptes inklusive seiner Einbettung in universitäre Lehrveranstaltungen vorzunehmen. Bei einer Prüfung kann auch an Aufgaben gedacht werden, mit denen die Studierenden geleitet werden. Bezeichnenderweise tauchen Aufgaben in den Äußerungen der Studierenden jedoch weder im Kontext der Erwartungen an noch der Auswirkungen von Praktika auf.

In einer erweiterten Perspektive können auch Arbeitsaufträge, die forschendes Lernen befördern sollen, als Aufgaben betrachtet werden. Stellvertretend kann hier die Studie von Feindt (2007) stehen. Hier werden Studierende interviewt, die kleine unterrichts- und schulbezogene Forschungsprojekte durchgeführt haben. Eine Rekonstruktion

¹⁸ Insofern gibt es Überschneidungen zu Studierendenansichten über die Funktionen von Praktika.

mithilfe der dokumentarischen Methode ergibt vier Typen studentischer Forschung (Feindt 2007, 238ff.):

- Forschung im Modus der Umsetzung formaler Anforderungsstrukturen.
Hierbei orientieren sich die Studierenden an extern vorgegebenen Normen und Strukturen (zum Beispiel erfolgreiche Examensarbeit).
- Forschung im Modus reflexiver Sozialität.
Unter Sozialität versteht Feindt „die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und/oder Lehrerinnen“ (Feindt 2007, 245). Entscheidend ist dabei die reflexive Herangehensweise, zu sehen als Beachtung der Standortgebundenheit des jeweils anderen. Nach Feindt ist dieser Typ gekennzeichnet durch die Selbstreferentialität der Forschung.
- Forschung im Modus reflexiver Erkenntnisgenerierung.
In Kontrast zum vorherigen Typ ist die Forschung dieses Typs primär inhaltlich an der Fragestellung interessiert. Zwar stellt auch die Sozialität einen wichtigen Faktor dar, doch immer im Dienst der Forschungsfrage.
- Forschung im Modus informierender Sozialität.
Ähnlich dem Typ der reflexiven Sozialität steht die Sozialität wieder im Mittelpunkt. Die Forschung wird eher als Möglichkeit in die Praxis einzutauchen gesehen. Diese Praxis und analog dazu die Lehrkräfte werden nicht kritisch befragt. Vielmehr dienen etwa die Lehrkräfte als Wissensmonopol objektiven Wissens.

Über die Typen wird unter anderem verdeutlicht, wie unterschiedlich die Studierenden forschendes Lernen im Rahmen ihrer universitären Lehrerbildung ausgestalten.

Ungeachtet dieser weiterführenden Arbeit kann für die Lehrerbildung, analog zum schulischen Rahmen, festgestellt werden: Aufgaben sind die wichtigste Nebensache der didaktischen Welt; sie spielen nur eine ‚abgeleitete Rolle‘ (Neuweg 2008, 84). Inwieweit im Rahmen der hier vorliegenden Studie die Intention der Aufgabenbearbeitung, also die

Initiierung und Unterstützung von Reflexionsprozessen, realisiert werden kann, wird im empirischen Teil der Arbeit dargelegt.

2.7 Beobachten als Lernanlass in Praxisphasen¹⁹

Beobachten gehört zu den alltäglichsten Dingen der Welt, nötig ist lediglich das Öffnen der Sinne für ein Beobachtungsobjekt. Diese Tätigkeit genügt den Anforderungen des täglichen Gebrauchs, wird jedoch da brüchig, wo sichere Erkenntnisse vonnöten sind. Wenn es um qualifizierte Beobachtungen geht, sind verzerrte sowie fehlerhafte Wahrnehmungen nicht adäquat (Schlömerkemper 2005, 134).

Als Grundlage qualifizierten Lehrerhandelns gilt die Entwicklung von Beobachtungskompetenz (Flagmeyer, Dietze-Münnich & Strietzel 2002, 83; Abel, Lunkenbein & Rahm 2007, 40). Bloßes Wahrnehmen reicht als methodisches Instrument für (angehende) Lehrkräfte nicht aus. Vielmehr ist für reflektiertes didaktisches Entscheiden und Handeln eine gezielte Beobachtung notwendig (Topsch 2002, 98). Für das Verständnis einer jeweiligen Handlungssituation sind möglichst zuverlässige und gültige Informationen zu sammeln (Schlömerkemper 2005, 134). Dies vollzieht sich über die Fokussierung der Wahrnehmung auf einen bestimmten Realitätsausschnitt (Topsch 2002, 98). Dann kann von Beobachtung und nicht mehr von Wahrnehmung gesprochen werden, denn Wahrnehmen als der allgemeinere Begriff verfolgt keinen Zweck und geschieht automatisch und unbewusst. Beobachtung als gezielte Wahrnehmung wird dagegen von einer Absicht geleitet.

Beobachten wird auch als eine wichtige Methode der wissenschaftlichen Kenntnisgenerierung angesehen. Neben der Befragung ist sie eine jener Möglichkeiten, Aussagen intersubjektiv nachprüfbar zu machen. Dabei hat die Beobachtung den Vorzug, nicht reaktiv zu sein und die Erhebungssituation damit weit weniger zu verfälschen, als die mündliche oder schriftliche Befragung dazu in der Lage wäre. Aus

¹⁹ Folgender Abschnitt stellt eine überarbeitete Version eines vom Verfasser dieser Studie selbstständig verfassten Teils der Veröffentlichung Lunkenbein (2010) dar.

diesem Grund bezeichnen sie Mollenhauer & Rittelmeyer (1977, 146) als die scheinbar „am wenigsten künstliche Operation der Wissenschaft.“

Differenziert man zwischen wissenschaftlicher Beobachtung und Alltagsbeobachtung, so ergeben sich Unterscheidungen:

- Beobachten im Alltag ist das sorgfältige Registrieren und Wahrnehmen von Ereignissen, Vorgängen oder Verhaltensweisen.
- Wissenschaftliches Beobachten ist die methodisch kontrollierte und zielgerichtete Wahrnehmung von konkreten Prozessen (Sequenzen von Ereignissen), Ereignissen (zeitliche Änderungen in konkreten Systemen) oder Systemen (Fisseni 2004, 120).

Wissenschaftliches Beobachten, und damit die Fokussierung auf einen ausgewählten Bereich, ist erlernbar (ähnlich: Klement 2005) und kann zu einem objektiveren Abbild der beobachteten Situation oder des Beobachtungsobjekts führen. Diese gründlichere und genauere Wahrnehmung kann auch einhergehen mit einer Verbesserung der professionellen Handlungskompetenz angehender Lehrpersonen.

Lehrerbildung zielt auf die Professionalisierung der Studierenden bzw. Novizen. Bildung in diesem Sinne kann durch zentrale Schlüsselpersonen ausgelöst werden, sowie durch Schlüsselereignisse, relevante Lehrerbildungserfahrungen und schulische Erfahrungskontexte (Bastian & Helsper 2000, 177). Geht man von Erfahrung als Ursache des Lernens aus, so sind im weitesten Sinne alle Lernprozesse auf Beobachtung rückführbar (Schröder 2001, 40).

Beobachten impliziert keine Beschränkung auf den Sehsinn, vielmehr sind alle Sinneseindrücke - auch das Hören und Riechen - unter Beobachten subsummierbar (Bachmair 1982, 192). Diese Erweiterung der Begriffsbedeutung ist in der Lehrerbildung der ersten Phase sinnvoll, wenn zur Sinneswahrnehmung des reinen visuellen Beobachtens in schulpraktischen Studien noch die dazugehörige akustische Wahrnehmung gezählt wird.

Zuvorderst ist bei Beobachtungsmöglichkeiten an das Beobachten der Lehrperson zu denken. Daneben ist eine Erweiterung in Richtung auf eine Beobachtung von Unterricht und eine Beobachtung der Lernenden

möglich. Weiterhin relevant ist die Selbstbeobachtung (vgl. Abbildung 3).

Borich beschreibt in dieser Hinsicht einen Zusammenhang zwischen Lernen und der Rolle des Beobachters: „while you are observing others to learn about their approaches to teaching, you will also be learning to observe yourself—and to be observed by others“ (Borich 2008, 4).

Wenn fremdbeobachtet wird, dann ergibt eine Klassifizierung der außerhalb liegenden Beobachtungsobjekte in einer ersten plausiblen Einteilung drei mögliche Bereiche: Hospitierende Studierende „richten ihre Aufmerksamkeit auf das Agieren der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Unterrichtsstruktur“ (Büscher 2004, 251). Die Trias Lehrperson – Schülerinnen – Unterricht kann noch feiner ausdifferenziert werden: Vom globalen oder körpersprachlichen Lehrerverhalten über unterschiedliche Facetten des

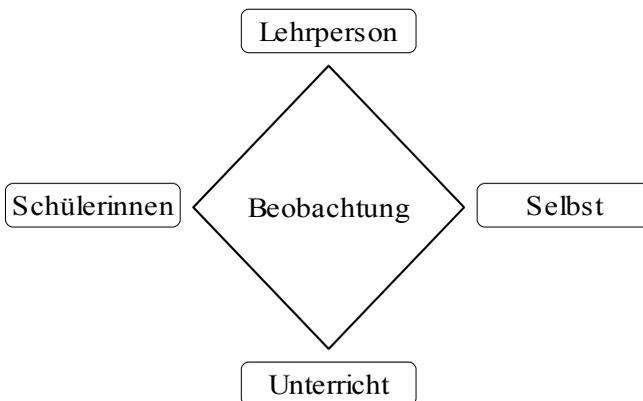


Abbildung 3: Beobachtungsmöglichkeiten für Studierende im Praktikum

Schülerverhaltens hin zu mannigfaltigen Aspekten des Unterrichts (zum Beispiel Sozialformen, Tafelbild, Lehr- und Lernmitteln) (Schwark 1977, 11) kann Diverses beobachtet werden.

2.7.1 Beobachtung der Lehrkraft

Den Praktikumslehrkräften kommt in der Lehrerausbildung eine Schlüsselposition zu (Stadelmann 2004, 166). Im Allgemeinen kann das Beobachten der Lehrkraft auf der Beziehungsebene und auf der Vermittlungsebene stattfinden (Büscher 2004, 251). Wird die Ebene der Beziehung Lehrender-Lernender beobachtet, dann wird die Kommunikation im Klassenzimmer oder der Kontakt zwischen Lehrkraft und Schülerinnen fokussiert. Daneben kann auf der Ebene der Vermittlung eine Betrachtung stattfinden, zum Beispiel eine Analyse der Methoden, der Inhaltsvermittlung, etc.

Die Beziehungsebene wird von Studierenden nach Ergebnissen von Büscher (2004, 251) wesentlich differenzierter betrachtet als die Vermittlungsebene. Oft beschränken sich die Praktikanten/innen „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“ (Büscher 2004, 251). In diesem Zusammenhang können auch Berichte erwähnt werden, wonach Studierende eher Handlungskompetenz erwerben als forschen und reflektieren wollen (Frenzel 2003).

Im Allgemeinen orientieren sich gerade Studierende sehr stark an den Experten und Expertinnen. So bleibt zu vermuten, dass Praktikanten und Praktikantinnen Handlungsmuster übernehmen und sich von Handlungsvorschlägen leiten lassen. Problematisch kann es werden, wenn Beobachtende über das Beobachten eigene subjektive Theorien oder subjektive Theorien des Modells zementieren (Hascher & Moser 2001, 228 f.). Zwar wird durch das Beobachten der Lehrperson gelernt, doch sollte versucht werden, das Meisterlehreverhältnis aufzulösen (welches nur bei guten Experten und Expertinnen und bei einem guten Bezug als existent und tragend eingeschätzt werden kann), um es zu einem Verhältnis der Lernbegleitung zu verändern (Hascher & Moser 2001, 229). Dann träte anstelle der bloßen Beobachtung das Coaching (Staub 2001). Einen ersten Schritt in Richtung eines reflektierteren Verhältnisses verspricht eine systematische Beobachtung der Lehrkraft

über Beobachtungsaufgaben und Beobachtungsbögen. Protokollbögen zum Beobachten der Lehrkraft sind bei Müllener-Malina (2005) oder Böhmann & Schäfer-Munro (2005) zu finden.

2.7.2 Beobachtung des Unterrichts

Die Beobachtung des Unterrichts ist nicht immer eindeutig von der Beobachtung der Lehrkraft zu trennen. Die Tradition einer systematischen Beobachtung des Unterrichts reicht mindestens bis ins 18. Jahrhundert zurück (Voigt 1997, 785). Auch heute noch ist die Beobachtung des Unterrichts ein wichtiger Faktor innerhalb der Lehrerbildung. Unterricht als hochkomplexes Geschehen kann in einer ganzheitlichen Weise nicht von Novizen und Novizinnen analysiert werden. Vorab müssen Bereiche und Aspekte ausgewählt werden, die zu beobachten sind. Sodann gilt es Methoden der Beobachtung anzuwenden und nicht zuletzt muss der/die Beobachter/in „über Begriffe und Konzepte verfügen, um diese Beobachtungen zu analysieren und zu interpretieren“ (Böhmann & Schäfer-Munro 2005, 59).

Lens 1	Consider the Learning Climate
Lens 2	Focus on Classroom Management
Lens 3	Look for Lesson Clarity
Lens 4	Verify Variety
Lens 5	Observe Task Orientation
Lens 6	Examine Engagement
Lens 7	Measure Student Success
Lens 8	Look for Higher Thought

Tabelle 6: Acht Brillen, um Beobachten und effektiv Unterrichten zu lernen (Borich 2008, 35ff.)

Borich schlägt in diesem Zusammenhang einen Fokus vor. Acht unterschiedliche Brillen (Tabelle 6) sollen nach seiner Meinung helfen,

sowohl Beobachtungskompetenz auszubilden, als auch einen Grundstein für eigenes gutes Unterrichten zu legen.

Diese eröffneten Beobachtungsperspektiven weisen Kriterien auf, die für die Entwicklung guten Unterrichts relevant sind (Helmke 2009). Weitergehend werden von Borich Beobachtungsinstrumente zu jeder Brille angeboten und entwickelt, "... to help the beginning teacher see and practice researchbased patterns of effective teaching" (Borich 2008, vi). Im deutschsprachigen Diskurs haben etwa Helmke und Schrader Merkmalen guten Unterrichts mehrere Beobachtungselemente zugeordnet (Landauer Unterrichtsbeobachtungsbogen LAUB, siehe Helmke & Schrader 2006). Klassifiziert wird der LAUB in die Merkmale Fachliche Qualität, Struktur, Schüleraktivierung, Zeitnutzung, Klima, Methode (Helmke & Schrader 2006, 12).

Obwohl die Diagnose eigenen (und fremden) Unterrichtes übereinstimmend eine wichtige Voraussetzung für gelingenden Unterricht darstellt, gibt es dazu kaum eine Forschungsbasis. Erweitert wird diese allenfalls über Projekte zur videobasierten Unterrichtswahrnehmung (Seidel, Blomberg & Stürmer 2010, 296ff.). Die Frage der Diagnostik von Schülermerkmalen über Beobachtung gründet auf einer breiteren Forschungsbasis (Helmke, Helmke & Schrader 2007, 533).

2.7.3 Beobachtung der Schülerinnen und Schüler

Die Beobachtung von Lernenden kann sich im schulischen Kontext auf mehrere Schülerinnen und Schüler oder auf eine Einzelperson konzentrieren. Angehende Lehrkräfte lernen durch eine Beobachtung von Schülerinnen und Schülern diese in Realsituationen kennen, ohne den laufenden Unterricht zu beeinträchtigen. Dieses Beobachten kann auch eine diagnostische Funktion erfüllen (Leistungsbeurteilung, Förderdiagnose), sowie in analytischer Hinsicht wirken (Schülerinnen- und Schülerverhalten als Indikator für den Fortschritt des Unterrichts). Während die Beobachtungen von Schülerinnen und Schülern in analytischer Hinsicht den didaktischen Gang des Unterrichtes widerspiegeln können, werden die diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften im Zuge der PISA-Rezeption zunehmend diskutiert. Es

zeigt sich, dass Lehrkräfte große Schwierigkeiten haben, grundlegende Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler einzuschätzen (Helmke et al. 2007, 532f.).

Von der deutschen Kultusministerkonferenz wurden Standards zur Lehrerbildung verabschiedet, darunter auch die Kompetenz 7: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2004, 11).

Innerhalb dieser Kompetenz gelten für die praktische Ausbildung insbesondere folgende Standards als wichtig (Kultusministerkonferenz der Länder 2004, 11):

„Die Absolventinnen und Absolventen...

- erkennen Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte.
- erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein.
- erkennen Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung.
- stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab.“

Hierfür können verschiedene diagnostische Untersuchungsmethoden zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrkraft kann jedoch, im Gegensatz zu einer psychologisch-diagnostisch geschulten Fachkraft (Schulpsychologe, Beratungslehrkraft), nur ein eingeschränktes Arsenal einsetzen. Unter diesen für Lehrkräfte nutzbaren Erhebungsmethoden befinden sich Gespräche, Fragebogenerhebungen oder soziometrische Verfahren. Ein wichtiges, nicht reaktives Verfahren, ist die Beobachtung (Köck 2004, 36). Gerade diese Untersuchungsmethode ist (neben einer Analyse von Schriftstücken) in diagnostischer Hinsicht als erhellend zu erachten.

2.7.4 Beobachtung des Selbst

„Die Herausbildung eines professionellen Habitus von Lehrerinnen ist eng verbunden mit der Entwicklung des Selbst“ (Schratz & Wieser 2002, 15).

Das Nachdenken über das eigene Erleben und Verhalten, also die Rekapitulation und Rekonstruktion eigenen Handelns, kann mit dem Begriff der Selbstbeobachtung bzw. Introspektion umschrieben werden. Ein professioneller Habitus von Lehrkräften impliziert keine ständige Reflexion in beruflichen Prozessen, benötigt für ein professionelles Handeln jedoch immer wieder die ‚reflection-on-action‘ und die ‚reflection-in-action‘. Während das Reflektieren über eigene Handlungen nach der Aktion vom Handlungsdruck befreit geschieht, vollzieht sich im zweiten Fall das Reflektieren in der Situation selbst (Altrichter, 2000).

Reflection-in-action (Schön 1983)

Das Reflektieren in der Situation ist eine Kompetenz, die aufgrund der vielfältigen Anforderungen an das Unterrichten, gerade in den ersten Unterrichtsstunden, nur in Ausnahmefällen gezeigt werden kann. Denkbar ist die Beobachtung der Stunde, der Schülerinnen und Schüler und nicht zuletzt die Beobachtung des eigenen Verhaltens und Erlebens. In diesem Zusammenhang steht die Lehrkraft nicht im Fokus des Interesses.

Reflection-on-action (Schön 1983)

Hier spielt das individuelle Potenzial, gleichzeitig verschiedene Geschehnisse wahrzunehmen, weniger eine Rolle. Die Kompetenz dazu, eine Unterrichtssituation im Nachhinein zu reflektieren, kann persönlichkeitsbedingt unterschiedlich sein. Ein Zusammenhang zwischen reflection-on-action und Unterrichtsqualität ist bis dato noch nicht belegt.

Eine Selbstbeobachtung kann in ‚aktiven‘ Situationen vollzogen werden (beim Unterrichten) oder in ‚passiven‘ Situationen (beim Beobachten). Eine Beobachtung der Beobachtung, damit also eine Beobachtung zweiter Ordnung, wird in diesem Zusammenhang nicht weiter vertieft.

Vielmehr interessiert die Kompetenz, sich selbst beim Unterrichten beobachten zu können.

Im Rahmen der schulpraktischen Studien ergibt sich über Beobachtungsaufgaben die Chance, "in den Prozeß einzuführen, in welchem Denken aus Sehen entsteht und seinerseits wieder das Sehen die Augen öffnet" (Flitner & Scheuerl 1971, 8f.). Inwieweit derartiges im GLANZ-Projekt gelungen ist, soll die durchgeführte Untersuchung zeigen.

2.8 Zusammenfassung

Kapitel 2 thematisiert die Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung und damit den Forschungskontext, in dessen Rahmen die vorliegende Untersuchung stattfindet. Praxisphasen werden als Herzstück der Lehrerbildung gesehen, über die eine Verbindung zwischen der Universität und der Schule, den beiden zentralen Akteuren der Lehrerbildung, gelingen kann.

Die Lehramtsausbildung ist in zwei konsekutive Phasen geteilt: eine erste akademische Phase und eine zweite schulpraktische Phase. In historischer Entwicklungsperspektive stellen Praxisphasen ein wichtiges Element der Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen dar, welches nach der bundesweiten Abschaffung der Pädagogischen Hochschulen²⁰ in die universitäre Lehrerbildung integriert wird. Dabei ändert die implementierte Zweiphasigkeit den Stellenwert der Praxisphasen, die nicht mehr prioritär berufsvorbereitende Funktion haben.

Die aktuelle, je nach Bundesland und Universität unterschiedliche, Ausformung und Benennung der Praxisphasen wird teilweise durch institutionelle Vorgaben modifiziert. Viele aktuelle Reformen der Lehrerbildung zielen auf eine veränderte Ausformung der Praxisphasen. Teilweise kommt es dabei zu einer Steigerung des Umfangs an schulpraktischen Phasen.

²⁰ Außer in Baden-Württemberg.

Hinsichtlich der Ziele der Praxisphasen werden programmatische Forderungen unterschieden von administrativen Vorgaben, daneben werden Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden dargestellt.

Im Hinblick auf programmatische Anforderungen an Funktionen von Schulpraktika deckt die Analyse Parallelen auf. Als programmatisch-konzeptuelle Ziele werden angegeben: die Chance zur Überprüfung der Berufswahl, die Möglichkeit Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen und die Erprobung in realen Situationen.

Zwischen den konzeptuellen Sichten von Erziehungswissenschaftlern auf die Funktionen von Praktika und den Perspektiven der Studierenden zeigen sich vielfach Parallelen. Darüber hinaus sehen Studierende das Praktikum als Möglichkeit sich selbst in der eigenen Persönlichkeit zu prüfen und die Selbst- und Sozialkompetenz weiter zu entwickeln.

Die Sichtweise von Lehrenden in der universitären Lehrerbildung bezüglich Praxisphasen kann in vier Grundkonzepten komprimiert dargestellt werden: Der (selbst-)reflexive Wissenschaftsbezug wird unterschieden vom forschungstheoretischen Berufsfeldbezug, von einem didaktisch-vermittelnden Berufsfeldbezug und von einem handlungskompetenten Berufsfeldbezug. Die Prüfungs- und Studienordnungen gehen meist von einer Mischform aus dem zweiten und dritten Konzept aus. Sie setzen damit auf eine Verschränkung von Theorie- und Praxisanteilen, ohne eine der Sphären überzubewerten.

In administrativer Perspektive heben bildungspolitisch relevante Gremien in Bezug auf die Ziele von schulpraktischen Studien den Aspekt des Studiums und weniger den des Kompetenzerwerbs hervor. Zugleich wird der Aspekt der Berufswahlüberprüfung aufgeführt. Die administrativen Ziele von Praxisphasen nach Topsch (2004) sind damit teilweise deckungsgleich: Er unterscheidet in analytischer Hinsicht Berufserprobung, Berufserkundung, außerschulische Orientierung und berufserforschende Aspekte.

Im Hinblick auf Effekte von Praxisphasen sind Praxiserfahrungen für Studierende hoch bedeutsam, wohingegen ihre Effektivität nicht konsistent belegt ist. Deutlich wird dies an den Ergebnissen von Studien zu den Effekten von Praxisphasen. So wird konstatiert, dass ein

reflexives Praktikum förderlich zu sein scheint, die Möglichkeiten von Unterrichtsnachbesprechungen nicht genutzt werden und Studierende die Praktika im Nachhinein kritischer beurteilen.

In Praxisphasen können trotz dieser fehlenden Belege differente Formen des Lernens ausgemacht werden. In Untersuchungen wird deutlich, dass die prioritären Quellen im Lernen aus Fehlern bzw. aus eigenen Erfahrungen liegen, sowie in den Ratschlägen der Praktikumslehrkräfte. Kritisch zu beurteilen ist, dass schulpraktische Erfahrungen fallweise weniger zu Kompetenzerwerb führen, als vielmehr eine Art schulspezifische Sozialisation unterstützen, deren Hauptfokus das unterrichtliche Handeln bleibt. Praktikumslehrkräfte scheinen einen großen Einfluss auf die Auswirkungen von Praxisphasen zu haben, können jedoch in einem negativen Sinne auch die Belastung für Studierende erhöhen.

Lernen in Praxisphasen kann über Aufgaben initiiert werden. So kann die Kluft zwischen Wissen und Können verringert und die Zielerreichung in Praktika forciert werden. An Aufgabenkonzeptionen werden programmatische Anforderungen gestellt. So postuliert Kiel (2007) vier zu durchlaufende Ebenen: Beobachten – Interpretieren – Bewerten – Konsequenzen artikulieren. Praktikumsziele bzw. Praktikumsfunktionen können über Aufgaben unterstützt werden. Verbessert werden kann die allgemein-didaktische Kompetenz, die soziale Kompetenz, sowie die fachliche bzw. fachdidaktische Kompetenz. Nicht zuletzt kann das Praktikum, vermittelt über Aufgaben, der Selbstvergewisserung dienen. In Bezug auf Aufgaben in Praktikumssettings existieren keine einschlägigen Studien.

Werden unterrichtliche Aufgaben von analytischen Aufgaben in Praxisphasen separiert, dann wird deutlich, dass bei den in dieser Studie im Fokus stehenden analytischen Aufgaben Beobachtungen Lernanlässe in Praxisphasen sein können. Für Studierende ergeben sich diverse Beobachtungsmöglichkeiten. Sie können sich bei Beobachtungen an der Lehrkraft orientieren, um damit am Modell zu lernen. Eine Beobachtung des Unterrichts fordert die Fokussierung bestimmter Aspekte, um die Komplexität in Teilen registrieren zu können. Die Beobachtung von Schülerinnen und Schülern konzentriert sich auf

diagnostische oder didaktische Aspekte der jeweiligen Lernenden. Hier sind Parallelen zu den Bildungsstandards zur Lehrerbildung der KMK zu erkennen. Professionelles Handeln benötigt Reflexion. In diesem Sinn scheint Selbstbeobachtung (teilweise gleichgesetzt mit Reflexion) ein probates Mittel zu sein. Dabei wird reflection-on-action den komplexen Anforderungen, denen Novizinnen und Novizen ausgesetzt sind, gerechter als reflection-in-action.

Das Kapitel machte deutlich, dass sich Praxisphasen in einer Zwitterstellung befinden, denn sie liegen am Übergang zwischen „Wissenschaft und wissenschaftlichem Wissen auf der einen und Praxis sowie praktisches [sic!] Handlungswissen auf der anderen Seite“ (Schneider & Wildt 2009, 8). Um die Lernmöglichkeiten in Praxisphasen und die betreffenden Anschlussmöglichkeiten (Schneider & Wildt 2009, 8) zu erhöhen, werden Aufgaben gestellt. Diese wurden in empirischer Hinsicht noch nicht aus der Perspektive der Studierenden beleuchtet. Gegen die Einschätzung der Betroffenen, so die Auffassung des Verfassers, werden Aufgaben vermutlich nicht die intendierten Wirkungen erreichen können. Deshalb werden im Folgenden die Perspektiven der Studierenden zu den Praktikumsaufgaben (Beobachtungsaufgaben) analysiert, auch auf ihre reflexionsfördernde Wirkung hin. Die Untersuchung zu Praktikumsaufgaben vollzieht sich im Rahmen des Interventionsprojektes GLANZ.

3 Rahmen der Untersuchung: Das Projekt GLANZ

3.1 Charakterisierung

Die Interventionsstudie GLANZ (Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption) an der Universität Bamberg überprüft die Wirkungen einer Reform der Ausbildung von Grundschullehrkräften. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt wurde vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und von der Stiftung Mercator im Rahmen der Ausschreibung „Neue Wege in der Lehrerbildung“ 2004 - 2007 als eines von drei Projekten gefördert. Die im Zuge des GLANZ-Projektes induzierte Lehrerbildungsforschung zielt auf eine Kontrolle der Interventionsmaßnahmen und auf eine Bestandsaufnahme der Grundschullehrerausbildung am Standort Bamberg (Faust 2010, 36).

Folgende Fragestellungen stehen im Mittelpunkt der Studie (Faust 2010, 36f.):

- „1. Wer studiert mit welchen Voraussetzungen in Bamberg Grundschullehramt?
2. Wie verändern sich individuelle Merkmale der Studierenden unter dem Einfluss des Studiums?
3. Wie interagieren die Interventionsziele mit den Ausgangsbedingungen aufseiten der Studierenden?
4. Inwieweit lassen sich - mit gebotener Vorsicht - Rückschlüsse auf den Erfolg der Intervention ziehen?“

Im GLANZ-Projekt sollte das Studium des Lehramtes an Grundschulen derart reformiert werden, dass erstens die Studienteile besser aufeinander abgestimmt werden, zweitens die Studierenden eine aktivere Rolle in Bezug auf ihr Studium einnehmen können und drittens das Studium „durch Wissenschafts- und Berufsbezug geprägt“ (Faust 2010,

37) werde. In drei Arbeitsgruppen wurde das Erreichen dieser Ziele vorangetrieben:

- Arbeitsgruppe ‚Curriculare Abstimmung‘, welche eine bessere inhaltliche sowie organisatorische Verknüpfung der einzelnen Studienanteile des Studiums für ein Lehramt an Grundschulen anstrebt (z. B. Abel 2006)
- Arbeitsgruppe ‚Selbststeuerung der Studierenden‘, die die Förderung selbst gesteuerten Kompetenzerwerbs anstrebt (z. B. Strobel & Faust 2006)
- Arbeitsgruppe ‚Neukonzeption schulpraktische Studien‘, die sich mit der Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien befasst (z. B. Abel, Lunkenbein & Rahm 2008).

Das Interesse der vorliegenden Arbeit gründet sich im Anliegen der letztgenannten Arbeitsgruppe. Diese zielte auf die inhaltliche Anpassung der schulpädagogischen und fachdidaktischen Praktika. Die vier universitär begleiteten aufeinanderfolgenden Praktika im Lehramt an Grundschulen bieten dafür die Basis.

Benennung	Studienfortschritt
Schulpädagogisches Blockpraktikum	Nach 1. oder 2. Semester
Fachdidaktisches Blockpraktikum	Nach Schulpäd. Blockpraktikum
Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum	Nach Schulpäd. Blockpraktikum, ab 3. Semester
Zusätzliches studienbegleitendes Praktikum	Nach Ableisten der anderen Praktika

Tabelle 7: Aufteilung der universitären Schulpraktika im Lehramt an Grundschulen in Bayern (Stand 2006)

Das chronologisch früheste universitär betreute Praktikum, das Schulpädagogische Blockpraktikum, wurde im GLANZ-Projekt als

erstes einer Reform unterzogen. Die Intervention beinhaltete folgende Maßnahmen (Abel, Lunkenbein & Rahm 2008, 39):

- Neukonzeption der Veranstaltung ´Einführung in das Schulpädagogische Blockpraktikum´ mit Veränderung der Praktikumsaufgaben
- umfassende Betreuung der Studierenden im Schulpädagogischen Blockpraktikum
- Nachbereitung des Blockpraktikums

Der Fokus des Schulpädagogischen Blockpraktikums veränderte sich durch die Interventionen des GLANZ-Projektes. Die zentrale Stellung der studentischen Unterrichtsversuche wird aufgegeben zugunsten einer akzentuierten „reflexiven Begegnung mit Praxis“ (Abel, Lunkenbein & Rahm 2008, 39). Ziel war demnach der „Aufbau reflexiver Kompetenzen“ (Faust 2010, 38).

Medium der Erreichung dieser Ziele sind die obligatorischen Praktikumsaufgaben. Einerseits dient die Planung, Durchführung und Reflexion eines eigenen Unterrichtsversuchs der Fokussierung eigenen pädagogischen Handelns. Auf der anderen Seite stehen Praktikumsaufgaben, mit denen Schüler, Lehrpersonen und Unterricht, zum Beispiel mit dem Fokus ‚Heterogenität in der Grundschule‘, beobachtet werden. Gerade diese Beobachtungsaufgaben im Zusammenhang mit der Vor- und Nachbereitung des Praktikums „sollten die Studierenden zur Auseinandersetzung mit dem Schulalltag aus einer reflexiven Distanz veranlassen“ (Faust 2010, 39).

Neben der Durchführung eines Unterrichtsversuches mussten die Studierenden folgende drei Beobachtungsaufgaben bearbeiten:

1. Erstellung eines Soziogramms und Erarbeitung einer Stellungnahme zu den Ergebnissen in der Gruppe der Praktikanten/innen. In der ersten Klasse: Befragung zur Schulfreude
2. Durchführung einer strukturierten Beobachtung zum Meldeverhalten von zwei Schülern/innen. Erarbeitung einer Stellungnahme dazu. Alternativ: Beobachtung zum Aufmerksamkeitsverhalten von Schülerinnen und Schülern im offenen Unterricht
3. Beobachtungsaufgabe zum Thema 'Heterogenität' (Leistung/Multikulturalität/Gender oder anderer Schwerpunkt). Anfertigung einer dichten, vergleichenden Beschreibung von zwei Kindern über mindestens einen Unterrichtstag. Reflexion der Ergebnisse, möglichst unter Bezugnahme auf angegebene Fachliteratur.

Tabelle 8: Obligatorische Beobachtungsaufgaben der Studierenden im GLANZ-Projekt

In der Vorbereitungsveranstaltung des Blockpraktikums wurde sowohl in den Themenschwerpunkt Heterogenität als auch in Grundlagen des Beobachtens eingeführt. In einem ersten Durchgang der Interventionsstudie beschränkten sich die Beobachtungsaufgaben zur Heterogenität auf die Genderthematik. In Interaktion mit den Studierenden erfolgte nach dem ersten Durchgang eine Ausweitung der Beobachtung auf weitere Aspekte der Heterogenität im Klassenzimmer (zum Beispiel Migrations- und Leistungsthematik). Prozesse und Ergebnisse der Beobachtung sollten in einem Praktikumsportfolio dokumentiert werden (Abel, Lunkenbein & Rahm 2008, 40).

Die Studierenden wurden während des Praktikums von den Teilnehmern des Arbeitskreises betreut. In einer Nachbereitungsveranstaltung wurden die Erfahrungen der Studierenden veröffentlicht und die Ergebnisse zusammengeführt. Dies erlaubte „eine dialogische Weiterentwicklung des Interventionskonzeptes“ (Abel, Lunkenbein & Rahm 2008, 40).

Die in diesem Sinne vorgesehene konzeptionelle Abstimmung der Praktika wird von der zeitlichen Limitierung des Projektzeitraums eingeholt. Angestrebt wurde ein aufeinander aufbauendes Praktikums-

konzept für alle Praxisphasen im Lehramt für Grundschulen an der Universität Bamberg (Abel, Lunkenbein & Rahm 2008, 40).

Ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Eine Befragung der Studierenden des GLANZ-Projektes (Studienbeginn ab WS 2004/2005) zu ihren Erfahrungen in diesem Praktikum vollzog sich mittels eines Fragebogens in den Nachbereitungsveranstaltungen

	Praktikum 2006 (n = 53)		Viert- semester (n=119)		Absolven- ten (n = 83)	
	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu	trifft nicht zu	trifft zu
1. Ich habe Interesse an Unterrichts- forschung gewonnen.	50,9	49,1	44,5	55,5	61,0	39,0
2. Im Praktikum habe ich erfahren, wie wichtig theoretische Kenntnisse für die Praxis sind.	34,0	66,0	28,6	71,4	54,9	45,1
3. Ich habe gemerkt, dass theoretische Kenntnisse in Erziehungswissenschaft beim Umgang mit Schülern/innen nützlich sind.	25,0	75,0	19,3	80,7	54,9	45,1
4. Durch Reflexion über die Unterrichtsbeobachtungen habe ich Merkmale erkannt, die in Lehrveranstaltungen Thema waren.	44,2	55,8	31,1	68,9	58,8	41,2
5. Bei Unterrichtsbeobachtungen habe ich erkannt, wie wichtig systematische Forschung in der Schule ist.	60,4	39,6	48,7	51,3	63,4	36,6

Tabelle 9: Antworten auf die Frage „Welche Erfahrungen haben Sie im schulpädagogischen Blockpraktikum gemacht?“ (in %) (Rahm & Lunkenbein 2011, 6f.)

zum Schulpädagogischen Blockpraktikum, sowie im vierten Semester (Abel 2006, Instrumentenhandbuch).

Im Vergleich mit den Absolventinnen und Absolventen, die die Intervention des GLANZ-Projektes noch nicht durchlaufen haben, wird deutlich, dass der Wissenschaftsbezug gestärkt ist. Damit wird eine erhöhte Wertschätzung theoretischer Kenntnisse in den Erziehungswissenschaften dokumentiert. Die Beforschung von Unterricht dagegen wird nicht als außerordentlich wichtig anerkannt. Über die Unterrichtsbeobachtungen und deren Reflexion konnten die Studierenden indessen sehr wohl Themen aus Lehrveranstaltungen wiedererkennen. Insgesamt kann konstatiert werden, „that the data of the survey demonstrate increasing acceptance of the systematic observation in the practicum“ (Rahm & Lunkenbein 2011, 7).

3.2 Reflexivität²¹ als Zielkategorie

Reflexivität hat sich zur professionstheoretischen Schlüsselkategorie in der Lehrerbildung entwickelt (Herzmann 2001, 39ff; Feindt 2007, 25; Feindt & Broszio 2008, 16). Angesichts von komplexen Problemsituationen in der Praxis, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, sollen praktische Handlungen durch Reflexion begleitet werden (Altrichter & Feindt 2004, 85). Dabei kann Reflexivität neben Wissen, Erfahrung und Persönlichkeit als eine der Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft gesehen werden (Neuweg 2005). Über die Formel ‚Professionalität durch Reflexivität‘ wird hinsichtlich der Tätigkeit als Lehrkraft Ziel und Mittel in Beziehung gesetzt (Reh & Schelle 2000, 108). Jedoch wird vor einem inflationären Gebrauch der Formel gewarnt: „Reflective teaching quickly became a slogan that was embraced by teacher educators from every political and ideological

²¹ Reflexivität und Professionalität werden oft gemeinsam aufgeführt. Im Prozess der Professionalisierung verfeinert sich pädagogische Reflexion und entwickelt sich permanent weiter (Rahm 2005, 102). Die Kategorie der Reflexivität dient als tragender Argumentationsbaustein zur Ablehnung von technischer Rationalität und normativer Didaktik (Feindt 2007, 26).

perspective to frame and justify what they were doing in their programs and after a time it began to lose any specific meaning“ (Zeichner & Liu 2009, 68f.).

Nicht nur hinsichtlich der Tätigkeit als Lehrkraft, ebenso in der Lehrerbildung gilt Reflexivität „als die zentrale Kompetenz, die es im Zuge der Professionalisierung zu erwerben und zu beherrschen gilt“ (Eysel 2006, 31). Im Rahmen der Professionalisierung wird die Schnittstellenfunktion der Reflexion in Neukonzeptionen von Praxisphasen innerhalb der Lehrerbildung häufig genannt (z. B. Altrichter & Lobenwein 1999, 169). Praxiserfahrung alleine führt nicht automatisch dazu, dass eine reflexive Kompetenz und ein professioneller Habitus erworben werden (Neuweg 2006, 37).

Die Studierenden werden durch Anleitung dabei unterstützt in Reflexionsprozessen eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis herzustellen (Gruber & Rehl 2005, 9). Derartige Prozesse können in schulpraktischen Studien durch systematisches Analysieren und Reflektieren von selbst gestalteten Praxissituationen gefördert werden (Bosse 2006, 118). Das Ziel ist die Ausbildung einer wissenschaftlich-reflexiven Grundhaltung als Basis eines lebenslangen Fortbildungs- und Selbstbildungsprozesses. Neuere Veröffentlichungen betonen in diesem Sinn die Chancen von reflexiv angelegten Praktika (Bosse 2006, 118; Herzog 1995; Klement & Teml 1996; Dick 1999; Altrichter & Lobenwein 1999; Faust-Siehl & Heil 2001; Altrichter & Aichner 2002; Klement, Lobendanz & Teml 2002; Ley 2003; Seyfried & Seel 2005). Im Rahmen derartiger reflektierender Praktika nehmen Studierende „eine (selbst-) reflexive Haltung gegenüber ihrer eigenen Tätigkeit, ihrer berufsrelevanten Sozialisation und ihren Arbeitsbedingungen ein, in der Absicht, ihre Handlungskompetenz, ihr professionelles Wissen und nicht zuletzt die pädagogische Situation, in der sie handeln, aktiv weiterzuentwickeln“ (Altrichter & Lobenwein 1999, 169).

Mit Reflexion als genuin normativem Konzept (Zimmermann & Welzel 2008, 30) wird Unterschiedliches verbunden. Mitunter bleiben die Definitionen von Reflexion „inappropriate or inadequate“ (Hatton & Smith 1995, 38). Nichtsdestotrotz wird im Folgenden eine begriffliche Konkretisierung angestrebt.

- Nach Korthagen (2002, 63) kann Reflexion verstanden werden als der mentale Prozess, mit dem versucht wird ein Problem, eine Erfahrung oder bestehendes Wissen zu strukturieren bzw. zu restrukturieren. Diese Definition betont die zentrale Rolle der Bildung neuer mentaler Strukturen. Im Idealfall führen Reflexionsprozesse von Erfahrungen „(...) zugleich zu neuen Wissensgrundlagen des Handelns (...)“ (Kolbe 2004, 207; siehe auch Seyfried & Seel 2005, 18).
- Für Dewey (1951, 73) kann Reflexion als Art des kritisch überlegenden Denkens gesehen werden, die es ermöglicht ein Problem vor dem Hintergrund vergangener Erfahrungen zu lösen. Für ihn steht „die Beobachtung sowohl am Anfang als am Ende des Reflexionsprozesses“ (Dewey 1951, 81). Wobei sich Reflexion erst entwickeln kann, wenn die Beobachtung/ die äußeren Reaktionen teilweise ausgesetzt werden (Dewey 1951, 223).
- Schön (1983) schließt an Dewey an. Nach ihm ist Reflexion als ein innerer Dialog zwischen Denken und Handeln zu beschreiben, der es ermöglicht die Leistung zu verbessern (Henninger, Mandl & Law 2001, 235). Schön (1983) unterscheidet verschiedene Reflexionsarten gemäß ihrem zeitlichen Auftreten. Mit reflection-in-action spricht er vom parallelen Auftreten von Handeln und Reflexion. So ist es möglich, das Handeln reflexiv anzugleichen. Demgegenüber stellt reflection-on-action das Konzept der nachträglichen Reflexion dar. Dieses könnte sich auf zukünftige Aktionen auswirken.
- Mit Müller (2010) kann das Konzept Reflexion von Reflektion und von Reflex abgegrenzt werden. Alle drei Ebenen in Kombination konstituieren Praxis: „Routinen (Reflex) erleichtern den Alltag, Reflektion hilft zur Verbesserung der sinnvollen Routinen, und durch Reflexion wird der Zusammenklang der beiden vorhergehenden Ebenen praktisch und theoretisch vollzogen und kann im besten Falle einer produktiven Änderung zugeführt werden“ (Müller 2010, 44). In dieser Arbeit wird der Begriff der Reflexion synonym zum bei Müller (2010) nicht semantisch analysierten Begriff der Reflexivität verwendet.

- Für Leonhard (2008, 54) gilt: „Reflexion ist ein explizites Nachdenken im Sinne eines ‚Denk-Handelns‘ außerhalb eines unmittelbaren Handlungszusammenhangs. Dieses Nachdenken nimmt seinen Ausgangspunkt bei subjektiv bedeutsamen Auffälligkeiten und erlaubt, eine vergangene Situation aus der Distanz kritisch zu hinterfragen, die Bedeutung derselben zu klären, sowie die gemachte Erfahrung mit anderen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen, um Perspektiven bzw. Alternativen für zukünftiges Handeln abzuleiten“. Diese Perspektive wird in der vorliegenden Studie verwendet.

Im Folgenden wird Reflexion deshalb in Anlehnung an Leonhard (2008) verstanden als ein explizites Nachdenken über eine Situation im Sinne einer reflexion-on-action außerhalb eines Handlungszusammenhangs. Dadurch wird es möglich, eine Situation im Nachhinein kritisch aus der Distanz zu hinterfragen.

Der systematische Aufbau reflexiver Kompetenz in der universitären Lehrerbildung (Rahm 2005, 85) wird im GLANZ-Projekt als Zielformel ausgegeben: Es soll „der Fokus auf den Aufbau reflexiver Kompetenzen verlagert“ (Faust 2010, 38) werden, sowie seitens der Studierenden „der Aufbau einer forschenden Haltung“ (Abel, Lunkenbein & Rahm 2008, 39) angebahnt werden. Dabei sollen Beobachtungsaufgaben für Studierende als Katalysatoren dienen.

Inwieweit das postulierte Ziel von Praxisphasen, die Ausbildung reflexiver Kompetenzen, realisiert wird, setzt die Einschätzung von Reflexivität voraus.

3.2.1 Einschätzung von Reflexivität

Der Beweis, dass Reflexion stattgefunden hat, ist schwer zu führen (Hatton & Smith 1995, 38f). Für diese Aufgabe existieren unterschiedliche systematische Herangehensweisen. Grundsätzlich „liegt es nahe, bei der Untersuchung von Reflexion, einem vorwiegend kognitiven Medium, das als Ziel oftmals die sprachliche Ausformulierung hat und das wir auch über Sprache in der eigenen schulischen und familiären Sozialisation vermittelt bekommen haben, eben diese Sprache zu

untersuchen. So ist es genau die Sprache, durch die wir symbolische Repräsentationen aufbauen, durch die wir Gedankenexperimente durchführen oder durch die wir Gelerntes anderen vermitteln können“ (Latzel 2004, 36f).

Eine Untersuchung von Reflexivität kann in unterschiedlichen Modi durchgeführt werden. Anleihen für vorherrschende Modelle werden in vielen Studien bei Van Manen (1977) genommen, der als einer der Pioniere bei der Konzeptualisierung von Reflexivität gilt. Van Manen postuliert, dass Lehrkräfte fähig sein müssen, Reflexivität zu demonstrieren, respektive Handlungen zu begründen. Dazu entwickelte er ein Dreistufenmodell der Reflexivität, bei dem die Stufen aufeinander aufbauen. Die theoretisch entwickelten Stufen der Reflexivität basieren auf der Kritischen Theorie nach Habermas. Van Manens Einteilung in drei Stufen (technische, praktische und kritische Reflexion) ist nicht zu verstehen als eine Hierarchie, die alleine die höheren Reflexionsstufen präferiert. So ist etwa technische Reflexion ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung von Studienanfängerinnen und Studienanfängern „and a precursor to other kinds of reflection“ (Hatton & Smith 1995, 35).

Levels of Reflectivity	
Erste Stufe: technical reflection	Technische Anwendung pädagogischen Wissens mit dem Hauptanliegen ein gegebenes Ziel zu erreichen. Kontext und Ziele werden nicht hinterfragt. Die Methoden bzw. Mittel stehen im Vordergrund.
Höhere Stufe: practical reflection	Pädagogische Entscheidungen werden nicht nur hinsichtlich der Mittel hinterfragt, sondern auch auf die Ziele hin und die dahinterliegenden Annahmen, sowie die tatsächlichen Wirkungen.
Höchste Stufe: critical reflection	Auf dieser Stufe werden moralische und ethische Kriterien mit einbezogen. Die sozialen und politischen Bedingungen werden berücksichtigt.

Tabelle 10: Van Manens Reflexionsstufen (Van Manen 1977; Korthagen 2002; Abels 2011)

Daneben entwickelten Zeichner & Liston (1985, 162ff) den Reflective Teaching Index (RTI) und untersuchten damit den Diskurs in

Supervisionsbesprechungen in der Lehrerbildung. Sie unterschieden vier Möglichkeiten des Diskurses (Zeichner & Liston 1985, 162; Korthagen 2002, 60):

- (a) der sachliche Diskurs beschäftigt sich mit den Geschehnissen der Unterrichtssituation, oder mit dem, was in Zukunft geschehen wird;
- (b) der vernunftbezogene Diskurs beschäftigt sich mit Überlegungen zu Evaluationen dessen, was geschehen ist;
- (c) der rechtfertigende Diskurs beschäftigt sich mit den Gründen für Handlungen;
- (d) der kritische Diskurs fokussiert die Werte, Einstellungen und Annahmen, die hinter den Handlungen liegen.

Explizit für die Analyse schriftlicher Texte einzusetzen ist die Operationalisierung von Hatton & Smith (1995). In ihrer reflektierenden Analyse von Referendarsschriften unterscheiden sie vier Arten von Reflexion (Korthagen 2002, 60; Hatton & Smith 1995):

- *deskriptives Schreiben* (nicht reflektierend); dieses Schreiben versucht nicht Rechtfertigungen oder Gründe für Handlungen oder Ereignisse zu nennen;
- *deskriptive Reflexion*; versucht Rechtfertigungen oder Gründe anzuführen, auf beschreibende oder erzählende Weise;
- *dialogische Reflexion*; über eine Distanzierung von den Handlungen oder Ereignissen wird es möglich darüber nachzudenken und zu erforschen, wobei Alternativen erläutert werden, die als Erklärungen dienen;
- *kritische Reflexion*; Ereignisse und Handlungen werden nicht nur bezüglich vielfältiger Perspektiven erklärbar, sondern auch in sozialpolitischen und historischen Zusammenhängen gesehen.

Während bei Zeichner und Liston (1985) die Reflexionsstufen in eine Reihenfolge nach ‚höher‘ und ‚besser‘ gestellt werden, kann die Klassifikation von Hatton und Smith als entwicklungsbezogene Sichtweise gesehen werden: “starting the beginner with the relatively simplistic or partial technical type, then working through different forms

of reflection-on-action to the desired end-point of a professional able to undertake reflection-in-action” (Hatton & Smith 1995, 45; vgl. Korthagen 2002, 61).

Diese Beispiele machen die Vielfältigkeit und Schwierigkeit der Operationalisierungen des Begriffs Reflexivität deutlich. Daneben bereitet es Schwierigkeiten, „to develop means for gathering and analysing data so that the evidence shows unequivocally that reflection has taken place“ (Hatton & Smith 1995, 39). Nichtsdestotrotz verwenden einige neuere Studien Modelle zur Einschätzung der Reflexionsqualität.

3.2.2 Aktuelle Forschungsarbeiten zur Einschätzung der Reflexionsqualität

Die von Eysel (2006) vorgeschlagene und verwendete Einteilung von Reflexionsstufen in Anlehnung an Hatton und Smith (1995, übersetzt in Korthagen 2002) wird von weiteren Autoren angewandt. Eysel (2006) analysiert in ihrer Studie Portfolios von Studierenden hinsichtlich deren Reflexionsqualität. Eingeschätzt wurden die Portfolios nach deduktiven bzw. theoriegeleiteten Kriterien. Dabei richtet sich die Einschätzung der Reflexionsqualität des jeweiligen Portfolios nach dem jeweils höchsten Niveau, welches erreicht wurde. Diese Einschätzung lässt „Aussagen auf die Reflexionsfähigkeit von Studierenden am Ende der Seminararbeiten zu“ (Eysel 2006, 123).

In ihrem Raster zur Einschätzung der Reflexionsqualität greift sie auf Korthagen (2002) zurück. Eysel (2006, 113) unterscheidet in ihrem Konstrukt vier Reflexionsniveaus:

- a. Sachbezogene Beschreibung (Descriptive Writing, Factual Discourse)
- b. Handlungsbezogene Begründung (Descriptive Reflection, Prudential Discourse)
- c. Analytische Abstraktion (Dialogic Reflection)
- d. Kritischer Diskurs

Leonhard (2008, 208) selbst beschreibt das Konzept Eysels, unterscheidet in seiner Reflexionskompetenz jedoch lediglich die Ausprägungen schwach, mittel und stark hinsichtlich verschiedener

Ausprägung Aspekt	Schwach	Mittel	Stark
Vorhandensein reflexiver Anteile	Es finden sich keine dokumentierten Reflexionen.	Reflexive Aspekte finden sich gelegentlich.	Es wird regelmäßig und systematisch reflektiert.
Reflexionsaktivität aus eigenem Antrieb	Reflexionsangebote werden nicht angenommen.	Reflexionsangebote geben den Anstoß für Reflexionen.	Reflexionen entstehen aus eigenem Antrieb und enthalten selbst gewählte Aspekte.
Bewusste Trennung von Reflexion und Beschreibung	Dokumente enthalten reflexive Anteile, ohne dass die Person sie als solche kennzeichnet.	Reflexionen werden von Dokumentation und Berichterstattung getrennt dargestellt.	Reflexion und Dokumentation sind getrennt, die Reflexionen beziehen sich konkret auf die dokumentierte Arbeit.
Zielorientierung der Reflexion	Reflexionen sind nicht zielorientiert.	Reflexionen lassen erkennen, dass ein Ziel verfolgt wird.	Reflexionen sind auf die Erreichung der Ziele hin fokussiert.
Reflexionstiefe	Eigene Gedanken stehen im Vordergrund.	Reflexive Aussagen werden begründet oder belegt, und integrieren weitere Sichtweisen.	Es findet eine systematische und kritische Auseinandersetzung auch vor dem Hintergrund theoretischen Wissens statt.
Reflexionsbreite	Die Gedanken kreisen um die konkrete Aktivität.	Reflexionen beziehen Überlegungen zur Lernumgebung mit ein.	Reflexionen beinhalten die Perspektive späterer Berufstätigkeit.

Tabelle 11: Kompetenzstufenmodell der Reflexionskompetenz (Leonhard 2008, 208)

Reflexionsaspekte (neben Reflexionstiefe und Reflexionsbreite etwa auch die Zielorientierung der Reflexion). Er schätzt ebenso wie Eysel (2006) das Reflexionsniveau von Portfolios ein.²²

Das Modell zur Einschätzung von Reflexionskompetenz wird von Leonhard et al. (2010) weiter entwickelt und enthält eine erweiterte Skalierung mit 7 Stufenausprägungen, jedoch nur noch die Aspekte Situationswahrnehmung und Darstellung der Handlungsoptionen.

In der jüngst veröffentlichten Studie von Abels (2011, 96) greift die Autorin ebenfalls auf das Modell von Eysel (2006) bzw. Hatton und Smith (1995) zurück und unterscheidet: sachbezogene Beschreibung, Handlungsbezogene Begründung, Analytische Abstraktion und Kritischer Diskurs. Diese Stufung wird von Zimmermann & Welzel (2008) noch erweitert um die Stufe der Professionalisierung.

Eine weitere exemplarische Studie in diesem Gebiet ist die Arbeit von Büscher (2004). In einer quantitativen (landesweite Fragebogenuntersuchung; n= 262) und einer qualitativen Erhebung (Leitfadeninterviews; n=15) werden Studierende des Lehramtes an Gymnasien in Baden-Württemberg befragt. In ihrem Ergebnis resümiert Büscher, dass das von ihr untersuchte Schulpraktikum durch Theorielosigkeit und Reflexionslosigkeit geprägt wäre. Somit leistet es keinen Beitrag zur Professionalisierung.

Inwieweit das GLANZ-Praktikumssetting einen Beitrag zur Professionalisierung leistet, wird im Folgenden mithilfe qualitativer Forschung in den Blick genommen. Dabei werden entsprechend der Grundprinzipien qualitativer Forschung (Flick 2007) die Perspektiven der Beteiligten erhoben.

²² Leonhard (2008, 114) vergleicht das Eyselsche Modell zur Einschätzung der Reflexionsqualität von Portfolios mit dem Modell von Mühlhausen und Pabst (2006, 209ff).

Teil II: Empirische Untersuchung

Wie in Teil I dargestellt, wurde der Forschungsbereich Praktikumsaufgaben kaum empirisch untersucht. Im Folgenden wird nach der Konkretisierung der Fragestellung (Kapitel 4) das methodische Vorgehen der Studie erläutert und reflektiert (Kapitel 5). Den inhaltlichen Schwerpunkt des Teils II bildet die Ergebnisdarstellung (ab Kapitel 6), dem sich eine Diskussion (Kapitel 9.2) und ein Ausblick (Kapitel 9.3) anschließt.

4 Fragestellung

Die Untersuchung verfolgt das Ziel, Aufschluss über die Einschätzung von Praktikumsaufgaben durch Studierende zu erlangen und die subjektive Bedeutung von Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung, mit seiner konkreten Ausformung in der Gestalt von Praktikumsaufgaben zu beschreiben.

Die Studie nimmt eine gegenüber dem Praktikum retrospektive Betrachtungsweise ein, indem die Perspektiven von Studierenden im ersten Schulpädagogischen Blockpraktikum in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Leitfrage lautet:

Welche subjektive Perspektive nehmen Studierende retrospektiv zu den Beobachtungsgelegenheiten im ersten Blockpraktikum ein?

Im Einzelnen werden die folgenden Forschungsfragen bearbeitet:

- 1 Welche Erfahrungen geben die Studierenden hinsichtlich der obligatorischen Beobachtungsaufgaben an?
- 2 In welchem Verhältnis stehen für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben in Bezug zur Aufgabe des Unterrichtens?
- 3 In welchem Verhältnis stehen für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben in Bezug zu Inhalten des Studiums?
- 4 Inwieweit berichten die Studierenden von einer Selbstbeobachtung?

Außerdem resultiert eine weitergehende Fragestellung aus der Berücksichtigung der den Interviewäußerungen zuzuordnenden unterschiedlichen Reflexionsstufen.

- 5 Inwieweit fördern die Beobachtungsaufgaben die Reflexivität von Studierenden?

Ausgehend vom Forschungsstand (Teil I), der deutlich macht, dass die Problematik der Bearbeitung von Praktikumsaufgaben aus der Sicht von Studierenden bisher keine Berücksichtigung findet, wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Der Erhebung der Daten über eine leitfadengestützte Interviewstudie folgt die Auswertung mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse.

5 Methodisches Vorgehen

Im Zuge dieser Arbeit werden die Erfahrungen von Studierenden mit Beobachtungsaufgaben im ersten Schulpädagogischen Blockpraktikum innerhalb des Projektes GLANZ erfasst. Ziel ist es, auf diese Weise die Einschätzungen und Vorgehensweisen von Studierenden hinsichtlich obligatorisch zu bearbeitender Praktikumsaufgaben aufzudecken. Die nachstehende Offenlegung des methodischen Vorgehens ist dem

wissenschaftstheoretisch unabdingbaren Modus der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Nachprüfbarkeit geschuldet.

Die subjektiven Einschätzungen und Perspektiven im Bereich der Praktikumsaufgaben werden angesichts des Forschungsdesiderats und in Anbetracht des intendierten Forschungsziels mit einem qualitativen, hypothesengenerierenden Forschungssetting untersucht. Während empirisch-quantitative Forschung in ihrem Erkenntnisinteresse darauf zielt, Hypothesen über Abhängigkeiten, Bedingungen und Zusammenhänge zu prüfen, werden empirisch-qualitative Forschungsmethoden den hypothesen- und theoriegenerierenden Verfahren zugerechnet (Bennewitz 2010, 46). Sie dienen der Rekonstruktion von Sinn oder subjektiven Sichtweisen (Helfferich 2009, 21). Über das Verstehen als Erkenntnisprinzip nähert sich qualitative Forschung der durch das Subjekt konstruierten Wirklichkeit. Grundannahme ist die Voraussetzung, „dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen“ (Blumer 1980, 81).

Im Folgenden wird das Vorgehen bei der Datenerhebung, der Datenaufbereitung und der Datenauswertung dargestellt.

5.1 Datenerhebung

Zugang zur sozialen Wirklichkeit können Forschende durch unterschiedliche Methoden der Beobachtung und Befragung erlangen (Gläser & Laudel 2009, 39). Innerhalb der rekonstruktiven Sozialforschung bzw. innerhalb des interpretativen Paradigmas spielt die mündliche Befragung (Interview), mithin die sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern, eine wichtige Rolle. Auf diese Weise erhält der Forscher Zugang zum Forschungsfeld, zu den jeweilig interessierenden Subjekten und deren Konstruktionen von Bedeutungen und Sinn. Diese wiederum, so wird angenommen, steuern das Handeln (Friebertshäuser & Langer 2010, 437).

In Anbetracht des hier verfolgten Forschungsinteresses wird die mündliche Befragung über Interviews gewählt, um die individuellen Deutungsmuster der Praktikantinnen in ihrer komplexen

Erfahrungswelt abzubilden. Für das Interview als Befragungsmethode spricht zudem, „dass die Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können, unverzerrt-authentisch sind, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden können“ (Lamnek 2010, 301).

In der Fachliteratur zu qualitativen Forschungsmethoden wird von einer großen Mannigfaltigkeit unterschiedlicher Interviewverfahren und –typen berichtet (exemplarisch Hopf 2000, 351). Werden die Verfahren in dichotomischer Weise klassifiziert, können erzählgenerierende Interviewtechniken auf der einen und Leitfadeninterviews auf der anderen Seite unterschieden werden (Friebertshäuser und Langer 2010, 438f). Mit dieser groben Kategorisierung werden offene Formen von vorstrukturierenden Formen der Befragung unterschieden.

Die vorliegende Studie arbeitet mit vorstrukturierenden Leitfadeninterviews. Diese eignen sich dann,

- wenn Formen des Alltagswissens und/oder subjektive Theorien zu rekonstruieren sind und gleichzeitig größtmögliche Offenheit garantiert sein soll und
- wenn von den Forschenden Themen eingeführt werden, die strukturierend in den offenen Erzählraum eingreifen (Helfferrich 2009, 179).

Das Leitfadeninterview kombiniert somit die in dieser Studie notwendige Grundausrichtung auf die Forschungsthemen mit einer inhaltlichen Offenheit gegenüber den Antwortmöglichkeiten der Befragten.

5.1.1 Sampling

Die Grundgesamtheit der zu befragenden Studierenden beschränkt sich, aufgrund der Einbindung in das Projekt GLANZ, auf die Studierenden des Lehramtes an Grundschulen an der Universität Bamberg mit Studienbeginn 2004 – 2006. Die befragte Stichprobe wird von 21 Studierenden des Lehramtes an Grundschulen gebildet. Die durchgehend weiblichen Interviewpartnerinnen sind zum Zeitpunkt der

Jahrgangsstufe	Anzahl
Jahrgangsstufe 1	5
Jahrgangsstufe 2	8
Jahrgangsstufe 3	1
Jahrgangsstufe 4	7

Tabelle 12: Übersicht über Klassenstufen der interviewten Studierenden

Befragungen zwischen 20 und 32 Jahren alt. Sie befinden sich in der Anfangsphase ihres Lehramtsstudiums (2. Semester bzw. 3. Semester).

Die Studierenden erfüllen ihr Praktikum in Praktikumsgruppen bis zu einer Größe von maximal sechs Personen und sind einer Praktikumslehrkraft zugeordnet. Sie begleiten die Lehrkraft in der Jahrgangsstufe, in der diese hauptsächlich unterrichtet (Tabelle 12).

Das Sampling ist dadurch gekennzeichnet, dass nur freiwillige Studierende am Interviewvorgang teilnehmen. In der Abschluss- und Auswertungsveranstaltung zum Schulpädagogischen Blockpraktikum wurde die Möglichkeit einer freiwilligen, anonymen Teilnahme an einem Interview zum Praktikum angeboten. Einige Studierende erklären sich bereit, an einer Befragung teilzunehmen. Bei etwa 45-50 Teilnehmern pro Semester aus-

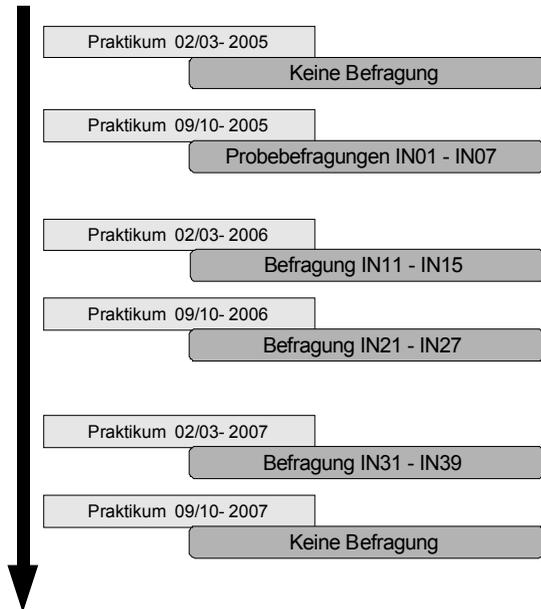


Abbildung 4: Forschungsdesign

wertungssitzung wird eine Interviewquote von 10-20 % (Fünf bis neun Studierende je Auswertungssitzung) auf freiwilliger Basis erreicht. Die Stichprobe unterteilt sich damit in drei Teilstichproben, die jeweils unterschiedlichen Befragungszeiträumen zuzuordnen sind (vgl. Abbildung 4).

5.1.2 Interviewdurchführung

Die Interviewerhebung wird im Anschluss an das obligatorische dreiwöchige Schulpädagogische Blockpraktikum durchgeführt.²³ Die Befragten absolvieren dieses Praktikum nach ihrem ersten (Februar/März) bzw. zweiten (September/Oktober) Fachsemester im Rahmen des GLANZ-Projektes. Das GLANZ-Projekt impliziert eine spezifische Vorbereitung und Aufgabenstellung im Schulpädagogischen Blockpraktikum (vgl. Kapitel 3).

Die Interviews erfolgten zu Beginn des Semesters, welches auf das Schulpädagogische Blockpraktikum folgte. Um dem Aufarbeitungscharakter der Praktikumsaufgaben gerecht zu werden, befand sich der Befragungszeitpunkt im zeitlichen Umkreis des Abgabetermins der Praktikumsberichte, sodass die Interviews ein bis zwei Monate nach Beendigung des Praktikums durchgeführt werden konnten. Eine Befragung zu den Praktikumsaufgaben vor Durchführung des Praktikums hätte bezüglich der Fragestellung nur hypothetische Antworten gezeitigt und die Posterhebung vermutlich in reaktiver Weise stark beeinflusst.

Um die Erzählfreudigkeit der Praktikantinnen in der Interviews zu erhöhen, wird eine permissiv-offene Atmosphäre angestrebt. Eine ‚Entdramatisierung‘ und ‚Normalisierung‘ der Situation (Honer 2003, 96) wird durch die Durchführung an der Universität Bamberg im Büroraum des Verfassers oder in Räumen der Universitätsbibliothek bzw. in weiteren Seminarräumen intendiert. Da die Hochschule für die Studierenden ein vertrautes Umfeld ist, kann die Interviewsituation

²³ Alle befragten Studierenden haben vor dem Schulpädagogischen Blockpraktikum bereits ein Praktikum (Orientierungspraktikum) absolviert.

hinsichtlich der Rahmenbedingungen atmosphärisch als vertraulich und entspannt (Lamnek 2010, 361f) charakterisiert werden.²⁴

Als eine zentrale Voraussetzung bei qualitativen Interviews gilt die Anpassung des Sprachcodes des Interviewers an den Sprachcode der Befragten (Lamnek 2010, 321). Diese Anpassung ist in der vorliegenden Studie insofern unkompliziert möglich, als sich die Sprachcodes von Interviewer und studierenden Interviewten aufgrund der universitären Sozialisation stark ähneln. Da sich die Interviewten am Beginn der Lehrerbildung befinden, sie somit mindestens 12-13 Jahre Schulbildung durchlaufen haben, wird das in einem qualitativen Interview notwendige Maß an kommunikativer Kompetenz als gegeben vorausgesetzt.

Die Durchführung sämtlicher Interviews oblag dem Verfasser der Studie. Für den ersten Erhebungszeitpunkt (Praktikum Sept./Okt. 2005) wurde ein Leitfaden erstellt, der verschiedene Themen- bzw. Erzählimpulse gemäß den fokussierten Forschungszielen enthält. Die Modifizierung des Leitfadens nach den Erfahrungen der ersten Probebefragungen führte zur verwendeten Version.

Nach einer kurzen Einleitung in den Kontext und das Ziel des Interviews bietet der Einstiegsimpuls den ersten Gesprächsanlass. Ihn gilt es besonders sorgfältig auszuwählen, da er einen Einstieg in die Gesamthematik des Interviews erleichtert und den generellen Gesprächsrahmen absteckt (Froschauer &



Abbildung 5: Einstiegsimpuls Zeichnung ‚Ich als Unterrichtende‘ (IN33)

²⁴ In diesem Sinne hilfreich schien auch, dass der Verfasser trotz der Dozententätigkeit keine Prüfungsfunktion besaß und dass den Befragten Anonymität zugesichert wurde.

Lueger 2003, 69). Daneben wird in der ersten Phase eines Interviewgesprächs die soziale Beziehung etabliert (Froschauer & Lueger 2003, 67).

Der konzipierte Leitfaden sieht vor, dass die Befragung mit der Bitte um die Anfertigung einer Zeichnung als Erzählimpuls beginnt: „Zu Beginn würde ich Sie bitten, dass Sie sich zeichnen, wie Sie sich sehen: Sie als Unterrichtende in dem Praktikum und auf der Rückseite Sie als Beobachtende.“

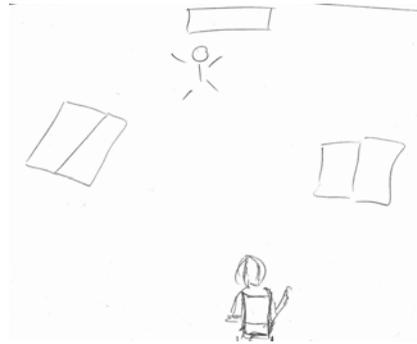


Abbildung 6: Einstiegsimpuls Zeichnung ‚Ich als Beobachtende‘ (IN33)

Dieser Einstiegsimpuls ermöglicht nicht nur einen niederschweligen Intervieweinstieg für die Studierenden, sondern ist gleichzeitig Gesprächsanlass für das in der Zeichnung Niedergelegte. Die Aufgabe ist so konkret, dass alle Studierenden etwas zeichnen und im Anschluss daran verbal beschreiben können.²⁵

Weitere Themen des Leitfadens sind entsprechend der zu Beginn dieses Kapitels aufgeführten Fragstellungen im Anhang dargestellt.

5.1.3 Weitere Forschungsinstrumente

Neben der Datenerhebung über Leitfadeninterviews dienen in der vorliegenden Studie Praktikumsberichte sowie im Verlauf des Forschungsprozesses angefertigte Notizen als Kontextwissen.

²⁵ Im vorliegenden Beispiel (IN33) stellt etwa die Eingebundenheit der Studierenden beim Unterrichten (vgl. Abbildung 5) einen großen Gegensatz zur Isoliertheit beim Beobachten dar (vgl. Abbildung 6).

Dokumentenanalyse

Die zusätzliche überblicksartige Analyse von Praktikumsberichten geht im Sinne eines Kontextwissens in die Auswertung der Interviewaussagen ein. Die für alle Praktikantinnen obligatorischen Berichte enthalten die Bearbeitung der Beobachtungsaufgaben, sowie die Dokumentation einer eigenständig durchgeführten Unterrichtsprobe.

Interviewnotizen

Neben der Datenerhebung durch Interviews wurde ein begleitendes Forschungsprotokoll (Feldnotizen) geführt, das den Kontext der Interviewsituation und Auffälligkeiten bei der Befragung, eventuell auch nach Abschaltung des Tonbandgerätes dokumentierte.

5.2 Datenaufbereitung

Um nicht den Ungenauigkeiten eines Gedächtnisprotokolls ausgeliefert zu sein, werden die Interviews mit Einverständnis der interviewten Studierenden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. In forschungsmethodischer Hinsicht gibt es zur Verschriftlichung bzw. Transkription von Gesprochenem unterschiedliche Regeln, welche vom Auswertungsansatz und vom Forschungsinteresse abhängen. Daneben gilt es zu bestimmen, welcher Genauigkeitsgrad im Hinblick auf Sprechpausen, Versprecher, Betonungen, etc. sinnvoll ist (Langer 2010, 520).

Im Hinblick auf die wörtliche Transkription existieren nach Mayring (2002, 91) drei unterschiedliche Techniken und Zeichensysteme:

- die Übertragung bzw. Übersetzung von Umgangssprache und Dialekt in normales Schriftdeutsch. Dies ist die am weitestgehend verändernde Technik.
- die literarische Umschrift, die das lateinische Alphabet benutzt, aber Umgangssprache und Dialekt wiedergibt.
- das IPA (Internationale Phonetische Alphabet), das mit eigenen Zeichen alle Dialekt- und Sprachfärbungen möglichst genau fest-

zuhalten in der Lage ist und damit am genauesten die gesprochene Sprache protokolliert.

Die zuerst aufgeführte Methode wird in der vorliegenden Studie angewandt. Diese Protokolltechnik wird dann als legitim angesehen, wenn die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht (Mayring 2002, 91). Eine exaktere Transkription ist für den hier vorliegenden Untersuchungszweck und die verwendete Auswertungsmethode unnötig.

Bis auf vereinzelte Ausnahmen kann der Wortlaut der Aussagen aus dem Audiomaterial erschlossen werden. Umgangssprachliche Ausdrücke werden ersetzt, wo es ein hochsprachliches Pendant gibt. Eine Satzstellung und Bereinigung von Satzbaufehlern wird nicht vorgenommen. Daneben werden Pausen (durch zwei Punkte ‚..‘ für eine kürzere und drei Punkte ‚...‘ für eine längere Pause) und nonverbale Auffälligkeiten (zum Beispiel Lachen) mitprotokolliert. Nicht protokolliert werden dagegen Betonungen, Sprachgeschwindigkeit und kurze Stockungen.

Für die Transkription erhält jedes Interview ein Kürzel, das sich aus den Buchstaben IN, der Nummer des Erhebungszeitpunktes (1, 2, 3) und einer laufenden Ziffer zusammensetzt. Zum Beispiel IN16:

Die Kürzel werden in der Darstellung der Ergebnisse als Beleg für die Textstellen verwendet.

IN	1	6
	Erste Erhebungsrunde	Sechstes Interview

Tabelle 13: Abkürzungen für Interviewbezeichnungen

Der gesamte Text ist in Absätze unterteilt, die Absätze sind in absteigender Folge durchnummeriert. Bei Zitaten werden das Interview und der entsprechende Absatz im Interview angegeben. Im Folgenden werden alle Interviewäußerungen nach diesem System belegt.

5.3 Datenauswertung

Für die Auswertung von Leitfadeninterviews bieten sich unterschiedliche Verfahren der qualitativen Sozialforschung an. Mit jedem sind spezifische Vor- und Nachteile verbunden. Die Entscheidung für die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007, siehe auch Flick 2007, Lamnek 2010) führt zu Konsequenzen, die in den inhärenten Eigenschaften dieser Methode begründet sind. Dies wird im Folgenden deutlich.

Flick, Kardoff und Steinke (2000, 19) gruppieren die qualitative Inhaltsanalyse gemeinsam mit dem theoretischen Codieren, der narrativen Analyse und hermeneutischen Verfahren zu den Methoden der Interpretation, die einen Zugang zu subjektiven Sichtweisen erlauben (Tabelle 14).

Andere Autoren klassifizieren inhaltsanalytische Techniken in divergenter Art. Lamnek (2010, 466) etwa nennt fünf inhaltsanalytische Techniken. Neben der Inhaltsanalyse (Mayring 2007) führt der Autor die strukturelle²⁶ Beschreibung (nach Herrmanns et al.; siehe Lamnek 2010, 634ff), die strukturelle Rekonstruktion (nach Bude siehe Lamnek 2010, 640ff), die dokumentarische Interpretation nach Bohnsack und die Objektive Hermeneutik nach Oevermann an. Diese bemerkenswert breite Einstufung verschiedener Verfahren als inhaltsanalytische Techniken ist der Tatsache geschuldet, dass „(...) es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um Textanalyse handelt (...)“ (Lamnek 2010, 470). In der Lamnekschen Sichtweise kann jede Arbeit mit Texten bzw. Textanalysen als Inhaltsanalyse beschrieben werden.

Im Weiteren wird dieser breiten Auslegung der Zugehörigkeit zu inhaltsanalytischen Techniken nicht gefolgt, vielmehr wird von einem engen Begriff der Inhaltsanalyse ausgegangen. Dieser impliziert, dass die Inhaltsanalyse als Verfahren der „systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 1998, 25) dient.

²⁶ Anlehnung der Groß-Kleinschreibung an Lamnek (2010, 466)

Forschungsperspektive			
	Zugänge zu subjektiven Sichtweisen	Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen	Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen
Methoden der Datenerhebung	Leitfaden-Interviews Narrative Interviews	Gruppendiskussion Ethnografie Teilnehmende Beobachtung Aufzeichnung von Interaktionen Sammlung von Dokumenten	Aufzeichnung von Interaktionen Fotografie Filme
Methoden der Interpretation	Theoretisches Codieren Qualitative Inhaltsanalyse Narrative Analysen Hermeneutische Verfahren	Konversationsanalyse Diskursanalyse Gattungsanalyse Dokumentenanalyse	Objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Hermeneutische Wissenssoziologie

Tabelle 14: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (Flick, Kardoff & Steinke 2000, 19)

5.3.1 Grundgedanken der Qualitativen Inhaltsanalyse

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts lassen sich in den USA die Anfänge inhaltsanalytischer Verfahren finden (Lamnek 2010, 438; Mayring 2002, 114). Mit Texten, Bildern oder Filmen kann jede Art von symbolischem Material den Untersuchungsgegenstand der Inhaltsanalyse bilden (Meuser 2003, 89). Als Gemeinsamkeit inhaltsanalytischer Techniken wird das regel- und theoriegeleitete Vorgehen mit dem Ziel der intersubjektiven Überprüfbarkeit angesehen (Lamnek 2010, 438). Unterschiede zwischen verschiedenen inhaltsanalytischen Techniken in

einer engeren Perspektive werden insbesondere bei der Differenzierung zwischen qualitativen und quantitativen Inhaltsanalysetechniken deutlich: Sie liegen a) in dem Gesichtspunkt, unter dem das Material untersucht wird, b) in der Richtung, in welche interpretiert werden soll und c) in der Festlegung des Gegenstandes bzw. des Materials der Analyse (Lamnek 2010, 438).

Im vorliegenden Fall ist die Anwendung der Inhaltsanalyse aufgrund ihrer Flexibilität angeraten. Nach der Einschätzung von Schreiber (1999, 7f) dürfte es „kaum eine andere sozialwissenschaftliche Forschungstechnik geben, die so vielseitig verwendbar ist, wie die Inhaltsanalyse“. Daneben eignet sie sich insbesondere für die Auswertung von großen Textmengen (Flick 2007, 475).

Eine spezifische Ausprägung der Inhaltsanalyse ist die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.²⁷ Sie hat sich zu einem Standardverfahren in der deutschsprachigen empirischen Sozialforschung etabliert.

Qualitative Inhaltsanalyse als eine am interpretativen Paradigma orientierte Auswertungsmethode kann neben Inhalten von Kommunikationsmaterial auch formale Aspekte oder Sinngehalte in den Blick nehmen (Mayring 2000, 469). Sie kann charakterisiert werden als „systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial“ (Mayring 2002, 121).

Die Technik ist nach Philipp Mayring (Mayring & Brunner 2010, 325f) zentralen Standards verpflichtet:

- Sie ist immer in ein Kommunikationsmodell eingebunden zu denken. Insofern können über den Text Schlussfolgerungen auf andere Teile des Kommunikationsmodells gezogen werden.
- Der Kern inhaltsanalytischer Arbeit ist die Zuordnung von Kategorie zu Text. Diese Zuordnung ist eine regelgeleitete, gleichwohl interpretative Aktivität.

²⁷ Im Folgenden nur Qualitative Inhaltsanalyse genannt; sind in dieser Arbeit andere Formen der qualitativen Inhaltsanalyse gemeint, wird dies durch Kleinschreibung des Adjektivs deutlich.

- Inhaltsanalytisches Vorgehen ist systematisch (beispielsweise durch Festlegung von Auswertungseinheit und Kodiereinheit) und regelgeleitet, das heißt ein Ablaufmodell mit den einzelnen Bearbeitungsschritten wird aufgestellt.
- Zentrales Kriterium des inhaltsanalytischen Vorgehens ist die Überarbeitung des Kategoriensystems und der Anwendungsregeln.
- Nicht zuletzt ist die systematische Anwendung von Gütekriterien ein spezifisches Kriterium der Qualitativen Inhaltsanalyse.

Insgesamt zielt die Qualitative Inhaltsanalyse darauf ab, „klare Verfahrensweisen theoriegeleitet zu entwickeln“ (Mayring & Brunner 2010, 326).

Die inhaltsanalytischen Verfahrenstechniken nach Mayring als uniformes Standardinstrument anzusehen, übergeht die Tatsache, dass sie jeweils an das Material angepasst und auf die spezifische Fragestellung hin ausgerichtet werden müssen. Drei Grundrichtungen von qualitativ inhaltsanalytischen Verfahrensweisen werden unterschieden (Mayring & Brunner 2010, 326):

- Zusammenfassung: Ziel ist die Reduzierung des Materials auf wesentliche Bestandteile
- Explikation: Ziel ist die Klärung von einzelnen unklaren Textstellen
- Strukturierung: Ziel ist die systematische Analyse nach einzelnen Aspekten.

Von den drei grundlegenden Formen der Qualitativen Inhaltsanalyse ist angesichts des Forschungsziels und der Fragestellung die inhaltsanalytische Auswertungsvariante der Strukturierung als am geeignetsten anzusehen. Diese wird im Folgenden eingehender charakterisiert.

5.3.2 Strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse

Mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse wird aus dem Material eine bestimmte Struktur nach festgelegten Strukturierungsdimensionen herausgefiltert (Mayring 2007, 82). Als Herzstück kann das Kategoriensystem angesehen werden (Rustemeyer 1992, 13). Dabei

sollte das Kategoriensystem so genau definiert sein, „dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist“ (Mayring 2002, 118). Die Konstruktion eines Kategoriensystems vollzieht sich in einem Spannungsverhältnis und kann sowohl der Theorie als auch der Empirie näher stehen.

In eher theoretisch orientierten Klassifizierungen werden Strukturierungsdimensionen aus theoretischen Vorüberlegungen deduktiv abgeleitet, um sie auf das Material anzuwenden. Die Anwendung deduktiver Ansätze ermöglicht stark regelgeleitetes Vorgehen und größtmögliche Systematik, steht jedoch in der Gefahr mangelnder Offenheit.

In stärker empirischen Klassifizierungen werden Dimensionen induktiv aus dem Material entwickelt, um sie in den theoretischen Zusammenhang einzuordnen (Mayring 2002, 115ff). Auf die Notwendigkeit, deduktive Ansätze durch induktive Schritte zu ergänzen, weist Huber (1994, 27) hin, denn nur bei einem „(...) induktiven Vorgehen ist gewährleistet, daß man Zugang zur subjektiven Weltsicht der Gesprächspartner findet und nicht lediglich einige Teilaspekte davon, möglicherweise aus dem subjektiven Sinnzusammenhang gelöst, im analytischen Raster des Forschers hängen bleiben“ (Huber 1994, 27).

In der Auswertung dieser Studie wird ein deduktiv-induktives Vorgehen angewandt. Damit wird ein Verfahren beschrieben, das die Kategorien sowohl theoriegeleitet deduktiv entwickelt (von der Theorie zum konkreten Material), als auch induktiv durch Entfaltung aus dem Material ausbildet. Diese Vorgehensweise unterstützt Flick (1995, 165) mit der Einschätzung, dass der Forscher weder „völlig vorbehaltlos aus den Daten heraus, noch völlig bruchlos aufgrund seines theoretischen Hintergrundes kategorisieren“ wird. Dabei bleibt die Kategorienentwicklung schwierig. Sie stellt in der Literatur zur Inhaltsanalyse ein vernachlässigtes Gebiet dar: „How categories are defined ... is an art. Little is written about it“ (Krippendorff 1980, 76; zitiert nach Mayring 2007, 43f).

Ungeachtet einer deduktiven oder induktiven Herangehensweise sind im Verfahren der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse differ-

ente Strukturierungsdimensionen anwendbar: formale, inhaltliche, typisierende und skalierende (Mayring 2007).

- Die formale Strukturierung zielt auf die Struktur des Materials. Formale Textmerkmale, die herausgearbeitet werden können, sind etwa Satzbau, thematische Abläufe, Sprecherwechsel, etc.
- Das Ziel der inhaltlichen Strukturierung besteht in der Zusammenfassung und Extrahierung des Materials im Hinblick auf bestimmte Themen und Inhalte.
- Die typisierende Strukturierung ähnelt der inhaltlichen Strukturierung, arbeitet das Material aber im Hinblick auf eine Typisierungsdimension durch. Der Fokus sind hier besonders häufig vorkommende, extreme oder theoretisch interessante Ausprägungen. Diese Strukturierungsform wird als weniger aufwendig charakterisiert, da einzelne markante Ausprägungen und nicht ganze Dimensionen analysiert werden. Die Gefahr der Verzerrung und Verallgemeinerung wird von Mayring beschrieben (Mayring 2007, 91).
- Die skalierende Strukturierung zielt auf die Einschätzung des Materials auf einer Skala (mindestens Ordinalskala).

Für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Studie kommen zwei Verfahren der strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung. In einem ersten Schritt wird in inhaltlicher Hinsicht ein Querschnitt durch das Material gelegt (inhaltliche Strukturierung, siehe Kapitel 6), bevor in einem weiteren Schritt die skalierende Strukturierung für die Einschätzung der Strukturierungsdimension Reflexivität zum Tragen kommt (siehe Kapitel 7). Nicht relevant für das Forschungsziel sind die anderen Formen der Strukturierung des Interviewmaterials.

5.3.3 Inhaltlich strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse

5.3.3.1 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Die für diese Untersuchung verwendete Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse (inhaltlich strukturierend und skalierend

strukturierend) wird im folgenden Ablaufmodell (Abbildung 7) veranschaulicht. Das Modell lehnt sich an die inhaltsanalytischen Modelle von Mayring (2007, 84) und Gläser-Zikuda (2005, 70; 2001, 124) an.

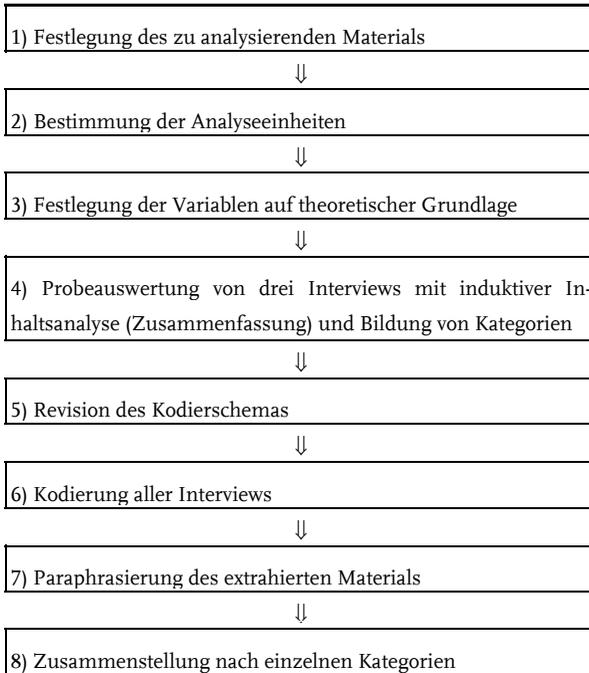


Abbildung 7: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung (in Anlehnung an Gläser-Zikuda 2005, 70)

Erläuterungen zu den einzelnen Arbeitsschritten im Hinblick auf diese Studie:

1) Festlegung des zu analysierenden Materials

In die Auswertung gehen die Transkriptionen der in der Hauptuntersuchung durchgeführten Interviews ein.

2) Bestimmung der Analyseeinheiten

Ausgehend von den Interviews als Kontext, werden Analyseeinheiten in

Form von Äußerungen der Gesprächspartner zu den einzelnen Fragen gebildet. Konkret werden die Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten bestimmt.

- Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste Textteil sein darf, der auszuwerten ist und zu einer Kategorie gezählt werden kann. Die Kodiereinheit umfasst in dieser Studie im Minimum ein einzelnes Wort.
- Die Kontexteinheit legt den größten Textbestandteil fest, welcher kodiert und einer Kategorie zugeordnet werden kann. In dieser Studie kann eine Kontexteinheit mehrere Absätze umfassen. Sie wird durch den Übergang zur nächsten thematischen Frage beschränkt.
- Die Auswertungseinheiten legen fest, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden (Mayring 2007, 53).

3) Festlegung der Variablen auf theoretischer Grundlage.

Auf Grundlage der theoretischen Aufarbeitung, gesteuert durch Forschungsfragen und Interviewleitfaden werden die Oberkategorien festgelegt. Es interessieren Aussagen, die Hinweise zu den subjektiven Perspektiven, bezogen auf die Beobachtungsaufgaben liefern.

4) Probeauswertung von drei Interviews mit induktiver Inhaltsanalyse (Zusammenfassung)

Die induktiv gebildeten Kategorien stellen die Basis für die Entwicklung von Hauptkategorien dar. Die dadurch gebildeten Hauptkategorien werden mit den Oberkategorien aus Punkt drei abgeglichen. Durch die Sammlung von Ankerbeispielen und die erste Formulierung von Kodierregeln zur Abgrenzung der Ausprägungen entsteht ein erster Kodierleitfaden. Die gebildeten Kategorien sollten dabei eindeutig unterscheidbar sein.

5) Revision des Kodierschemas

Das Kategoriensystem wird während der Auswertung und nach Abschluss aller Kodierungen hinsichtlich Plausibilität und Überschneidungen kontrolliert. Dabei kommt in dieser Studie eine zweite Kodiererin zum Einsatz. Wo nötig, werden die Definitionen der Haupt-

kategorien und Kategorien revidiert bzw. präzisiert. Wiederholungsschleifen zwischen Schritt fünf und Schritt sechs werden durchgeführt. Auf diese Weise erfolgt eine permanente Überprüfung des Kategoriensystems.

6) Kodierung aller Interviews

Das gesamte Interviewmaterial wird mithilfe des Kategorienschemas vom Verfasser kodiert. Dabei kommt eine zweite Kodiererin zum Einsatz.

7) Paraphrasierung des extrahierten Materials

Eine Überarbeitung der herausgearbeiteten Fundstellen zielt darauf, diese in eine sprachlich angemessene Form zu bringen.

8) Zusammenstellung nach einzelnen Kategorien

Aufbauend auf den vorigen Schritten werden Doppelungen herausgestrichen und die Resultate im Hinblick auf die Fragestellung zusammengestellt.

In der vorliegenden Studie werden zu Beginn die Probeinterviews mehrmals intensiv gelesen. Dabei notiert der Forscher Themen, die sich aus den Aussagen der befragten Studierenden ergeben, die aber nicht den Themen des Leitfadens entsprechen müssen (Induktivität). Manche Kategorien, wie beispielsweise Äußerungen zum Orientierungspraktikum oder zu den Vorstellungen von Schule und Lehrer, fallen in der späteren Auswertung weg. Andere lassen sich relativ leicht definieren, wie die Lerngelegenheit Beobachten, die der Leitfaden über Fragen vorstrukturierte. Es muss nur geprüft werden, inwieweit eine Kategorienbildung tatsächlich sinnvoll ist. Andere Kategorien werden aus dem Textmaterial entwickelt, was dem teilweise offenen Charakter von Erhebungs- und Auswertungsmethode entspricht.

5.3.3.2 Kategoriensystem der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse

Als ein Ergebnis des vorhergehend beschriebenen Auswertungsprozesses wurde das folgende Kategoriensystem entwickelt. Dieses sorgt im Kontext der strukturierenden Inhaltsanalyse, im Gegensatz zur

zusammenfassenden Inhaltsanalyse, dafür, dass alles Material, das nicht zur Forschungsfrage passt, wegfällt (Mayring 2007, 12).

Der Kodierleitfaden, der die Zuordnung von Kategorien und Material eindeutig ermöglichen soll,²⁸ enthält inhaltsanalytische Regeln. Diese werden im vorliegenden Fall in drei Spalten veranschaulicht: Die Kategoriendefinition legt fest, wie die Kategorie zu verstehen ist. Die Ankerbeispiele sammeln typische Textstellen, die als Musterbeispiele für eine Kategorienzuordnung gelten können. Mit den Kodierregeln werden Abgrenzungsregeln festgelegt, die die Schnittmengen zwischen ähnlichen Kategorien klären. Diese Regeln wurden, wie im vorigen Ablaufplan bereits geschildert, schrittweise am Material entwickelt und verfeinert.

Das Interviewmaterial wurde anhand der Kategoriendefinitionen systematisch wie mit einem Rechen durchkämmt. Materialbestandteile, die am Zinken hängen bleiben, bilden das Ergebnis (Mayring & Brunner 2010, 325):

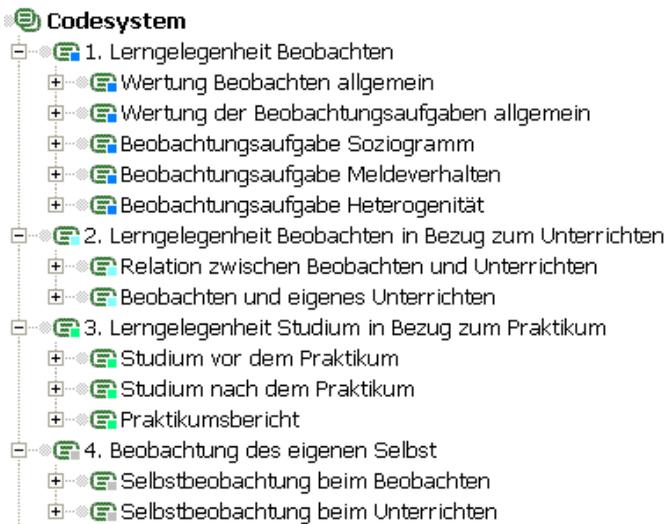


Abbildung 8: Kategoriensystem (MaxQDA)

²⁸ Zu beachten ist dabei jedoch, dass die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien in der Qualitativen Inhaltsanalyse einen Interpretationsakt (Mayring 2005, 11) darstellt.

5.3.4 Skalierend strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse

Nachdem mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse eine Darstellung und Auswertung der Interviewinhalte entsteht, wird dieser deskriptive Schritt um einen analytischen Schritt erweitert. Anhand des Kriteriums Reflexivität zum Zeitpunkt der Befragung wird eine Einschätzung des reflexiven Potenzials von Praktikumsaufgaben vorgenommen. Untersucht wird, ob Hinweise darauf gefunden werden können, dass das anvisierte Ziel Steigerung der Reflexivität erreicht sein könnte. Dies wird gestützt von Oswald, der warnt: „Die zahlreichen qualitativen Studien, die sich in bloßer Beschreibung von beobachteten Abläufen oder geäußerten Meinungen erschöpfen, tragen zum Misskredit der qualitativen Forschung bei“ (Oswald 2010, 185).

5.3.4.1 Inhaltsanalytisches Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung

Die für diese Untersuchung verwendete Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse (skalierend strukturierend) wird im folgenden Ablaufmodell veranschaulicht. Die Vorgehensweise weicht im Grundprinzip nur wenig von der bereits dargestellten Vorgehensweise einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ab (vgl. Abbildung 9; Mayring 2007, 92ff).

Erläuterungen zu den einzelnen Arbeitsschritten im Hinblick auf diesen Schritt in der Studie:

1) Festlegung des zu analysierenden Materials

Das zu analysierende Material besteht aus den Interviewäußerungen zu den einzelnen Beobachtungsaufgaben.

2) Bestimmung der Analyseeinheiten

In die Auswertung gehen die bereits kodierten Äußerungen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ein. Jede dieser Äußerungen gilt als eine zu taxierende Analyseeinheit.

3) Festlegung der Variablen auf theoretischer Grundlage.

Die Stufen der Reflexivität werden auf theoretischer Grundlage festgelegt (siehe Kapitel 3.2).

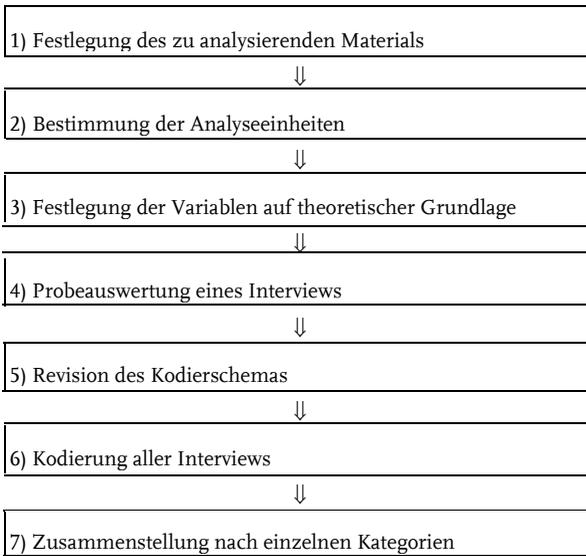


Abbildung 9: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung (in Anlehnung an Gläser-Zikuda 2005, 70)

4) Probeauswertung eines Interviews

Die bereits separierten Äußerungen zu den einzelnen Beobachtungsaufgaben werden theoretisch gebildeten Reflexionsstufen zugeordnet. Durch die Sammlung von Ankerbeispielen entsteht ein Einschätzungsleitfaden.

5) Revision des Kodierschemas

Die zugeordneten Reflexionsstufen werden hinsichtlich Plausibilität und Übereinstimmung mit den Kodierungen einer zweiten Kodiererin verglichen. Wo nötig, werden Revisionen vorgenommen.

6) Kodierung aller Interviews

Das gesamte zu analysierende Interviewmaterial wird vom Verfasser kodiert. Dabei kommt eine zweite Kodiererin zum Einsatz.

7) Zusammenstellung nach einzelnen Kategorien

Auf der Grundlage der Ratings werden die Aufgaben und die Interviews verglichen.

5.3.4.2 Zuordnungsmodalitäten der skalierend strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse

Der Zuordnung liegt die Annahme zugrunde, dass eine reflexiv differenziertere Aussage zum Zeitpunkt der mündlichen Befragung ein Hinweis für eine erhöhte aktualisierte Reflexivität darstellt. Gleichzeitig könnte eine erhöhte reflexive Argumentationsstufe auf eine höhere subjektive Bedeutsamkeit hinweisen. Dazu werden die Aussagen des Interviews (bzw. jede zu einem Code zugeordnete Textstelle) zu den jeweiligen Praktikumsaufgaben, wie sie in der inhaltlichen Strukturierung grundgelegt wurden, anhand einer Skala jeweils einer Reflexionsstufe zugeordnet.

Um die einzelnen Äußerungen einschätzen zu können, wurde in dieser Studie deduktiv eine Zuordnungsvorschrift erstellt, mit der die jeweilige Reflexionsstufe eingeschätzt werden kann. Die deduktive Vorgehensweise ergibt sich aus der Anlehnung an die weiter oben dargestellten arrivierten Reflexionsmodelle. Die Einschätzungsdimensionen sind nicht aus dem Material selbst entwickelt worden.

Im folgenden Teil der Arbeit wird die Reflexionstiefe der Interviewäußerungen anhand der vier Reflexionsstufen nach Hatton und Smith (1995) bestimmt. Sie sind in einer hierarchischen Stufung zu sehen, von der Stufe 1 zur höchsten Stufe 4.

Die Einordnung der Interviewäußerungen in die Reflexionsniveaus wurde gemäß folgender Kodiervorschrift durchgeführt (siehe auch Hatton & Smith 1995; Eysel 2006):

Stufe 1: Sachbezogene Beschreibung (Descriptive Writing, Factual Discourse)

Zu diesem Reflexionsniveau zählen Interviewäußerungen, die als nicht reflexiv einzuschätzen sind. Ereignisse und Situationen bzw. Wissen aus Literatur wird einfach wiedergegeben. Es werden keine zusätzlichen

Begründungen oder Rechtfertigungen angeben. Daneben werden Äußerungen, die Bewertungen darstellen, die jedoch nicht im Zusammenhang stehen mit entsprechenden Begründungen, in diese Kategorie eingeordnet.

Ankerbeispiel: „Und, ja, so das war das Negative und im Positiven gab es eigentlich nicht so wirklich den Star sozusagen, der jetzt von vielen, ähm, angegeben worden ist, dass sie neben dem sitzen wollen. Es waren immer so zwei, drei mal, aber jetzt nicht einer herausragend“ (IN36, 103).

Stufe 2: Handlungsbezogene Begründung (Descriptive Reflection, Prudential Discourse)

Die Beschreibung von eigenen Handlungen wird in der Hinsicht sinnhaft, als ihnen Gründe oder Handlungsalternativen zuzuordnen sind. Jene sind jedoch auf einer konkreten Handlungsebene anzusiedeln. Die Formulierung der eigenen Perspektive (zum Beispiel ‚ich nehme wahr‘) deutet auf eine erste Distanzierung vom bloßen Handeln hin. Auf diesem Niveau werden auch Äußerungen kodiert, die eine Bewertung mit dazu im Zusammenhang stehender Begründung darstellen.

Ankerbeispiel: „Ich würde es, ähm, in der Aufgabenstellung vielleicht fakultativ machen.. dass man sich das dann überlegen kann, wie setzt, man kann sich ja überlegen, wie man die Aufgabe umsetzt. Ob man da jetzt davon ausgehend eine neue Sitzordnung macht, oder ob man da irgendeine konkrete Situation hernimmt. Geburtstag, wen würdest du einladen und wen nicht und, ähm, ja ich würde es dann vielleicht fakultativ machen, ob man das Negative mit rein nimmt, oder ob man es raus lässt.. ja“ (IN37, 93).

Stufe 3: Analytische Abstraktion (Dialogic Reflection)

In dieser Stufe werden die Erfahrungen unter Berücksichtigung mehrerer Perspektiven dargestellt. In diesem Sinn werden Strukturen auf einer allgemeinen Ebene identifiziert und in Beziehung zueinander gesetzt. Die gezogenen Erkenntnisse sind jedoch noch auf das konkrete Fallbeispiel oder die eigene Person bezogen.

Ankerbeispiel: Ähm, ja von der Bewertung her, dass man, ähm, ja, dadurch dass ja nur eine positive und eine negative Wahl ist, ist das irgendwo ja noch nicht so ganz ein Abbild der Realität“ (IN 37, 101).

Stufe 4: Kritischer Diskurs

Äußerungen auf dieser Stufe zeigen, dass die Einbettung der Situation in politische, historische und soziale Situationen mitgedacht wird (Hatton & Smith 1995, 41). Nach Hatton & Smith (1995, 41) wird die kritische Reflexion definiert “as involving reason giving for decisions or events which takes account of the broader historical, social, and/or political contexts.“ Es erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit Bildungszielen und dem gesellschaftlichen Kontext. Eysel (2006, 113) weitet diese Definition aus, indem sie auch die Bewertung hinsichtlich relevanter Theorien mit einbezieht.

Ankerbeispiel: In den ausgewerteten Daten lassen sich keine Äußerungen auf der Niveaustufe 4 finden. Dies scheint nicht ungewöhnlich, denn auch Hatton und Smith (1995, 46) unterstreichen: “The use of critical perspectives depends on development of metacognitive skills alongside a grasp and acceptance of particular ideological frameworks, and in most studies of preservice students, is not a very common occurrence.”

Die bereits in der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse extrahierten Interviewpassagen der Studierenden zu den drei Beobachtungsaufgaben werden jeweils nach ihrem Reflexionsniveau eingeschätzt. Die Einschätzung basiert auf der Vorannahme, dass reflexive Aussagen das reflexive Potenzial der jeweiligen Aufgabe zum Zeitpunkt der Befragung widerspiegeln. Diese deutet auf reflexionsförderliche Eigenschaften der jeweiligen thematisch interessierenden Aufgaben. Fokussiert wird dabei auf die Performanz der Reflexivität, nicht jedoch auf die Proposition (Erzählung eigenen reflexiven Verhaltens) von Reflexivität (Feindt & Broszio 2008). Nach Feindt und Broszio (2008, Abs. 54) „hat sich herausgestellt, dass Studierende v. a. die Reflexivität detailliert in den Interviews darstellen, die sich auf die eigene Handlungspraxis des Forschens und nicht auf die ‚fremde‘ Handlungspraxis von LehrerInnen und deren Fragen bezieht.“

6 Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse

Die beschriebene Entwicklung des Kategoriensystems mündet in die Darstellung der nachstehenden, inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse. Zur Gewährleistung der Übersichtlichkeit und gemäß den einzelnen Forschungsfragen eins bis vier wird eine Einteilung in vier Kapitel vorgenommen. Zu Beginn wird die Inhaltsanalyse der zentralen Lerngelegenheit Beobachten dargestellt (Kapitel 6.1). Anschließend wird die Analyse der Relation Beobachten - Unterrichten (Kapitel 6.2) dokumentiert. Im Weiteren wird die Inhaltsanalyse des Verhältnisses der Ausbildungsinstitutionen Universität und Schule abgebildet (Kapitel 6.3). Schließlich wird die Analyse der Beobachtung des eigenen Selbst erläutert (Kapitel 6.4).

6.1 Lerngelegenheit Beobachten

In dieser inhaltsanalytischen Rubrik sind alle Ergebnisse klassifiziert, die sich mit den Beobachtungsaufgaben und dem Beobachten allgemein beschäftigen. Diese, im Rahmen der vorliegenden Studie substanziell zentrale Kategorie, bedarf einer weiteren Gliederung, um die Ergebnisse strukturiert darstellen zu können. In der folgenden Erörterung wird die Bewertung allgemeiner Beobachtungen (Kapitel 6.1.1) abgegrenzt von einer globalen Beurteilung der Beobachtungsaufgaben (Kapitel 6.1.2). Im Fortgang steht die separate Darstellung der drei Beobachtungsaufgaben (Kapitel 6.1.3 – Kapitel 6.1.5). Beantwortet wird damit die Forschungsfrage eins: Welche Erfahrungen geben die Studierenden hinsichtlich der Lerngelegenheit Beobachten, repräsentiert durch die drei Beobachtungsaufgaben, an?

6.1.1 Wertung Beobachten allgemein

Der Stellenwert der Beobachtung wurde bereits in der theoretischen Aufarbeitung deutlich gemacht. Da Beobachtung nicht nur den Sehsinn

umfasst, ist eine menschliche Existenz ohne Beobachtung nicht denkbar. Grundsätzlich ist eine Praktikumsdurchführung ebenso wenig vorstellbar, ohne dass beobachtet wird.

Aus forschungsmethodischer Sicht sind die Bewertungen des allgemeinen Beobachtens nicht die Antwort auf eine explizite Frage nach der allgemeinen Einschätzung des Beobachtens. Vielmehr ist diese induktiv gebildete Kategorie aus beiläufigen Äußerungen herausgelesen worden. Eine weitere Konkretisierung ergibt das nächste Kapitel (Kapitel 6.1.2) mit den allgemeinen Ergebnissen zu den Beobachtungsaufgaben.

In prinzipiellen Überlegungen zum Beobachten wird deutlich, dass davon ein Nichtbeobachten kaum eindeutig abzugrenzen ist:

Also ich finde man beobachtet zwangsläufig, es ist, ich finde nicht, dass Beobachten etwas ist, was man bewusst anschaltet. Ähm, man kann es natürlich dann noch bewusster machen, indem man sich sagt: Ich bin jetzt der unabhängige Beobachter. Aber man beobachtet von der ersten Sekunde an. (IN39, 149)

Die in Interview IN39 angedeutete Allgegenwärtigkeit des Beobachtens zeigt dessen prinzipielle Wichtigkeit, die über Beobachtungsaufgaben noch bewusster werden kann. In der obigen Aussage deutet sich eine Degradierung der im Praktikum fokussierten, in Alltagshandlungen jedoch permanent präsenten Tätigkeit des Beobachtens an. Unterschieden wird im Folgenden eine positive Wertung²⁹ hinsichtlich der intendierten Aktivität der Observation von einer negativen Wertung. Die beiden Perspektiven sind allgemeiner Natur im Gegensatz zu den weiter unten folgenden Auffassungen zu den einzelnen Aufgaben.

²⁹ Eine individuelle Bewertung beinhaltet eine Einschätzung des Wertes eines Dinges. Dabei können Werte nach Regenbogen (2009, 25) sowohl verstanden werden als individuelle Präferenzmuster, als auch als gemeinsame Ideale einer Kultur. Im folgenden Teilkapitel geht es um die „Ideen, die wir bestimmten Dingen (Gütern) oder Verhältnissen zuschreiben“ (Hentig 1999, 69), mithin also um die Ideen bzw. individuellen Präferenzmuster der Studierenden bezüglich des allgemeinen Beobachtens.

6.1.1.1 Positiv

Dem Beobachten als kontrollierte Tätigkeit innerhalb des Praktikums wird von den Praktikantinnen ein Wert beigemessen.³⁰ Dies wird an den positiven Rückmeldungen diesbezüglich deutlich. Innerhalb der Studierendenäußerungen werden unspezifische positive Zuschreibungen wie ‚sinnvoll‘ und ‚interessant‘ ergänzt durch spezifische Erklärungen über das Gewinnbringende der Beobachtungstätigkeit.

Und dann ist mir aufgefallen, dass es doch schon gravierende Unterschiede gibt, von der Leistungsstärke. Das merkt man alleine nur schon beim Beobachten. Wenn dann ein Kind wirklich mitarbeitet und das andere ständig abwesend ist. Dass einem das nur schon durchs Beobachten auffällt. Das ist, also ein ganz starker Eindruck von mir. Vielleicht lag das auch nur an meiner Gruppe, weil meine Gruppe so stark heterogen war. (IN22, 29)

Für die Studierende in Interview IN22 scheint es förderlich, über das Beobachten einzelner Schülerinnen und Schüler diese hinsichtlich ihrer Leistungsstärke genauer einschätzen zu können. Die Einschätzung von Leistungen, beziehungsweise im weiteren Sinn die Ausbildung von Diagnosefähigkeit zählt zu einem der Ziele der Lehrerbildung. Die Standards für die Lehrerbildung postulieren in ihrer Kompetenz sieben: „Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2004, 11). Damit kann die Beobachtung der Studierenden in IN22 nicht nur für den eigenen Unterricht nutzbar gemacht werden, sondern ebenso für eine Arbeit mit den Eltern.

Neben der diagnostisch-analytischen Beobachtung einzelner Schülerinnen und Schüler wird durch Beobachtungen auch der Blick für die Struktur der Klasse geöffnet.

³⁰ Im Anschluss an Oswald (2010, 188ff) wird im folgenden Kapitel eine quantitativ ausgerichtete Argumentationslogik diese qualitative inhaltsanalytische Auswertung nur im Einzelfall durchziehen. Insofern folgen lediglich an begründeten Stellen Angaben zu Häufigkeiten von Äußerungen. Unreflektierte Quasiquantifizierungen sollen somit vermieden werden.

Was das Beobachten gebracht hat? Dass man sich über die Struktur, die in der Klasse ist, klar wird. Was gibt es für Grüppchen, was sind für Charaktere, sozusagen da, wie stehen die einzelnen Kinder im Verhältnis zu den anderen in ihrer Leistung, Sozialverhalten. Also man konnte sich das alles ein bisschen, ja, analysieren sozusagen und klar machen, was, wen habe ich eigentlich genau vor mir, konkret, wer sitzt denn da? (IN38, 89)

Der analytische Blick, der unter anderem in IN38 deutlich wird, zeugt von einer umfassenden Wahrnehmung der Situation. Gelingt nach dieser Aussage die Dechiffrierung der klasseneigenen Struktur über die Beobachtung, kann der wahrgenommenen Heterogenität über eine adäquate Differenzierung und Förderung begegnet werden. Eine Abgrenzung allgemeiner Beobachtungen von den durch die Beobachtungsaufgaben geführten Beobachtungen ist über diese Äußerung nicht möglich: Mit ‚das Beobachten‘ könnten auch die Beobachtungsaufgaben angesprochen worden sein.

Nicht nur im Interview IN38 ist eine genaue Trennung zwischen Erkenntnissen, die in den Beobachtungsaufgaben begründet sind, und den Erkenntnissen, die in allgemeinen, zusätzlichen Beobachtungen fundiert sind, schwierig zu ziehen. Diesbezüglich argumentiert die folgende Studierende auf einer Metaebene:

Und das hat man dann schon durch dieses Beobachten, aber ich weiß nicht, ob das jetzt unbedingt durch die Aufgabe, also gerade im Schullandheim die Beobachtung, die haben wir ja so gemacht, ohne dass wir wussten, dass genau die beiden später auch.. unsere Schüler sind, die wir beobachten. Also ich denke, dass uns das vielleicht auch so, oder dass mir das mir das vielleicht auch so aufgefallen wäre.. wenn ich immer von uns rede (Lachen). (IN27, 129)

Mit der Benutzung des Konjunktivs in dieser Äußerung wird offensichtlich, dass die Studierende eine Vermutung äußert. Eine weitergehende Betrachtung der Textstelle ‚auch so aufgefallen wäre‘ deutet darauf hin, dass die Studierende über die Beobachtungsaufgaben keine zusätzlichen Erkenntnisse gewinnen konnte. Dementsprechend kann nach deren Aussagen von einer Priorität des grundständigen Beobachtens im Gegensatz zur fokussierten Beobachtung durch Aufgaben ausgegangen werden.

Ungeachtet der Tatsache, dass eine Zuschreibung von Effekten im Interview nur im Nachhinein vollzogen werden kann, wird das Beobachten als Vorübung für das spätere Berufsleben gesehen: „Also ich denke, man hat auf jeden Fall jetzt schon mal einen guten Einblick bekommen ins Beobachten und ich glaube man tut sich dann auch als Lehrer später mal leichter, weil man es einfach schon mal gemacht hat“ (IN21, 57). Die geäußerte prospektive Sichtweise unterstreicht die Wertschätzung einer Übungsfunktion der Praktikumsaufgaben. Jedoch gilt es zu beachten, dass die quasi automatische Steigerung der Performanz einer Tätigkeit alleine aufgrund von Wiederholung kein Merkmal der Sozialwissenschaften ist. Mahnend steht hier Herbart (1806, 8), der den neunzigjährigen Schlendrian eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters als Beispiel für eine nicht anzustrebende Bestätigung lediglich durch Erfahrung ansieht. Dieses Beispiel steht der Äußerung der Interviewten entgegen, wenn sie davon spricht: ‚ich glaube man tut sich dann auch als Lehrer später mal leichter‘. In anderen, hier nicht näher aufgeführten prospektiven Äußerungen wird deutlich, dass die Studierenden die Vermutung haben, als Lehrkraft zukünftig für Beobachtungen keine Zeit mehr zu haben.

Daneben gelingt es Studierenden auch, den Blick für Auffälligkeiten zu schärfen: „(..) Also man hat da schon so einen Sinn geschärft dafür, was jetzt interessant ist und was.. was auffällig ist“ (IN26, 45). Die damit angesprochene genauere selektive Wahrnehmung führt zu einer selbstbewussten Taxierung der eigenen Kompetenzen.

6.1.1.2 Negativ

Neben den geäußerten positiven Stellungnahmen zur Beobachtungstätigkeit existieren kritische Einschätzungen. Der hauptsächliche Kritikpunkt, den die Praktikantinnen vorbringen, ist die wahrgenommene Passivität des Beobachtens: „(..)wo man ja nur drin sitzt und schaut, was gemacht wird“ (IN37, 87). Das Beobachten kann bei fehlender Destination zum Schauen mutieren. Die analysierende Teilnahme am Unterrichtsgeschehen wirkt als Tätigkeitsfeld nicht anfordernd genug, der Wunsch nach mehr Aktivität ist unverkennbar. Beobachten wird –

auch in anderen Aussagen – mit Eintönigkeit, Inaktivität und Langatmigkeit verknüpft.

Demgegenüber stehen Studierende, denen die beobachtete Situation zu vertraut erschien, als dass sie noch Anstöße für Beobachtungsmöglichkeiten erhalten konnten: „(...) Das war mal wieder so eine Beobachtungsstunde, wo wir wirklich nicht mehr wussten, was wir jetzt noch beobachten sollen“ (IN39, 125). Das Beobachten erweckt bei wiederholter Durchführung den Anschein als sei es unterkomplex.

Ergänzend dazu kann auch von Überkomplexität ausgegangen werden, wenn uneindeutig bleibt, was beobachtet werden soll: „Dass man nicht genau gewusst hat, was ich jetzt beobachten soll. Deswegen habe ich eben alles mitgeschrieben, was auffällig war“ (IN11, 165). Als Folge werden alle Besonderheiten notiert.

Hier wie da scheint die Beobachtung durch Routinisierung in eine gewohnte Handlung übergegangen zu sein. Eine konstatierte Reizüberflutung kann mit zunehmender Gewöhnung und Erfahrung im Laufe des Praktikums abgelegt werden. In der Selbstauskunft kann daraus eine Unterforderung resultieren.

Also das fand ich sehr interessant, das war schon, am Anfang hat man halt.. wusste man noch nicht so richtig, was man da schreiben sollte, oder, das war so Reizüberflutung, da war hier was und dort was und dann die Lehrerin vorne noch, also, ich glaube das hat sich dann mit Laufe des Praktikums halt sehr gelegt. (IN26, 45)

Die im Interview IN26 anschaulich geschilderte Komplexität pädagogischer Situationen in einer unbekanntem Schule reduziert sich mit zunehmender Zeit und Vertrautheit. Eine derartige Reduktion der Situationskomplexität schildern auch Dreyfus und Dreyfus (1987, 45ff) in ihrem Konzept der fünf Stufen des Fertigkeitenerwerbs. In dieser Klassifikation können Studierende gemäß der obigen Äußerung als fortgeschrittene Anfänger auf Stufe zwei oder als Kompetente auf Stufe drei bezeichnet werden. Damit beginnen sie nach dem Sammeln von ausgedehnten Erfahrungen bedeutungsvolle Elemente wieder zu erkennen, indem sie Ähnlichkeiten wahrnehmen. Die immer weiter

steigende Elementanzahl wird durch Komplexitätsreduktion und selektive Wahrnehmung handhabbar gemacht.

Die geschilderten negativen Bewertungen werden durch ungünstige Rahmenbedingungen hervorgerufen oder verstärkt.

Genau. Also die saßen so vor mir und hier war dann die nächste Gruppe, sodass ich eigentlich, wenn ich die Lehrerin auch im Blick haben wollte, eher nur diese Gruppe gesehen habe und vielleicht die, die mir gegenüber noch waren. (IN27, 41)

Der fehlende Überblick über das Unterrichtsgeschehen begründet sich nach Einschätzung der Interviewten nicht durch die Komplexität der Situation, sondern durch die Wahl des Beobachtungsstandortes. Dieser Sitzplatz, eventuell organisatorisch-räumlichen Bedingungen geschuldet, hindert an einer umfassenden Aufnahme von Unterrichtssituationen.

Insgesamt messen die Studierenden dem Beobachten als allgemeine Tätigkeit eher positive als negative Bedeutung zu. Im Folgenden wird der breite Fokus des allgemeinen Beobachtens verlassen, um eine erste Stufe der Zuspitzung auf die Beobachtungsaufgaben als Ganzes durchzuführen.

6.1.2 Wertung Beobachtungsaufgaben allgemein

Die obligatorischen Beobachtungsaufgaben kanalisieren die Tätigkeit des allgemeinen Beobachtens. Wie im vorherigen Kapitel entwickelt, wird diesem Beobachten grundsätzlich eine eher positive Bedeutung zugewiesen. Zwischen dem allgemeinen Beobachten und der weiteren unten folgenden Konzentration auf die einzelnen Beobachtungsaufgaben kann der Kategorie der allgemeinen Äußerungen zu den Beobachtungsaufgaben eine Mittlerstellung zugeschrieben werden.

In dieser Kategorie der allgemeinen Perspektive auf die Wertung der Beobachtungsaufgaben werden alle Äußerungen kodiert, die sich den Beobachtungsaufgaben allgemein zuordnen lassen und ebenso Äußerungen, die mehr als eine Beobachtungsaufgabe umfassen. Nicht kodiert werden die Perspektiven, die nur eine Aufgabe thematisieren. Diese Äußerungen sind in dem Kapitel der jeweiligen Aufgabe (ab

Kapitel 6.1.3) dargestellt. Bei der allgemeinen Wertung wird eine positive Zuschreibung (Kapitel 6.1.2.1) von einer negativen (Kapitel 6.1.2.2) unterschieden, wobei beide durch eine neutrale Zuschreibung (Kapitel 6.1.2.3) komplettiert werden.

Aufgrund mangelnder Relevanz werden rein beschreibende Inhalte des Interviewverlaufs, die in allgemeiner Weise die Gesamtheit der Beobachtungsaufgaben charakterisieren, nicht ausführlich dargestellt. In diesen Aussagen äußern Studierende, dass die Kinder kein Wissen darüber hatten, dass sie beobachtet werden. Daneben beschreiben Studierende, von welchem (hinteren) Standpunkt aus sie den Unterricht beobachteten und wie sie die Beobachtungsaufgaben zeitlich verteilten.

6.1.2.1 Positive Zuschreibung

Äußerungen, die eine allgemeine positive Bewertung der Beobachtungsaufgaben beinhalten, können in unspezifische und spezifische Aussagen der Qualitätszuschreibung eingeteilt werden.

Im Hinblick auf unspezifische Aussagen werden die Beobachtungsaufgaben teilweise über allgemeine Eigenschaften bewertet. So charakterisieren einzelne Studierende die Aufgaben in kurzen, begründungsfreien Antworten positiv. „Also ich fand die Beobachtungsaufgaben gut und ich fand sie auch wichtig (...)“ (IN25, 19).

In anderen Aussagen werden zwar Begründungen für die positive Bewertung der Aufgaben geliefert, jedoch in unpersönlicheren, allgemeiner gehaltenen Aussagen.

Und durch die Aufgaben ist man da dann schon angeregt da mal ein bisschen nachzudenken und man kommt dann glaube ich auch auf Sachen, wo man jetzt ohne solche Aufgaben gar nicht dran gedacht hätte. (IN12, 101)

Nach der Äußerung in Interview IN12 kann die Initiierung von ‚ein bisschen‘ Nachdenken neue Perspektiven erschließen. Jedoch bleibt unklar, ob das für die interviewte Studierende in ihrem Praktikum ebenso gilt.

Spezifischere Zuschreibungen von Qualität sind in den folgenden separat kodierten Äußerungen zu finden. Dabei können als spezifische

Begründungsmuster für eine positive Bewertung insbesondere die Förderung der exakten Wahrnehmung, die Kenntnis von Möglichkeiten der Klassenstrukturanalyse, die Struktur der Aufgabenstellung und fehlende Alternativtätigkeiten extrahiert werden.

Förderung exakter Wahrnehmungen

Positiv hervorgehoben wird, dass die Beobachtungsaufgaben dazu beitragen, die exakte Wahrnehmung zu schulen. In dem folgenden Interviewausschnitt wird die anfänglich unpersönliche Formulierung auf Nachfrage des Interviewers konkreter.

(...) Und diese Aufgaben haben einem natürlich auch in gewisser Weise einen Rahmen gegeben. Also dass man nicht nur zwei Wochen lang in der Schule sitzt und guckt, sondern ein bisschen was zu erledigen hat. Also auch vielleicht genauer schaut, als man sonst geguckt hätte, oder genauer nachfragt. Deshalb glaube ich, dass die Aufgabe ganz wichtig und hilfreich war.

IN: Für Sie persönlich auch?

Ja, für die anderen kann ich jetzt nicht sprechen. Ich glaube, also für mich persönlich auf jeden Fall. (IN15, 39-41)

Unterstützung bieten die Aufgaben nach den Äußerungen in Interview IN15 in Form einer Anregung des ‚genauen Hinschauens‘. Die Lenkung des Blicks der Studierenden auf zu beobachtende Sachverhalte führt zu einer Fokussierung der Beobachtung auf ein (selektiv wahrzunehmendes) Objekt. Die erzwungene Ausrichtung auf das zu Beobachtende schärft nicht nur die Abbildung des Objektes, sondern schult auch die Studierende: „so konkrete Aufgaben haben auf jeden Fall.. mich in dem Sinne geschult, dass ich genauer hingucke (...)“ (IN15, 41).

Das Phänomen des genaueren Schauens kann auf Erkenntnisse aus der Wahrnehmungspsychologie rückbezogen werden, nach denen eine Wahrnehmung selektiv abläuft. Dadurch gelingt es aus der großen Fülle an Reizen, die auf den Menschen einströmen, diejenigen auszuwählen, die relevant sind. Inwieweit Reize als relevant wahrgenommen werden, ist abhängig von verschiedenartigen Merkmalen der Reize. Martin und Wawrinowski (2000, 13) nennen diesbezüglich etwa:

Grad der Neuheit	Bedeutsamkeit
Widersprüchlichkeit	Beweglichkeit und Veränderung
Häufigkeit	Intensität

Tabelle 15: Wichtigste Reizmerkmale, die die selektive Wahrnehmung beeinflussen (Martin & Wawrinowski 2000, 13)

Die Studierende in IN15, so kann angenommen werden, könnte in der Selektivität ihrer Wahrnehmung über die Neuheit der erfahrenen Reize beeinflusst worden sein. Ebenso könnten die wahrgenommenen Reize Relevanz für die Studierende gehabt haben, und zwar in zweifacher Weise: In kurzfristiger Sicht ist das zu Beobachtende relevant für die Bearbeitung der obligatorischen Beobachtungsaufgaben, und auf lange Sicht ist das Beobachtete bedeutsam durch das erste begleitete Eintauchen in das später angestrebte Berufsfeld. Von einer Widersprüchlichkeit des Beobachteten ist anhand dieser Aussage genauso wenig auszugehen, wie von anderen, oben genannten Reizqualitäten, zum Beispiel Beweglichkeit und Veränderung.

Im Hinblick auf die Selektivität der Wahrnehmung deutet die folgende Äußerung (IN24) darauf hin, dass die Studierende nach einer Phase eher unbewussten selektiven Wahrnehmens über die Aufgaben zu einer systematisch kontrollierten, zielgerichteten und bewussten Beobachtung kommt: „War höchst interessant. Weil ich da versucht habe, eben so Dinge, die ich so während dem Unterricht beobachtet habe, oder beobachtet habe, wenn andere Unterricht gehalten haben, noch mal systematisch zu beobachten“ (IN24, 71). Diese Systematisierung kann auch als Förderung der situationalen genauen Beobachtung gesehen werden.

Abgesehen von dieser präzisen und gerichteten Beobachtung wird in weiterer Perspektive auch der Aspekt einer längerfristigen Schulung bzw. eines Trainings als eine der Funktionen der Aufgaben von den Studierenden bezeichnet.

Kenntnis von Möglichkeiten der Klassenstrukturanalyse

Daneben wird in positiver Hinsicht das beiläufige Lernen von Methoden und Verfahrensweisen, die von den Studierenden in der späteren Lehrtätigkeit als wichtig und gewinnbringend angesehen werden, angemerkt.

Ich glaube, dass es einem dann später als Lehrer auch einfach helfen kann, wenn man so etwas mal in der Uni gemacht hat, dann muss man sich das nicht noch irgendwie aneignen. Oder man hat halt irgendein Repertoire in der Tasche: Wie kann ich rangehen und die Klasse oder die Klassenstruktur beurteilen. (IN15, 121)

Den Studierenden scheinen mit den Beobachtungsaufgaben Instrumente an die Hand gegeben, die den eigenen Methodenkoffer erweitern. Das Repertoire wird, unabhängig von der konkreten Klassensituation im Praktikum, für die eigene Berufslaufbahn als förderlich angesehen.

Alternativlosigkeit (Alternative zur Langeweile)

Im Hinblick auf Alternativen zu den Beobachtungsaufgaben machen Studierende deutlich, dass sie keine Gegenvorschläge zu diesen Aufgaben sehen. Wird Nichtstun als Alternative zum Beobachten einbezogen, dann wird dieses negativ konnotiert und mit Langeweile gleich gesetzt: „(...) weil wir sonst wirklich nicht gewusst hätten, was wir sechs Stunden lang am Tag machen sollen (...)“ (IN31, 37). Die nur auf ein Individuum bezogene Einschätzung lautet in einem ähnlichen Tenor: „Weil wenn.. ich glaube mich hätte es gelangweilt, wenn ich jetzt wirklich drei Wochen nur drin gesessen hätte, ohne Aufgabe. (...) (IN14, 131).

Nicht nur die Betätigung an und für sich, sondern auch die Beschäftigung mit den Schülerinnen und Schülern beziehungsweise dem Unterrichtsgeschehen wird als positiv angesehen.

Ja, also ich fand es auf jeden Fall gut, dass man da auch irgendwelche Aufgaben hat während des Praktikums, weil ich glaube, dass man ansonsten halt wirklich die Zeit da so ein bisschen absitzt und da drinnen hockt und.. ja, jetzt schaue ich da halt ein bisschen zu, aber.. man macht sich dann glaube ich, von alleine auch nicht so viele Gedanken. (IN12, 101)

Durch die Anforderung der Aufgaben wird eine kognitive Auseinandersetzung mit den beobachteten Sachverhalten provoziert. Eine Alternative sieht die Studierende nicht.

Daneben wird auch die Erweiterung des Beobachtungsfokus angesprochen. Die Lehrperson wäre – ohne Aufgaben – vermehrt im Zentrum des Interesses gestanden. Die Ablenkung von der Unterrichtsperson auf die unterrichteten Kinder wird als wichtig eingeschätzt.

Also, mit den Aufgaben, sie ganz weg zu nehmen finde ich schwierig, weil ich es schon, ähm, wichtig finde, dass man die Kinder mal direkt beobachtet.. vor allem weil ich halt am Anfang schon eher auf die Lehrerin fixiert war und geguckt habe, wie sie denn jetzt den Unterricht macht. Also auch so in der Gruppenarbeit, wenn wir dann uns um die Kinder gekümmert hat, haben, ähm.. ja, von daher finde ich die schon sehr wichtig. (IN27, 145)

Die Aufmerksamkeit der Praktikantinnen verteilt sich durch die Aufgaben auf Kinder und Lehrkraft. Bei Abschaffung der Aufgaben würde Langeweile auftreten und unerwünschterweise die Position der Lehrkraft im Mittelpunkt des Interesses stehen.

Struktur der Aufgabenstellung

Nicht zuletzt schreiben Studierende ebenso der Struktur der Aufgabenstellung eine positive Qualität zu. Gefasst sind in dieser Kategorie nur Aussagen, die sich mit der Gesamtheit aller Aufgaben befassen. Detailanalysen zu den einzelnen Aufgaben sind ab Kapitel 6.1.3 zu finden.

Die Globalbewertung der Aufgaben kann von der wahrgenommenen Arbeitsbelastung beeinflusst werden. In dieser Hinsicht wird von Studierenden das Ausmaß an Aufgaben neutral bis positiv bewertet: „aber so vom gestellten Aufgabenausmaß war es völlig OK“ (IN24, 185). Diese Äußerung steht jedoch im Gegensatz zu negativen Äußerungen zur Arbeitsbelastung, wie sie weiter unten dargestellt werden.

Eine Gesamtanalyse der inhaltlichen Anforderungen, jenseits der individuellen Arbeitsbelastung, stellt die Studierende in IN24 an, die nach Verbesserungsvorschlägen befragt wurde.

Nein, also habe ich jetzt eigentlich keine. Weil es.. es waren klare Aufgaben, aber dann doch so weit gestellt, dass man es eben auf die Klasse zuschneiden konnte und sich selbst Schüler aussuchen konnte, selbst ein Thema aussuchen konnte.. Nein, also fand ich gut. (IN24, 177)

Sowohl Struktur als auch Offenheit der Aufgaben werden positiv hervorgehoben. Die Kritik einiger Studierender an der Offenheit mancher Aufgabenstellung (siehe dazu vor allem Kapitel 6.1.5.3) wiederholt diese Praktikantin nicht. Eher scheint dies in diesem Fall ein Positivum innerhalb der Aufgabenstruktur zu sein.

Da die Bearbeitung von Praktikumsaufgaben nicht als Innovation innerhalb eines Praktikums bezeichnet werden kann (siehe z. B. Wiater 2007a; Kiel 2007), spielt in die Aufgabenstellung innerhalb dieser Reformmaßnahme auch die Tradition der alten Aufgabenstruktur hinein. In der abgelösten ‚Didaktischen Akte‘ musste eine Auswahl an Aufgaben aus verschiedenen Wahlpflichtbereichen getätigt werden. Eine analytische Gegenüberstellung von neuer und alter Aufgabenstellung soll in dieser Arbeit nicht geleistet werden, jedoch dient der alte Praktikumsleitfaden der ‚Didaktischen Akte‘ für manche Studierende als Argumentationsfolie:

Und, äh, wir haben ja diese Didaktische Akte noch bekommen und da waren ja sehr viel mehr Aufgaben drin. Also da war ich, ähm, im ersten habe ich gedacht: Ach schade, dass wir uns nicht selber etwas aussuchen können, aber zum Umsetzen war es sehr viel praktischer, genau gesagt zu bekommen: ihr macht das so und so und so und ähm.. ja in gewisser Weise einen Rahmen gesteckt zu bekommen. Weil wenn man da jetzt ganz frei gewesen wäre, dann wäre man vielleicht ein bisschen ins Schlingern: Wie mache ich jetzt meinen Praktikumsbericht... (IN15, 113)

Die Strukturierung und Führung durch die obligatorischen Beobachtungsaufgaben wird von der Studierenden in IN15 im Gegensatz zu den Wahlmöglichkeiten innerhalb der ‚Didaktischen Akte‘ in zwei Dimensionen diskutiert. Einerseits bedauert sie die Beschneidung der Wahlmöglichkeit, andererseits begrüßt sie die vorgegebene

Strukturierung. Inwieweit sich die Bewertung der Praktikumsaufgaben durch eine stärkere Wahlmöglichkeit verändert und inwieweit die Reflexivität anders forciert werden könnte, bedürfte einer separaten Untersuchung.

6.1.2.2 Negative Zuschreibung

Den positiven Zuschreibungen stehen die negativen gegenüber. In dieser Kategorie werden jene Aussagen kodiert, die Arbeitsbelastung kritisieren, sowie Aussagen, die das Problem der Vorhersehbarkeit und Konstanz der Ergebnisse beanstanden.

Arbeitsbelastung

Entgegen der bereits dargestellten positiven bzw. neutralen Einschätzung zur Arbeitsbelastung wird in der folgenden Äußerung deutlich, dass andere Studierende diese als zu hoch einschätzen.

Aber im Prinzip fand ich das schon... hätte ich es sinnvoller.. also es ist dann halt einfach zu viel an Aufgaben, was dann so mit einmal bewältigen muss. Und so bleibt dann wirklich so dieses wirkliche Beobachten auf der Strecke. (IN13, 119)

Durch die Fülle an Aufgaben wird, gemäß dieser Studierenden, das ‚wirkliche Beobachten‘ verdrängt. Die über die Aufgabenstellung intendierte Verstärkung des Beobachtens durch die obligatorischen Aufgaben wirkt kontraproduktiv. Deutlich wird, dass für das ‚wirkliche Beobachten‘ die Rahmenbedingungen Zeit und eventuell Freiheit notwendig zu sein scheinen. Besonders zu Beginn des Praktikums kann es zu Überlastungserscheinungen kommen: „(...) Also.. das ist dann schon, gerade beim Anfang, denke ich, dass man dann schon auch einiges nicht mitbekommt. Weil es einfach zu kurz und zu überladen die Zeit ist“ (IN13, 119). Als relevante Faktoren benennt die Studierende Kapazitätsprobleme und damit zusammenhängend Zeitprobleme. Vor allem in zeitlicher Hinsicht problematisch könnte die lehrkraftseitige Einbindung in Unterstützungs-, Kontroll- und Korrekturaufgaben sein: „Und im Endeffekt war man mit so viel anderem Zeug beschäftigt.. auch zwischendurch so Aufgaben erfüllen, also so kontrollieren (...)“ (IN13, 123).

Der Einzelfall dieser Studierenden kann in dieser Arbeit nicht im Sinne einer Fallstudie weiter verfolgt werden. Zu vermuten ist, dass sie aus internalen (bzw. persönlichen) oder externalen (bzw. der Klassensituation im Zusammenspiel mit der Struktur der Aufgabenstellung) Gründen die Praktikumszeit als Grenzsituation erfahren musste.

Vorhersehbarkeit und Konstanz

Abgesehen von der organisatorischen Kritik an der zeitlich stark beanspruchenden Aufgabenstruktur wird auch die inhaltliche Fokussierung der Aufgaben beanstandet. So wird kritisiert, dass nebenbei ablaufende Beobachtungen bereits ein Bild liefern, welches eine explizite Aufgabenbearbeitung unnötig macht.

Ja, also, wobei, so über die, über den Zeitraum wo wir hinten waren und ich habe ja, also die Beobachtungsaufgaben waren ja nicht gleich zu Anfang zu machen. Da hat man schon vieles gewusst, wie es ausgeht, wenn man es konkret beobachtet. Einfach weil man schon lange genug hinten saß und das mitbekommen hat. Von daher hat mich das jetzt gar nicht so großartig überrascht. (IN23, 61)

Die Aussage der Studierenden in IN23 bezieht sich auf alle Beobachtungsaufgaben, ist jedoch als Argumentationsfigur auch bei der Beurteilung einzelner Aufgaben wieder zu finden. Problematisch für die Praktikantin ist die beiläufig zu bewerkstellende Bearbeitung der Aufgabe. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass fokussiertes, aufgabenbezogenes Beobachten und inzidentelles Beobachten in diesem Praktikumssetting kaum zu trennen sind. Grundsätzlich weist die Äußerung darauf hin, dass die Studierende aufnahmewillig für Überraschungen gewesen wäre.

In Abgrenzung zu einer (zu) einfachen Vorhersehbarkeit wird auch eine fehlende Aussagekraft infolge mangelnder Konstanz angemahnt. Studierende merken an, dass die erhaltenen Ergebnisse, aufgrund altersspezifischer Dynamiken, womöglich nach kurzer Zeit bereits keinen Bestand mehr haben: „und hat sich auch.. wer weiß, wie es jetzt erst mal drei, vier Monate später wäre, ob es dann wieder ein ganz anderes Bild gibt. Ja, weiß nicht.“ (IN12, 83). Die Ergebnisse werden nur als Momentaufnahme gesehen, zumal die Beobachterinnen zu

kurze Zeit beobachten können: „Weil eigentlich denke ich mir, braucht eine Lehrerin dafür ziemlich viele Jahre, um das wirklich beobachtbar beurteilen zu können. Ich denke so ist es halt nur eine Momentaufnahme. Also es kann sich total schnell ändern“ (IN13, 33). Die mangelnde Stetigkeit des Schülerverhaltens wird bei den einzelnen Aufgaben in der Kritik der Studierenden nochmals aufgegriffen.

6.1.2.3 Neutrale Zuschreibung

Die positiven und negativen Zuschreibungen werden von den neutralen komplettiert. In dieser Kategorie werden Aussagen eingeordnet, aus denen nicht ersichtlich ist, ob die jeweilige Aussage als positive oder negative Kritik zu werten ist, zum Teil werden positive und negative Anteile in einer Aussage vermengt. Der Aussagegehalt der neutralen Zuschreibung kann in einigen Fällen als weiterführend eingeschätzt werden.

Ein Konglomerat aus positiven und negativen Anteilen enthält die folgende Äußerung aus IN27. Das Beobachten wird einerseits als interessant bezeichnet, andererseits wird die Fragwürdigkeit der Ergebnisse diskutiert: „Aber jetzt die Kinder alleine, ohne dass sie jetzt wissen, dass wir genau sie beobachten, ähm, war, fand ich ganz interessant, wobei, ähm, die Ergebnisse, ich weiß nicht, ob die jetzt so wahnsinnig aussagekräftig sind, oder so“ (IN27, 93).

In einer anderen Äußerung wird das allgemeine Beobachten als positiv angesehen, während die Beobachtungsaufgaben der Heterogenität und des Meldeverhaltens negativ beurteilt werden.

Ja also, ich finde, ich finde diese, also allgemein beobachten ist wirklich gut, aber das Ding ist halt diese Aufgaben mag ich, also liegen mir halt einfach nicht, diese Heterogenität und dieses Meldeverhalten. (IN22, 157)

Über die Aufgabe zur Bearbeitung des Soziogramms äußert sich die Praktikantin nicht. Bemerkenswerterweise wird nicht die Aufgabe als solches kritisiert, sondern die Studierende sucht die Verantwortlichkeit in der fehlenden Passung zwischen ihr und der Aufgabe. Insofern kann

in der Äußerung auch eine Form von Reflexion nach der Handlung konstatiert werden.

6.1.3 Beobachtungsaufgabe: Soziogramm

„Die Vorteile der Erstellung eines Soziogramms in der Schulklasse ergeben sich vor allem darin, dass der Lehrer erkennt, welche Gruppenmitglieder dominant sind und mit deren Hilfe die Gruppe zu aktivieren ist, welche Subgruppen sich in der Schulklasse bilden und bei welchen Gruppenmitgliedern entsprechende Maßnahmen erforderlich sind, um sie in die Schulklasse zu integrieren“ (Schröder 2001, 336).

Mithilfe der Aufgabenstellung des Soziogramms als soziometrisches Verfahren können die Sozialbeziehungen innerhalb von Praktikumsklassen visualisiert werden. Die Soziometrie ist ein von Moreno (1974) in den 30er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickeltes Verfahren zur Darstellung und Analyse von Aspekten der Beziehungsstruktur einer Gruppe. Dazu werden soziometrische Daten erhoben, zum Beispiel die Frage nach bevorzugten oder abgelehnten Gruppen- bzw. Klassenmitgliedern. Die Daten können über Befragung, aber auch über Beobachtung erhoben werden, das Ergebnis der Erhebung wird in einer Klassenmatrix (Soziomatrix) und in einer grafischen Darstellung (Soziogramm) dokumentiert. Herausragende Positionen innerhalb einer Soziometrie sind der „Star“ (meiste positive Nennungen) und der „Igel“ (Kretschmer & Stary 2007, 46) bzw. das „Schwarze Schaf“ (Schröder 2001, 335) mit den meisten negativen Nennungen.

6.1.3.1 Vorgehen

In der vorbereitenden Veranstaltung wurden alle Studierenden in die soziometrische Vorgehensweise der Erstellung eines Soziogramms eingeführt. Das detaillierte Vorgehen bei der Erstellung blieb den Praktikantinnen freigestellt, in den Praktikumsgruppen sollte jedoch nicht jeder Studierende eine separate soziometrische Klassenbefragung durchführen. Im Folgenden wird aus den Äußerungen der

Studierenden die Vorgehensweise rekonstruiert. Das berichtete Vorgehen wird im Überblick dargestellt, da es hinsichtlich der Forschungsfrage nur als Kontextwissen dient. Folgende Aspekte werden in diesem Unterkapitel dargelegt: Fragestellung – Anzahl der Wahlmöglichkeiten – grafische Darstellung – Transparenz

Fragestellung

Die Art der soziometrischen Fragestellung zur Erstellung des Soziogramms sind Variationen des Vorschlags der vorbereitenden Lehrveranstaltung, die die Frage nach dem bevorzugten Sitznachbarn anempfahl. Anstelle des bevorzugten Banknachbarn wird der thematische Rahmen von Praktikumsgruppen in einigen Fällen verschoben hin zu verschiedenen Einladungen, zum Beispiel zum Geburtstag: „(...) Ähm, und zwar hat sie uns da vorgeschlagen, dass wir da eine Geschichte mit einem Boot erzählen sollen, wo halt manche Kinder mit können und manche nicht, weil sonst das Boot untergeht“ (IN39, 177). Eine beratende Funktion nimmt in einigen Gruppen die Praktikumslehrkraft ein.

Mitunter kontrovers wird in den Praktikumsgruppen darüber diskutiert, ob die soziometrische Erhebung eine Frage zur Ablehnung enthalten solle. Anhand der Interviews sind nicht alle Gruppenprozesse in den einzelnen Praktikumsgruppen zweifelsfrei zu rekonstruieren.

Ja, also das Soziogramm. Da waren wir uns eigentlich alle, also die gesamten Praktikanten und die Lehrerin einig, dass es vielleicht nicht so gut ist, auch eben nach dem Negativen zu fragen: Mit wem würdest du nicht in einer Gruppe sein wollen. (IN37, 91)

Nach den Äußerungen der Studierenden münden die aufkommenden Debatten in einigen Gruppen in ein Weglassen der negativen Fragestellung, wie in der Äußerung in IN37 deutlich wird. In anderen Praktikumsgruppen führen die Debatten zu einer Zulassung der negativen Fragestellung.

Die Durchführung der Soziometrie vollzieht sich in den Praktikumsgruppen schriftlich. In manchen Fällen wird von einer Befragung mithilfe einer mündlichen Erhebung berichtet:

Also wir haben es ja auch noch so gemacht, wir haben die Kinder nicht am Platz befragt, sondern wir haben die halt dann immer einzeln hinter kommen lassen, dass die halt auch nicht so vom Nachbarn beeinflusst sind, dass sie meinen sie müssen jetzt ihren Nachbarn nennen, weil der das gerade hört oder so. Also das haben wir dann schon ausgeschlossen, aber irgendwie.. (IN14, 103)

Die Datenerhebung über eine Beobachtung, mithin also ein nicht-reaktives Erhebungsinstrument, wird von den Praktikantinnen lediglich angesprochen, jedoch nicht durchgeführt.

Da sich in einer ersten Klasse, kurz nach der Einschulung (Praktikumsperiode September/Okttober), die Schüler nur wenig kennen, erscheint eine soziometrische Befragung wenig sinnvoll. So erhalten die betreffenden Studierenden den Auftrag, eine mündliche Befragung zur Schulfreude durchzuführen. Die inhaltsanalytische Auswertung dieser Aufgabenstellung wird in Kapitel 6.1.3.8 dargestellt.

Anzahl der Wahlmöglichkeiten

Eine Schülerbefragung nach bevorzugten oder abgelehnten Gruppenmitgliedern bedarf hinsichtlich der maximal möglichen Nennungsmöglichkeiten einer Festlegung durch die Studierenden. Dieser Freiraum wird, je nach Praktikantengruppe, unterschiedlich gefüllt. Mit Blick auf mögliche Darstellungsprobleme im Soziogramm ist die Variante mit nur einer möglichen Nennung eine bevorzugte Antwortvorgabe.

dadurch, dass man halt nur eine Person, es war, auch glaube ich für die Kinder schwierig, nur eine Person anzugeben, weil manche haben erst eine ganze Reihe von Leuten geschrieben und dann haben wir noch mal gesagt: ja, nur eine Person. Das Lustige war, dass der eine Junge hatte vier Namen geschrieben und als wir gesagt haben nur einen, hat er alle durchgestrichen und einen ganz anderen hingeschrieben (Lachen) (IN27, 105).

In dieser Aussage wird neben der Festlegung auf die niedrigstmögliche Anzahl an Nennungsmöglichkeiten ebenso deutlich, dass dieser Aufgabe die Problematik der Antwortkonstanz zugeschrieben wird. Dem widerspricht etwa Dollase (2006, 744), wenn er resümiert, dass die Reliabilität und Validität soziometrischer Daten als generell sehr hoch einzuschätzen ist.

In anderen Praktikumsgruppen steht eine möglichst getreue Realitäts-erfassung im Vordergrund, sodass mehrere Wahlmöglichkeiten zugelassen werden: „Und wir haben das mal kompakter gemacht und haben jeden mehrere Personen sagen lassen, weil wir wirklich eine detaillierte Aufstellung haben wollten von der Klasse (...)“ (IN22, 55). Die Schwierigkeit, die Datenerhebung grafisch auszuwerten, stellt sich dieser Gruppe im Anschluss an die Befragung.

Grafische Darstellung

Obschon mithilfe eines Soziogramms die Beziehungen innerhalb einer Klasse visualisiert werden können, existiert für die Darstellungsgestaltung kein normiertes Vorgehen.

Ähm.. und dann haben wir es erst mal versucht: Jeder hat selber ein Soziogramm gezeichnet, sprich die grafische Darstellung stimmt innerhalb der Gruppe nicht komplett überein. Und da waren schon so ein paar Sachen. Manches kam dann bei dem einen besser raus, manche beim anderen. (IN37, 111)

Dies führt zu unterschiedlichen grafischen Darstellungen der über das Soziogramm erhobenen Klassenstruktur, wie aus der Äußerung in IN37 deutlich wird.

Teilweise wird die grafische Darstellung so komplex, dass die Übersichtlichkeit darunter leidet.

Also das war schon interessant zu sehen.. das auszuwerten und das auch, ähm, dann noch mal grafisch darzustellen. Obwohl die grafische Darstellung schon wieder ein wenig ein Problem war, weil ich fand, das war dann doch bei 26 Kindern ziemlich unübersichtlich, das Diagramm. (IN31, 39)

Diese Studierendengruppe erlaubte die Nennung von zwei Namen, die jedoch in einer Rangfolge nach Wichtigkeit notiert werden sollten. Aus dem Praktikumsbericht der Studierenden in IN31 wird deutlich, dass zur grafischen Darstellung die Reduzierung auf eine Nennung notwendig wird: „Anfangs hielten wir es für repräsentativer, wenn wir für Sympathien und Antipathien jeweils zwei Möglichkeiten zuließen. Als wir aber das Soziogramm grafisch auswerten wollten, stellten wir fest, dass es viel zu unübersichtlich wurde. Also beschlossen wir doch nur jeweils die ersten Angaben zu nehmen, was zu keinerlei Verzerrung

führte, weil wir die Kinder baten, beim ‚1. Kind‘ jeweils das einzutragen, mit denen sie am allerliebsten bzw. am allerwenigsten gerne spielen“ (Praktikumsbericht zu IN31). Im Gegensatz zur anfangs intendierten Idee der Repräsentativität werden die bereits erhobenen, komplexen Daten mittels einer Datenreduktion für die Darstellung handhabbar gemacht.

Eine weitere Maßnahme, um die Komplexität der Darstellung zu reduzieren, ist die Beschränkung auf eine kleinere Gruppe: „Wir haben echt jedes Mal wenn, also wir haben kleinere Gruppen genommen, wir haben nicht die ganze Klasse genommen, sondern haben zweimal eine Gruppe von sechs Schülern befragt, weil wir uns gedacht haben - kleine Forscher - dass das.. zu unübersichtlich wird. (...)“ (IN15, 39). Diese Maßnahme wird nur von wenigen Studierenden berichtet, stellt somit bei den befragten Studierenden eher ein Ausnahmevergehen dar. Durch diese Fragmentierung können sich unter Umständen differente Ergebnisse im Vergleich zur Befragung der kompletten Klasse ergeben.

Transparenz

Von den Studierenden wird im Hinblick auf die Durchführung angestrebt, dass den Kindern Zweck und Vorgehen einleuchtend erscheinen.

also sie haben beim Soziogramm haben sie gefragt, was wir damit machen und da haben wir halt erzählt, ja dass wir das halt auswerten und schauen wer.. ja, wer beliebt ist und wer nicht beliebt ist. Allerdings haben wir auch immer betont, dass, ähm, das keiner erfährt, wer jetzt wen, ähm, mag und wer wen nicht mag. Und ich glaube das war auch wichtig, dass sie das gewusst haben. Aber sie haben dann auch nie wieder danach gefragt. (IN31, 127)

Die Betonung der Anonymität ist nach Aussage dieser Studierenden wichtig, führte sogar dazu, dass die Befragung in Vergessenheit gerät.

Werden aus Schülerperspektive falsche Zeichen gesetzt, kann auch eine Gleichsetzung der Befragung mit einer Leistungserhebung die Folge sein: „(...) und das war dann sehr interessant, dass die Kinder, ähm, als wir gesagt haben: Das ist geheim. Ähm, dann gleich irgendwie so reagiert haben, als wäre es irgendwie eine Probe, oder so und dann gleich die Ranzen auf die Tische gestellt haben, ohne dass wir etwas gesagt hätten. (...)“ (IN39, 177). Nicht nur die Veröffentlichung der

gegenseitigen Wahlergebnisse könnte hinsichtlich der Klassendynamik unerwünschte Wirkungen zeigen, in ähnlicher Weise wird die Erhebungssituation bereits zum Geheimnis stilisiert.

6.1.3.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die inhaltsanalytisch ausgewerteten Äußerungen zu den tatsächlichen Ergebnissen der Soziometrie dargestellt, bevor in einem zweiten Schritt die Ergebnisprognosen präsentiert werden.

6.1.3.2.1 Konkrete Ergebnisse

Die interviewten Studierenden berichten von Ergebnissen ihrer soziometrischen Erhebungen. Dabei werden vor allem die Abgelehnten hervorgehoben, jedoch berichten sie auch von Beliebten und anderen Ergebnissen.

Abgelehnte

Die Auswertung der Soziogrammerhebung löst eine Reaktion aus, wenn eine gehäufte Ablehnung von Schülerinnen und Schülern zu dokumentieren ist. Die Reaktion umfasst bei mancher Studierenden ein eher neutrales Registrieren: „Aber da fällt wirklich auf, wer wirklich so die Außenseiter sind, oder die Menschen, die einfach nicht gemocht werden. (...)“ (IN22, 55). Neben solchen neutralen Feststellungen sind emotionalere Äußerungen in den Interviews nicht ungewöhnlich.

Aber, also an und für sich die Auswertung zu sehen, also da gab es ja auch wirklich ein Kind, was 16, nein das höchste war 11 negative Stimmen und keine positive. Und, also das war halt wirklich.. interessant und erschütternd eigentlich zugleich, dass das da so extrem negative Haltungen in der Klasse gibt. (IN31, 39)

Die Studierende in IN31 macht in ihrer Äußerung deutlich, dass sie über die mehrfache Ablehnung des unbeliebten Schülers erschüttert ist.

Um die eigene Betroffenheit verarbeiten und die Klassenstruktur besser verstehen zu können, streben die Studierenden an, gerade die Ablehnungen deuten und erklären zu können. Nicht immer wird deutlich, warum die Klasse die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler ablehnt: „Es war aber auch schwierig.. zu verstehen, warum

manche Kinder solche Außenseiter sind. Also bei dem einen Mädchen ist mir das innerhalb der drei Wochen nicht klar geworden. (...)“ (IN33, 69). In Interview IN33 gelingt ein Verstehen der Ablehnung und damit eine Analyse der soziometrischen Daten aus eigenen Beobachtungen nicht. Die Hintergrundinformationen der Lehrkraft scheinen ebenso wenig plausibel: „(...) ich habe dann auch den Lehrer darauf angesprochen und der meinte, dass das eine Mädchen wohl aus einem anderen Kindergarten war, als die anderen Kinder, als die Klasse zusammen kam. Aber das ist für mich ehrlich gesagt.. kein, kein wahrer Grund (...)“ (IN33, 69).

In anderen Fällen können potenzielle Ursachen analysiert werden:

sondern es ging dann eher um einen anderen. Um einen Jungen, der sich, ja, einfach auch schwer tut sich einzufügen in die Klassengemeinschaft und.. auch oftmals Schimpfwörter gegenüber den anderen Kindern loslässt und der deswegen halt dann den Status als Außenseiter eher hat, als das andere Mädchen, wo wir gedacht haben: Ja gut.. wer von den Kindern will schon etwas mit ihr zu tun haben (IN 38, 89).

Die Ablehnungsursache sieht die Praktikantin in IN38 im verbalen Verhalten gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern.

Mit einem Perspektivenwechsel versuchen Studierende nicht nur die Klasse, sondern auch den abgelehnten Schüler bzw. die abgelehnte Schülerin zu verstehen. Doch die Analyse individueller Verhaltensweisen ist nach der Meinung von Studierenden mit vielen Unwägbarkeiten behaftet.

(...) ich bin nicht wirklich dahinter gekommen, welche Gründe das hat, dass er sich eben so verhält, wie er sich verhält, weil.. weil ich eben glaube, dass er schon gespürt hat, dass ihn so richtig keiner mag aus der Klasse. Wenn er das nicht offen zugegeben hat, derjenige, dann, also dass er ihn nicht mag, dann war es irgendwie so unterschwellig zumindest immer irgendwo (IN38, 91)

Während das Verhalten des Schülers als Ursache für die Ablehnung der Klasse gesehen wird, kann für das Verhalten des Schülers selbst keine Begründung gefunden werden.

Neben dem eigentlichen Verhalten des betreffenden Schülers kann aus der Sicht der Studierenden auch die Lehrkraft mittelbar einen Einfluss

auf die Akzeptanz oder Ablehnung eines Schülers oder einer Schülerin im Klassenverband nehmen.

Wo ich aber halt auch sage, wo der Lehrer sicherlich vielleicht auch einiges versäumt hat. Weil er ja merkt, er hat die, das war ja für die Klasse und er hat die ja schon seit der dritten Klasse und ich finde als Lehrer könnte man.. sicherlich vielleicht mehr darauf eingehen und auch vielleicht durch Gruppenarbeit oder vielleicht auch dass man ihm einmal.. nicht so im Sinne von einem Referat, sondern einfach was er eben gut kann und dass er das halt auch mal vor seinen Mitschülern irgendwie zeigen kann. (IN31, 43)

Ungeachtet der Ursachenfindung erfordert der Handlungsdruck im Praktikum mit den Konsequenzen aus den Ergebnissen bestmöglich umzugehen. Dies gestaltet sich insofern schwierig, als sich die Praktikantinnen in dieser Hinsicht teilweise als noch nicht fähig ansehen: „Ja. Da, also da fühle ich mich momentan noch nicht kompetent genug dafür. Also da hoffe ich mir, dass jetzt in der Ausbildung mehr kommt, wie man mit so etwas umgeht“ (IN32, 148). Trotz dieser Mangelwahrnehmung schlägt diese Studierende eine Möglichkeit des Umgangs mit einem abgelehnten Schüler vor: „Aber.. ja, sich ein bisschen zu solidarisieren vielleicht mit demjenigen, wäre vielleicht eine Möglichkeit..“ (IN32, 148).

Unabhängig von einzelnen Vorschlägen des Umgangs mit abgelehnten Schülern, gelingt den Studierenden die Verarbeitung und Akzeptanz von Ergebnissen beliebter Schüler einfacher.

Beliebte und Unauffällige

In manchen Fällen können die beliebtesten Schülerinnen und Schüler in der soziometrischen Erhebung nur wenige Stimmen auf sich vereinigen: „Mehr als zwei gab es nicht, nein.. oder drei, nein ich glaube sie hatte sogar drei, das ruhige Mädchen. Aber mehr als drei gab es nicht“ (IN14, 111). Die Äußerung im Interview IN14 zeugt von einer wenig akzentuierten Position des positiven Stars. Diese soziometrische Ausgeglichenheit wird kontrastiert von der Praktikumsgruppe, die das Interview IN15 thematisiert. Die dort erkennbare beliebte Schülerin dominierte bereits in der ersten Klasse ihre Mitschülerinnen.

Und das war schon irre, wie schon in einer ersten Klasse ja auch es Hierarchien gab. Also es gab ein Mädchen, die hatte ganz klar die Zügel in der Hand von der ganzen Klasse. Also da gab es ganz viele, die wollten der gefallen und sind immer zu der hin und soll ich dir etwas vorlesen und soll ich dir etwas malen und wollten im Sportunterricht mit ihr zusammen etwas machen. Und die hat ganz klar ausgesondert, also das war so eine kleine Prinzessin, die gesagt hat: Heute darfst du und die anderen waren dann traurig. (IN15, 43)

Die ‚kleine Prinzessin‘ wird auch in weiteren Aussagen in Interview IN15 erwähnt, was darauf hindeutet, dass die Schülerin beeindruckte.

Unauffällige Schülerinnen und Schüler erhalten in den soziometrischen Erhebungen teilweise keine positiven und keine negativen Nennungen: „Viele waren aber auch im Mittelfeld, die sind dann eher unter den Tisch gefallen, eigentlich“ (IN11, 69). Diese wenig polarisierenden Schüler sind auch in der Literatur zur Soziometrie als eine vorkommende Teilgruppe beschrieben (‚Unbeachtete‘ bei Petillon 1980, 105; ‚neglected‘ nach Dollase 2006, 743).

6.1.3.2.2 Ergebnisprognosen

Äußerungen, die bestätigte und nicht bestätigte Ergebnisvermutungen der Studierenden, sowie das Ergebnisinteresse der Lehrkraft zum Thema haben, werden separat kodiert.

Die soziometrische Erhebung sollte in der ersten Woche des Praktikums durchgeführt werden. Vor deren Durchführung konnten die Studierenden bereits auf allgemeine eigene Beobachtungen in der

Praktikumsklasse zurückgreifen. Inwieweit die soziometrischen Ergebnisse vorhergesagt oder vorhergeahnt werden, ist unter anderem davon abhängig, wann das Soziogramm durchgeführt wird und inwiefern die Lehrkraft bereits vorher mit den Studierenden über die Schülerinnen und Schüler kommuniziert. Je mehr Lehrkraftinformationen zur Verfügung stehen und je ausgiebiger die Klasse vor der eigentlichen soziometrischen Erhebung beobachtet werden kann, umso eher weisen Vermutungen Passungen zu den Ergebnissen auf. Diese Passung ist nicht das Ziel der Aufgabenstellung. Vielmehr könnte gerade eine Irritation der Vermutung einen Reflexionsprozess bei den Studierenden in Gang setzen. Im Folgenden werden bestätigte und nicht bestätigte Vermutungen dargelegt.

Bestätigte Ergebnisprognosen

Gemeinhin trafen die Vorahnungen der Studierenden in vielen Punkten die tatsächlichen Ergebnisse. In allgemeineren Aussagen wird bestätigt, dass Tendenzen prognostiziert wurden: „Also eigentlich haben sich unsere Vorstellungen im größten Teil bestätigt. (...)“ (IN11, 69). Die in diesem Interviewausschnitt geschilderten Bestätigungen werden in weiteren Interviews konkretisiert.

Treffende Voraussagen gelingen bei beobachtbaren freundschaftlichen Strukturen, mitunter auch bei Banknachbarn.

Ähm.. ja, also, es gab schon so ein paar Sachen, die man schon so ein bisschen voraussehen konnte. Zum Beispiel, dass Nachbarn sich oft wählen, die nebeneinandersitzen. Oder dass, es gab so eine gewisse Jungengruppe, die auch, da hat man auch gemerkt, die machen nachmittags immer etwas zusammen. Die haben sich natürlich dann alle gewählt und, ähm. (IN39, 183)

Neben beobachtbaren Gruppenbeziehungen können teilweise auch die sehr beliebten oder unbeliebten Kinder vorher erahnt werden: „Ja, und zwar in Bezug auf dieses beliebte Kind und dieses weniger beliebte, also den Igel.. das konnte man eindeutig sehen“ (IN26, 63). In anderen Praktikumsgruppen gab es dazu keine Gelegenheit: „(...) ja, also so im Groben konnte man das schon sehen, aber wenn dann letztendlich so der Beliebteste aus der Klasse ist, oder so das hätte ich niemals.. niemals irgendwie ahnen können“ (IN34, 91).

Bei den abgelehnten Schülerinnen und Schülern gelingt eine Zuordnung oft leichter. Dies mag der besseren Beobachtbarkeit geschuldet sein, oder der stärkeren Präsenz solcher Schülerinnen und Schüler im Unterricht bzw. in den Berichten der Lehrkraft. Studierende berichten davon, dass die Festlegung auf einen Schüler als abgelehnten Schüler möglich, das tatsächliche Ergebnis jedoch nicht gewiss ist.

.. Das schon eher. Also der Unbeliebteste war eben der Junge, der neben dem Mädchen saß und.. der war auch total ruhig und der hat sich auch kaum so mit anderen unterhalten und war auch nicht so, da gab es so eine Jungengruppe, da war er dann eh schon nicht mit integriert und.. also ich hätte jetzt nicht sicher gesagt, dass der vielleicht am meisten Stimmen da beim Negativen bekommt, aber ich konnte es mir vorstellen. (IN34, 93)

Genauere Vermutungen sind von der Klassenkonstellation abhängig und in der folgenden Praktikumsgruppe möglich: „Ja. Der eine, der dann auch als Außenseiter raus kam, da hat man schon in der Klasse gemerkt, dass er nicht so beliebt ist, wenn der sich.. das war halt so ein bisschen.. ja, der hat eben ziemlich viel gewusst, was die anderen Kindern nicht gewusst haben und kann Fremdwörter und so etwas. (...)“ (IN12, 55).

Im Ganzen gibt es eine große Fülle an Übereinstimmungen, neben neuen Erkenntnissen. Im Fall einer frühen Durchführung des Soziogramms werden erste Einschätzungen nur zum Teil bestätigt.

Vor allen Dingen auch, wir haben das ja gleich in der ersten Woche gemacht und, ähm, ja so die ersten Einschätzungen, die wir von der Klasse haben, waren halt dadurch teilweise bestätigt. Also manchmal auch wirklich erschütternd und teilweise auch hat man gedacht: Na, den hätte man vielleicht ein bisschen besser eingeschätzt, oder vielleicht auch ein wenig schlechter. (IN31, 39)

Unbestätigte Ergebnisprognosen

Hinsichtlich unerwarteter Ergebnisse gibt es für die Studierenden eine große Bandbreite an Überraschungen. Die jeweilige Ersteinschätzung unterschied sich in verschiedener Weise von den Ergebnissen der Soziometrie. Es waren Schülerinnen und Schüler für die Studierenden zum Teil überraschend beliebt oder überraschend unbeliebt in der soziometrischen Auswertung. Beispielfhaft steht die überraschende

Ablehnung zweier Schüler: „Und danach haben wir halt dieses Soziogramm mal gemacht und da muss halt innerhalb von Minuten irgendetwas gewesen sein, wo Leute die gerade miteinander gespielt haben, plötzlich der Meinung waren: Nein, mit dem nein“ (IN15, 49).

Auch im Hinblick auf überraschende positive Wahlen bezüglich unscheinbarer Schüler waren Abweichungen zwischen Erstbewertung und soziometrischer Auswertung zu konstatieren:

Bei einem war es auch, beim T. glaube ich, dass wir uns da gedacht haben, dass der recht unscheinbar ist und dass den eigentlich gar nicht so richtig, ich weiß nicht, der ist halt da, aber es ist jetzt auch nicht mein Freund, ist jetzt auch nicht, ich weiß nicht, den gibt es halt. Aber der hatte doch recht viele positive Bewertungen. Also da hat man halt auch irgendwie nicht damit gerechnet.. (IN21, 141)

Während in Interview IN21 nicht mit der Beliebtheit eines unauffälligen Kindes gerechnet wurde, zeigen andere Aussagen, dass die extremen Pole der Beliebtheit und der Unbeliebtheit in Gruppen nicht vorzusehen gewesen: „Aber vor allem die Extremwerte, also der Unbeliebteste und der Beliebteste, das hatten, da drauf sind wir nicht gekommen. Es waren Überraschungen“ (IN39, 183). Überraschenderweise wird nicht immer der unbeliebteste Schüler oder die unbeliebteste Schülerin im Klassengeschehen erkannt: „Also der eine, das hätte ich nie gedacht, dass der von allen so abgelehnt wird, weil er eigentlich, er hat halt immer mit Fußball gespielt, war ganz normal in der Klasse und, ja, also total komisch“ (IN35, 83). Die Unbeliebtheit dieses Schülers konnte auch durch Beobachtungen des Schülerverhaltens nicht erkannt werden: „Man hat es so an sich ja nicht gemerkt. Also er wurde nicht gehänselt, oder so. (...)“ (IN34, 95).

Sowohl bei prognostizierten, als auch bei nicht prognostizierten Ergebnissen der Soziometrie zeigen sich die Studierenden in vielen Gruppen überrascht und teilweise erschreckt ob des Vorhandenseins und des Ausmaßes der Ablehnung einzelner Schülerinnen und Schüler. Eine Integration dieser Außenseiterinnen und Außenseiter ist manchen Studierenden ein Bedürfnis.

6.1.3.3 Bewertung

Die Soziogrammaufgabe wird von den Studierenden sowohl positiv als auch negativ bewertet.

Negativ

Äußerungen zu einer negativen Einschätzung beschränken sich auf Punkte, die das Instrument der Soziometrie kritisieren. Dabei können allgemeine Äußerungen als eine pauschale Abqualifizierung bezeichnet werden: „Ja.. fand ich nicht wirklich sinnvoll (Lachen)“ (IN13, 47).

Diese pauschale Negativbewertung des Instruments im Anschluss an dessen Anwendung muss unterschieden werden von einer Skepsis, die den Mehrwert der soziometrischen Erhebung vor der Durchführung infrage stellt: „Vorher hatte ich gedacht, dass das totaler Schmarren ist, weil man bekommt es ja eh mit, vom Lehrer und überhaupt“ (IN35, 83). Die anklingende Möglichkeit der Informationsgewinnung über die Lehrkraft stellt zwar das Instrument der soziometrischen Erhebung infrage, doch bewertet die Studierende in IN35 in anderen Interviewausschnitten das Soziogramm im Ganzen als sinnvoll.

Die prinzipielle Frage, inwieweit durch die Soziogrammbefragung die Klassenstruktur und Klassendynamik widergespiegelt werden kann, beschäftigt Studierende ebenso:

Also wenn halt einer jetzt zufällig keine positive Wahl erhält und keine negative, dann muss das nicht heißen, dass der jetzt, hier, ähm, ja nicht so integriert ist, wie jemand, der eine positive Wahl hat, oder zwei.. (IN37, 101)

Diese dezidierte Stellungnahme kritisiert die Folgerungen, die aus der soziometrischen Erhebung gezogen werden. Die Argumentationsfigur bezieht sich dabei auf eine soziometrische Erhebung mit nur einer Wahlmöglichkeit. Implizit deutet die Studierende in IN37 an, dass eine langfristige Beobachtung der Klassenbeziehungen die Beziehungen besser abbilden könnte als die soziometrische Befragung. Infrage gestellt wird mit diesen Gedanken, ob eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse prinzipiell möglich ist. Dies unterstreicht auch die Studierende in IN27: „Also es war schon interessant, aber jetzt nicht so,

dass man sagen könnte dieser Zettel mit dem Soziogramm sagt jetzt 100%-ig aus, wie die Klasse funktioniert, oder so.. ja“ (IN27, 106).

Nicht zuletzt kann Kritik an der soziometrischen Erhebungsmethode (nur eine Wahlmöglichkeit für die wählenden Schülerinnen und Schüler) geübt werden.

Nein, eigentlich nicht. Also ich fand durch die eine Stimme, die man nur abgeben konnte, war das eh nicht so.. ausschlussgebend, weil die hatten halt einfach den ersten gesagt, obwohl jetzt vielleicht ihnen ein nächster eingefallen wäre, der genauso wichtig für die gewesen wäre, eigentlich. (IN14, 113)

Die dieser Aussage zugrunde liegende Beanstandung am Soziogramm bezieht sich auf die limitierte Anzahl an Wahlmöglichkeiten, die jedem Kind zur Verfügung stand. Im Zusammenhang mit der spontanen Entscheidung für eine Wahl wird der Erhebung eine gewisse Beliebbarkeit unterstellt. Infolgedessen werden die Ergebnisse als nicht aussagekräftig eingestuft.

Neben der Kritik, dass mit dem Instrument der Soziometrie die Klassenstruktur nicht abgebildet wird, steht als zweiter negativer Kritikpunkt die Problematik der Ergebniskonstanz.

Und im Endeffekt kann ich da nur drunter schreiben, dass es wirklich nur eine Momentaufnahme ist und eigentlich so, wie wir es, also wir haben dann noch einmal eine Woche später ganz andere Ergebnisse.. dass es gar keinen Sinn hat, eigentlich, finde ich. (IN13, 49)

Die Studierende in IN13 absolvierte ihr Praktikum in einer ersten Klasse. Vermutlich aufgrund eigener Erfahrungen kritisiert sie, dass Stetigkeit in den Antworten in der Grundschule nicht erreicht werden könne: „Ja, genau. Gerade.. also es ist, ich finde es ist halt gerade in der ersten Klasse. Es mag in höheren Klassen dann funktionieren, ab fünfte, sechste Klasse, aber in der ersten Klasse keine Chance. Das.. die sind einfach so sprunghaft, also..“ (IN13, 53).

Als weiterer Kritikpunkt wird der Gewöhnungseffekt der Schülerinnen und Schüler angesprochen. Durch die Wiederholungsmessung in einer praktikumserfahrenen Klasse befürchten Studierende Verfälschungen.

Und die Kinder kannten das Verfahren auch schon, also die Studenten vor uns haben das halt auch schon gemacht und wir haben dann halt gesagt: Ja, wir wollen mal gucken, was sich verändert hat und so, aber, die dachten, also haben dann den Zettel gesehen, dachten: Ah ja, ich weiß schon. Ich weiß nicht, ob das vielleicht auch noch irgendwie ein bisschen beeinflusst hat, oder so. (IN27, 103)

Dollase (2006, 744) berichtet in Bezug auf den Ablehnungsstatus von reliablen Wiederholungsmessungen auch bei Kindern im Kindergartenalter (neun Monate Stabilität mit $r = 0,49$ bis $r = 0,73$).

Weiterhin werden prinzipiell sowohl vorgegebene, als auch eigene Fragestellungen zur Erhebung der Daten infrage gestellt: „Und dann stellt man ja so Fragen, wie sie es uns gesagt haben, so: Mit wem.. neben wem möchtest du gerne sitzen? Dann sagen dir die Kinder: wieso? Ich will doch da sitzen bleiben. Na also, sind eigentlich total dämliche Fragen, oder..“ (IN13, 47). Neben der Fragestellung zur positiven Wahl in Interview IN13 werden auch Fragestellungen zur negativen Wahl im Hinblick auf deren Beantwortbarkeit kritisiert.

Aber es waren halt so, also ich denke halt auch das Soziogramm, da musst du dir eine Person herausuchen, die du ganz toll findest und eine die du nicht magst und das.. also nicht mögen ist, glaube ich, sowieso ganz schwierig, weil manche einfach sagen, mit dem habe ich jetzt nicht so viel zu tun, oder so. Das ist glaube ich gar nicht so sehr, dass sie den nicht mögen, sondern dass da andere sind, mit denen sie mehr etwas machen, oder so (IN27, 103)

Die Kritik in Interview IN27 kulminiert in der Antwortschwierigkeit zur Frage, welche Person nicht gemocht werde. In anderen Studierenden-Gruppen gehen die Fragen mehr in die Richtung einer thematisch orientierten Nichtwahl, etwa in Bezug auf einen Geburtstag oder den eigenen Sitzplatz. Insofern befinden sich die Argumentationen auf unterschiedlichen Ebenen.

Positiv

Äußerungen zu einer positiven Einschätzung der Soziogrammaufgabe beinhalten unspezifische, ebenso wie spezifische, begründete Einschätzungen.

Auf einer unspezifisch-affirmativen Ebene charakterisieren Studierende die Aufgabe positiv: „OK, also.. eine Aufgabe war ja das Soziogramm zu

erstellen. Ähm, das fand ich eigentlich total gut, muss ich ehrlich sagen“ (IN33, 41). Diese ‚ehrliche‘ Rückmeldung der Studierenden in IN33 beinhaltet noch keinen Vergleich zur Bewertung weiterer Aufgaben.

Ein Bewertungsvergleich der Aufgaben wird jedoch durchaus geführt und mündet mitunter in eine positive Akzentuierung des Soziogramms: „Also zu den Beobachtungsaufgaben. Was wir, oder ich sinnvoll empfunden habe, war dieses Soziogramm“ (IN26, 61). Mit dieser Äußerung wird deutlich, dass individuelle Begründung und Gruppenbegründungen nicht immer klar getrennt werden. Die eigene Zustimmung auf eine breite Zustimmung von Studierenden zu übertragen, muss als persönliche Interpretation der Erfahrungen im eigenen Umfeld gewertet werden: „Also am besten wie wahrscheinlich viele, fand ich das Soziogramm“ (IN34, 89). Dem widerspricht die Studierende einer anderen Kohorte, die für sich selbst die Vorteile erkennt, jedoch im eigenen Umfeld eine Stimmung entgegengesetzter Art wahrnimmt: „Ja, das haben viele nicht gemocht, aber ich habe es als Lieblingsaufgabe gehabt“ (IN11, 65). In dieser Aussage wird eine emotionale Ebene angesprochen, die für interviewte Studierende eine wichtige Bedeutung zu haben scheint.

Auf emotional-affirmativer Ebene sprechen andere Studierende hinsichtlich dieser Aufgabe von Befriedigung und Freude.

.. Weil man das gut erarbeiten konnte. Also schon die Erarbeitung mit den Kindern hat Spaß gemacht. Da haben wir uns halt so ausgedacht: Neben wem würdest du gerne sitzen. Da haben wir Zettelchen ausgeteilt mit einem lachenden und einem weinenden Gesicht. Das hat schon die Vorbereitung total Spaß gemacht und da haben die Kinder total gerne mitgearbeitet. (IN26, 77)

Die Studierende in Interview IN26 gibt an, dass Vorbereitung, Erhebung und auch Auswertung Spaß gemacht hätten. Ein wichtiger Gradmesser der Bewertung in dieser Äußerung ist neben dem eigenen Spaß die Freude der Kinder mitzuarbeiten.

Eine davon abgehobene Verbalisation von Gefühlen gelingt mit der folgenden Äußerung: „Und dann einfach auch das zu sehen, vor sich zu sehen, dass man sich bestätigt so fühlt, sozusagen in seiner Beobachtung. Das war ein gutes Gefühl“ (IN22, 59). Auslöser der

positiven Bewertung in diesem Fall ist die Passung zwischen eigener Beobachtung und den Auswertungsergebnissen.

Hinsichtlich erkennbarer spezifischer Gründe wird die Erhellung der internen Struktur der Klasse als Positivum angesprochen: „Na, weil man halt diese Strukturen dann noch mal aufs Blatt Papier halt bekommen hat, das meinte ich mit nützlich. Dass man da noch mal sieht: aha, so und so. Was man jetzt vielleicht so in der Klasse nicht unbedingt gesehen hat“ (IN26, 79). Die Studierende in IN26 schätzt die Visualisierung von wenig offensichtlichen Strukturmerkmalen als gewinnbringend ein.

Wird die Klassenstruktur genauer fokussiert, dann erhält gerade die Erhellung der klasseninternen Position einzelner Schüler eine positive Beurteilung.

Ähm, also für mich selber war es schon interessant das zu sehen und das auch auszuwerten und zu gucken, ähm, ob vielleicht auf den Schülern, die so immer als Störfaktor, oder so auch von der Lehrerin so gesehen werden, ob dann wirklich bei denen viele negative Bewertungen sind, solche Sachen (IN27, 105)

Im Fokus stehen in Interview IN27 vor allem abgelehnte Schülerinnen und Schüler. Abgesehen davon deutet die Äußerung darauf hin, dass die Studierende nicht mit der Lehrkraft übereinzustimmen scheint, vor allem in Bezug auf Schüler, die als Störfaktoren etikettiert werden. In dieser Hinsicht ist das Soziogramm für die Praktikantin ein wertvolles Korrektiv.

Eine Perspektive, die nicht die Position einzelner exponierter Schüler, sondern einen Überblick über klasseninterne Beziehungen zum Thema hat, wird von den Studierenden ebenso angegeben. Dabei zeitigt die Auswertung der soziometrischen Erhebungen überraschende Ergebnisse. So finden offensichtlich beobachtbare positive oder negative Beziehungen zwischen Kindern teilweise keine Abbildung im Soziogramm.

und durch das Soziogramm sind einfach Sachen klar geworden, die man auf den ersten Blick gar nicht, ähm, vermutet hätte. Also dass, ähm, so gewisse Antipathien, Sympathien zwischen den Schülern, die man also, die ich nie für möglich gehalten hätte. Also, weil die Kinder doch zusammen gespielt haben und auch vom Umgang her ganz, ähm, ganz nett dann untereinander waren. (IN33, 61)

Inwieweit die Wirklichkeit über eine Soziogrammbefragung besser abzubilden ist als über eine Beobachtung, bleibt bei der Studierenden in Interview IN33 eine nicht diskutierte Unwägbarkeit.

Abgesehen vom positiv bewerteten Überblick über die Struktur der Klasse wird noch die einfache Handhabbarkeit der soziometrischen Erhebung als vorteilhaft eingeschätzt.

Und auch sonst hat man halt einfach so einen Überblick über das, wie die Struktur ist und kann dann vielleicht als Lehrer auch noch etwas machen mit der Sitzordnung oder so, haben wir uns dann überlegt. (IN35, 83)

Daneben kann eine Übersicht nach Ansicht der Studierenden in IN35 zur Unterstützung der Verbesserung von Klassenstrukturen eingesetzt werden. Die obige Formulierung deutet auf einen kollektiven Diskussionsprozess hinsichtlich der Anwendbarkeit des Soziogramms hin.

Unabhängig von einem möglichen Einsatz der Soziometrie zur Analyse und Veränderung von klasseninternen Strukturen, wird auch das Auswertungsinstrument Soziogramm hervorgehoben. Die Studierenden erhalten mit der Visualisierung der Ergebnisse einen einprägsamen Eindruck. Das dabei entstehende Bild wirkt gemäß der Äußerung in Interview IN32 überzeugender als die vorherige Vermutung einer Ablehnung.

Und ja.. aber es war trotzdem noch mal, also.. ich finde man weiß schon, dass die jetzt nicht so gemocht wird, sondern, also im Fall von der Anja.. Also man hat schon mitbekommen, dass sie jetzt nicht so wahnsinnig viele Freunde hat und so. Und dass die öfter auch mal geärgert wird und so. Aber wenn man es dann so wirklich vor sich sieht mit diesen 18 Pfeilen in ihre Richtung, das ist schon irgendwie noch mal etwas anderes. Also.. wenn man es wirklich vor sich hat, das verdeutlicht schon mal einiges. Also das hat mich eigentlich schon überzeugt.. (IN32, 132)

Die positive Bewertung der visuellen Dokumentation wird von der Studierenden in IN32 teilweise selbst relativiert. Sie spricht von ‚eigentlich schon‘ und ‚schon mal‘, deutet mithin an, nicht gänzlich sicher zu sein.

Daneben wird auch die praktikumsinterne Organisation der soziometrischen Erhebung als vorteilhaft beurteilt. Die erste Woche wird als günstiger Zeitpunkt für die Soziogrammerstellung angesehen: „Ich fand es gut, dass wir das in der ersten Woche gemacht haben. Das hat einem gleich so ein bisschen so einen Blick für die Klasse gegeben und einen ziemlich genauen Blick eigentlich auch“ (IN33, 61). Damit ist nach dieser Äußerung ein schneller Überblick über die Klassenstruktur bereits kurz nach Praktikumsbeginn möglich.

Nicht zuletzt wird die in der Aufgabenstellung geforderte gemeinsame Auswertung der Soziogrammerhebung als gewinnbringend eingeschätzt. Diese Einschätzung wird determiniert von der Gruppenzusammenstellung.

Ich überlege gerade, aber eigentlich, also wir haben das eben dann zusammen ausgewertet, was ich auch fand, das war ganz gut, wie wir das so in der Gruppe gemacht haben. Ich fand auch gut, dass es eben in der Gruppe gemacht werden sollte. Also, ja und bei mir, es waren ja nur A-Praktikantinnen drin, also es waren keine Fachdidaktiker drin. Ähm, von daher fand ich es gut, dass man da auch zusammen noch mal drüber reden konnte und zu schauen, ja, was hat man da für einen Eindruck davon, sich so auszutauschen. Ja, und, ja das war eigentlich so das, was ich dazu zu sagen hätte. (IN31, 41)

Die gemeinschaftliche Auswertung und Diskussion des Soziogramms ist nur bei dieser Aufgabe möglich. Bei den weiteren Beobachtungsaufgaben wurden jeweils zwei Schüler beobachtet, die sich von Studierender zu Studierender unterschieden.

Neutral

Neben positiven und negativen Beurteilungen sind auch neutrale Bewertungen zu konstatieren. Bei Kodierungen in dieser Subkategorie handelt es sich um Äußerungen, die nicht eindeutig einem positiven oder negativen Pol zuordenbar sind, oder um Äußerungen, in denen sowohl positive als auch negative Beurteilungsanteile enthalten sind.

Eher unkonkret bewertend argumentiert folgende Studierende, die das Soziogramm nicht zu überzeugen wusste, jedoch auch nicht abgeschreckt hat.

Ich kann mir schon vorstellen, das zu machen. Also, dass ich das, dass ich es nicht brauche, das kann ich von wenigen Sachen sagen, bevor ich das nicht irgendwie selber die Erfahrung damit gemacht habe. (IN23, 85)

Nach der Erfahrung mit dem Soziogramm kann die Studierende in IN23 sich vorstellen, das Soziogramm später anzuwenden. Der fehlende Kontext der Verantwortung für die eigene Klasse lässt die Praktikantin jedoch vorsichtig argumentieren.

Eine ambivalente Haltung gegenüber der Aufgabe legt die folgende Studierende an den Tag, wenn sie die systematische Durchführung bejaht, jedoch selbst keine weitreichenden Erkenntnisse aus der Erstellung eines Soziogramms gewinnen konnte: „Also ich fand die Aufgabe nicht schlecht, aber.. auch mal gut so etwas durchzuführen, dass man wirklich dann systematisch danach vorgeht und das einträgt und so.. Aber man konnte jetzt nicht so viel raus lesen, fand ich“ (IN14, 119).

Die Äußerungen, die als Bewertung der Soziogrammaufgabe eingeschätzt werden, rekonstruieren die überwiegend positive Bewertung der ersten obligatorischen Aufgabe. Einzelne Studierende äußern jedoch Schwierigkeiten mit der Erhebungsmethode (Fragen), mit den Ergebnissen oder den daraus zu ziehenden Schlüssen.

6.1.3.4 Auswirkungen auf nachfolgende Beobachtung

Die Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms kann gemäß der Äußerungen Auswirkungen auf die nachfolgende Beobachtung nach sich ziehen. Demgegenüber stehen Aussagen, die nahelegen, dass die Soziogrammaufgabe keine Auswirkungen hatte.

Veränderungen

Im Hinblick auf Veränderungen können allgemein-unspezifische Veränderungen abgegrenzt werden von veränderten Beobachtungen besonderer Kinder.

Durch die Ergebnisse der soziometrischen Erhebung werden die Wahrnehmungen der Studierenden neu fokussiert. Vorher nicht Wahrgenommenes kommt nach der Auswertung ins Blickfeld.

und dann, nachdem wir das halt ausgewertet haben und damit dann in der Klasse so saßen und geschaut haben, dann hat man dann doch gemerkt: Ach ja, stimmt ja und.. was einem vorher vielleicht gar nicht so aufgefallen ist, konnte man dann doch sehen, wenn man darauf geachtet hat. (...) (IN12, 49)

In der Aussage der Studierenden in IN12 wird manifest, dass vorher allenfalls unbewusst Beachtetes bei intentionaler Beobachtung registriert wird. Den Rahmen für die Veränderung der selektiven Wahrnehmung bildet die Auswertung der Schülerinnen- und Schülerbefragung. Unabhängig vom Grad der Exponiertheit der Schülerinnen und Schüler in der Soziometrie können einzelne Schüler besser in eventuell bereits vorhandene Erklärungsschemata der Studierenden eingepasst werden.

In anderen Äußerungen wird die Diskrepanz zwischen eigener Einschätzung und Soziogrammauswertung dafür verantwortlich gemacht, dass gerade diese Schüler im Anschluss differenziert beobachtet werden.

.. Ja klar, weil man dann vor allen Dingen auch die Leute beobachtet hat, wo man dachte, dass es anders ist und hat versucht Gründe dafür zu finden, warum das jetzt vielleicht so ist, oder ob einem das jetzt auffällt dann, dass es so ist. Und es ist einem dann teilweise auch aufgefallen, was man vorher einfach nicht gesehen hat.. also wurde es schon anders, ja. (IN35, 89)

Bevorzugt liegt der Fokus auf dem negativen Star, bei dem im Anschluss an die Auswertung auch Verhaltensnuancen registriert werden. Andere Studierende beobachten erwartungswidrig positive Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise.

Keine Veränderungen

Die soziometrische Erhebung zeitigt dann keine Auswirkungen auf die nachfolgende Beobachtung, wenn der Unterschied zwischen den vorherigen Beobachtungen und den Ergebnissen der Soziometrie gering ist. Dies trifft etwa dann zu, wenn in der soziometrischen Erhebung

keine oder nur wenige Auffälligkeiten zu verzeichnen sind: „Also vieles hatte sich ja bewährt, so ein bisschen einfach. Weil, dadurch, dass es so ausgeglichen war, war jetzt auch keine große Sache, die da einen hätte beschäftigen sollen“ (IN34, 99). Während die ausgeglichenen Klassenstrukturen die Studierende in IN34 zu keiner vertieften Beschäftigung animieren, gelingt in anderen Praktikumskonstellationen bereits vor der Soziogrammerhebung eine hinreichende Realisierung der Klassenstrukturen. Damit können die Ergebnisse der Soziometrie bereits vorher erahnt werden:

Ja, wir haben jetzt nicht viel verändert. Da wüsste ich jetzt nicht.. also, ich jetzt nicht. Ich weiß nicht, ob es die anderen gemacht haben, aber man hat sich halt schon die Herausragenden angeschaut und ob es eigentlich so mit dem Soziogramm übereinstimmt. Aber im Grunde hat es jetzt nicht so viel verändert. (IN11, 77)

In IN11 wird von geringen Veränderungen des Beobachtungsfokus berichtet. Ausschlaggebend dafür kann die vorherige umfassende Analyse der Klassenstruktur sein.

6.1.3.5 Beziehung zu den Kindern

Von Studierenden wird der Aufbau einer besonderen Beziehung zu einzelnen Kindern über diese Aufgabe berichtet. Dabei erschwert der soziometrische Blick auf die Struktur der kompletten Klasse, ebenso wie die Art der Datenerhebung (schriftliche Befragung aller Kinder), den Aufbau einer besonderen Beziehung zu einzelnen Kindern. Die Existenz einer außergewöhnlichen emotionalen Beziehung wird meist im Zusammenhang mit einem stark abgelehnten Kind genannt.

Und.. ja, andere Kinder, die, keine Ahnung, die, also.. mir ist es dann auch am Schluss vom Praktikum aufgefallen. Die, die waren da, man hat sie auch aufgerufen und alles, aber groß Gedanken über sie gemacht, habe ich mir jetzt zum Beispiel nicht. Also das ist vielleicht auch ein Punkt, wo ich mir sage: Das müsste ich ändern, wenn ich wirklich dann Lehrer bin. (IN32, 138)

Gerade die nicht oder kaum gewählten Kinder werden nicht präsent, sodass durch die Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms keine besondere Beziehung zu diesen Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden kann.

Eine Solidarisierung mit einem Abgelehnten geschieht in einigen Fällen über das Gefühl des Mitleids: „Und das war dann schon auch irgendwie, also der hat mir echt leidgetan, weil.. es war sozusagen nicht seine Schuld, sondern er ist ja von den Eltern total isoliert worden“ (IN36, 103). Das Mitfühlen mit dem ausgegrenzten Kind im Fall des Interviews IN36 scheint insofern einfacher, als dem Schüler selbst nicht die Schuld an der Außenseiterposition zugeschrieben wird. Seine Eltern werden als Verantwortliche identifiziert.

Zwischen dem Verstehen der exponierten Stellung eines Abgelehnten und dem Mitfühlen besteht nicht in jedem Fall ein Zusammenhang: „Ja. Also ein gewisses Mitfühlen schon, aber Verstehen ist dann wieder etwas anderes, an was es liegt, das verstehen zu können“ (IN38, 91).

Bei anderen Studierenden wird die persönliche Verarbeitung der Soziogrammergebnisse nicht mit Mitleid umschrieben: „Nein, also Mitleid nein. Also Mitleid ist das falsche Wort, auf alle Fälle“ (IN33, 69). Diese Studierende versucht die Ergebnisse nicht emotional, sondern rational zu verarbeiten. Dies zeigt eine weitere Äußerung: „Also, ähm, ich habe versucht zu verstehen, warum die Kinder eine Außenposition, eine Außenseiterposition einnehmen. Also wie das kommt“ (IN33, 69). Verstehen im Sinne einer Analyse der Situation entspricht dem Ziel der Praktikumsaufgaben.

6.1.3.6 Hintergrundinformation

Über Hintergrundinformationen vonseiten der Lehrkraft gelingt es den Studierenden die Klassenstruktur besser zu lesen. Von Studierenden werden sie als notwendig beschrieben.

Aber so hätten wir uns jetzt halt den Kopf darüber zerbrochen, warum das jetzt so ist. Also da braucht man dann schon immer noch halt einfach in Mitarbeit mit der Lehrerin, einfach die Hintergrundinformationen. Also das ist schon wichtig, finde ich. (IN21, 143)

Ohne Hintergrundinformationen sind die Praktikantinnen alleine auf ihre Beobachtungen und die Auswertungsergebnisse des Soziogramms angewiesen. Dies wird als unbefriedigend angesehen.

Vor allem die Stellung des unbeliebtesten Schülers wird den Studierenden erläutert: „und, ähm, hat das uns dann auch gleich, also ohne dass wir sie auch gefragt haben dann gleich das ein bisschen gedeutet und gemeint: Ah ja, das ist, der ist am wenigsten beliebt weil.. Und hat das uns ein bisschen erklärt und es war sehr aufschlussreich“ (IN39, 177). Die Erhellung der Ablehnungsgründe des Außenseiters durch die Lehrkraft wird von der Studierenden in Interview IN39 positiv aufgefasst.

Die Hintergrundinformationen werden interessiert aufgenommen, teilweise sind Studierende sogar überrascht, dass sie Informationen zu den Schülerinnen und Schülern erhalten.

Also ich war eigentlich im Allgemeinen ganz, ganz froh und ganz positiv überrascht, dass er uns so viel über die einzelnen Schüler erzählt hat. Weil ich das, wie gesagt aus dem Orientierungspraktikum, nicht gekannt habe. Und es war, also man konnte dann auch ein bisschen besser sich reinfühlen und verstehen, warum er oder sie sich jetzt gerade so verhält, wie es.. oder sie sich gerade verhält. Also.. ja, ich glaube schon dass das, ja, zum Verständnis einfach viel besser war, dass er uns so viel erzählt hat. (IN32, 134)

Im vorherigen Orientierungspraktikum erhielten die Praktikantinnen weniger bis keine Informationen.

Auch im hier interessierenden Praktikum sind nicht alle Studierenden zufrieden mit der Informationspolitik der Praktikumslehrkräfte. Dies kann dem Aufklärungsverständnis der Lehrkraft zugeschrieben werden, kann aber auch der Zurückhaltung der Praktikantin geschuldet sein, die keine zu intimen Erkenntnisse über unbekannte Kinder erlangen möchte: “So und ich glaube dieses Mal habe ich schon gedacht, es geht mich schon etwas an. Oder es ist einfach gut für mich zu wissen, damit ich weiter komme“ (IN21, 181). In diesem ersten universitären Praktikum scheint sich ein Rollenwechsel bereits in der Weise vollzogen zu haben, als nun ein Interesse an den Kindern und deren Geschichte als legitim eingeschätzt werden.

6.1.3.7 Verbesserungsvorschlag

Hinsichtlich der Soziogrammaufgabe werden strukturelle und inhaltliche Verbesserungsvorschläge unterbreitet. Diese betreffen größtenteils die Phase der Datenerhebung und können als Antwort auf die negativen Bewertungen in diesem Punkt verstanden werden.

In einem ersten Vorschlag steht der Zeitpunkt der Durchführung zur Disposition. In der Aufgabenstellung wird die erste Praktikumswoche vorgeschlagen.

.. Also, ja, brauchen ist immer so eine Sache. Es, ähm, wenn man es ganz am Anfang macht, dann kann das natürlich auch so einen, ähm, Schubladendenken begünstigen. Dass man sich denkt: Ach, der ist unbeliebt und die ist beliebt, oder was. Ähm.. von daher, ja, also in der letzten Woche müsste es vielleicht nicht mehr sein. Aber, ähm, wenn man das zum Beispiel in die zweite Woche legen könnte, dann, ähm denke ich, es wäre auch effektiv. Dann würde man schon vorher das Ganze ein bisschen genauer einschätzen können und, ähm, ja von daher auch die Ergebnisse des Soziogramms sofort irgendwie besser beurteilen können. (IN37, 99)

In strukturell-zeitlicher Hinsicht wird in Interview IN37 dafür plädiert, die Erhebung in der zweiten Woche durchzuführen. Der Vorschlag der Studierenden weist dem Soziogramm die Funktion eines Korrektivs zu, um die eigenen Beobachtungen besser einordnen zu können. Ebenso könnte die Validität der Soziogrammergebnisse bei einer späteren Durchführung gemäß der Äußerung in IN37 passender eingeschätzt werden.

Ein weiterer struktureller Verbesserungsvorschlag bezieht sich auf die Art der Datenerhebung im Soziogramm. Anstatt einer mündlichen oder schriftlichen Befragung wird eine Beobachtung vorgeschlagen: „Und auch das Soziogramm halt würde ich schon drin lassen, aber halt wie gesagt.. das beobachtende und nicht dieses befragende“ (IN13, 149).

Nicht zuletzt wird in organisatorischer Hinsicht vorgeschlagen, die Klasse in Gruppen einzuteilen und das Soziogramm nur innerhalb dieser Gruppen durchführen zu lassen.

Ich würde die Gruppe vielleicht ein bisschen größer machen. Aber auf keinen Fall die ganze Klasse nehmen. Also das hat sich schon bestätigt in meiner oder unserer Erfahrung, dass das ganz gut war, ein bisschen das zu verkleinern. Weil ich glaube so fit bin ich dann noch nicht drin im Soziogramm machen, dass ich jetzt mit dreißig Leuten und x Pfeilen, das wäre zu chaotisch gewesen. (IN15, 53)

Die Studierenden dieser Praktikumsgruppe führten ihr Soziogramm bereits in Gruppen durch. Die Interviewte in IN15 sieht in einer mäßigen Ausweitung der Gruppengröße einen Vorteil, hält jedoch die Einbeziehung der vollständigen Klasse für bedenklich. Das würde zu einem überkomplexen Darstellungs- und Auswertungsproblem führen.

In inhaltlicher Hinsicht wird auch vorgeschlagen, die Anzahl an Wahlstimmen zu erhöhen. Eine Erweiterung der Stimmenzahl (mehr als eine Stimme) würde nach der Aussage in Interview IN14 die Aussagekraft erhöhen: „Also ich denke mal, ich meine es ist schwierig dann, mit mehreren Stimmen geben zu lassen, aber es wäre wahrscheinlich dann offensichtlicher, wo sich solche Grüppchen bilden“ (IN14, 117). In späteren Äußerungen warnt die Interviewte jedoch davor, durch eine Erhöhung der Stimmmöglichkeiten die Auswertung und Veranschaulichung zu komplex zu gestalten.

Der Modus der Fragestellung kann als weiterer inhaltlicher Verbesserungsvorschlag gewertet werden.

Wir haben dann auch mit anderen Studenten geredet.. also mit denen, mit denen ich geredet habe, die haben es alle so gemacht, dass sie die ganze Klasse genommen haben und nur eine Person, aber manche haben das noch so ein bisschen versteckt gemacht. Die hatten so einen Fragebogen, wo man, ja, den Namen und was man gerne macht und was man gerne isst und solche Sachen, sodass es ein bisschen versteckter war. Aber ich weiß nicht, ich glaube dass es unsere Kinder auch trotzdem raus, also manche hätten das gesehen, dass das trotzdem das Gleiche ist wie beim letzten Mal. Also ich glaube so clever sind sie dann schon (Lachen). Ja. (IN27, 109)

Nach IN27 sollte die Art und Richtung der Fragestellung freigestellt bleiben und die Frage eventuell verborgen gestellt werden. Diese Äußerung ist vor allem für die Praktikumsgruppen relevant, deren Kinder bereits Erfahrungen mit Soziogrammen gemacht haben. Deren

Antworten, so wird vermutet, könne durch die vorhergehende Befragung unzulässig beeinflusst werden.

6.1.3.8 Alternativaufgabe Befragung zur Schulfreude

Schulanfängerinnen und Schulanfänger, kurz nach der Einschulung, werden nicht nach Zuneigung und Abneigung befragt, da sie sich teilweise kaum kennen. Studierende, die ihr Praktikum in einer solchen Klasse absolvieren, müssen anstatt der Aufgabe zum Soziogramm eine Alternativaufgabe bearbeiten. In den durchgeführten Interviews geben nur zwei Studierende an, die Aufgabe bearbeitet zu haben (IN24 und IN25). Die Alternativaufgabe besteht aus der Durchführung einer Schülerbefragung zur Schulfreude. Dabei kann die Praktikantinnen-gruppe arbeitsteilig vorgehen: „Wir haben uns aufgeteilt, also jeder hat eine Reihe praktisch, äh, gefragt“ (IN25, 63).

Hinsichtlich der Alternativaufgabe werden im Weiteren sowohl Ergebnisse als auch Bewertung aus der Sicht der Studierenden nachgezeichnet.

Ergebnisse

Die meisten der befragten Schülerinnen und Schüler geben an, mit Freude in die Schule zu gehen. Zum Zeitpunkt des Praktikums sind die Schülerinnen und Schüler seit etwa 4 Wochen in die Grundschule eingeschult.

und was mir aufgefallen ist, ist glaube ich, dass eigentlich fast alle Kinder gerne in die Schule gehen. Bei manchen hat man noch gemerkt, dass ihnen, glaube ich, der Abschied vom Kindergarten auch echt schmerzlich ist. Also viele haben gesagt: Da konnten wir viel mehr spielen und in der Schule gefällt mir am besten die Pause und so (IN25, 63)

Nach der Aussage in Interview IN25 steht für die Erstklässler nicht das Lernen im Unterricht an erster Stelle, sondern die spielerische Beschäftigung in der Pause. Trotz der Freude am Lernen kann für manches Kind der Schritt in die Schule mit einem Abschied von lieb gewordenen Gewohnheiten verbunden sein.

Im zweiten Interview geben die Schülerinnen und Schüler im Gegensatz dazu ein Bekenntnis zum Lernen ab.

und auf was sich die Kinder dann, glaube ich, besonders gefreut haben in der Schule: Was gefällt euch besonders gut?, war, glaube ich, noch die Frage. Da kam dann immer eigentlich dieses Lernen dürfen, also wir dürfen schreiben lernen und ich lerne endlich zu lesen und so weiter. Also die waren da ganz wissbegierig, eigentlich, hat sich herausgestellt.. Ja.. Was fällt mir noch ein? (IN24, 97)

Die Wissbegierde der Schülerinnen und Schüler ist für die Praktikantin keine Überraschung, genauso wenig wie die Freude an der Schule. Nur ein Schüler erstaunt mit seiner Antwort: „(...) Von einem Schüler kam nur die Antwort: Das weiß ich jetzt noch nicht. Also der hat etwas reflektierter darüber nachgedacht und nicht gleich ja gefeuert, sondern.. ja, hat ein bisschen gezögert mit der Antwort, aber sonst waren es eher Antworten, die ich erwartet hätte“ (IN24, 103). Neben diesem nachdenklicheren Schüler äußern auch andere Kinder Kritik an diversen Gegebenheiten in der Schule. Diese vereinzelt Kritikpunkte widersprechen jedoch nicht der grundsätzlich positiven Sichtweise auf Schule.

Kritisiert wurden gerade von den unterforderten Schülerinnen und Schülern die nicht passenden inhaltlichen Anforderungen.

und einige Kinder, die also wirklich offensichtlich unterfordert waren und eben auch überhaupt keine Differenzierungsmaßnahmen erfahren haben, haben dann auch gemeint: Ja, dann darf man immer gar nicht sagen, wenn man fertig ist, sondern muss dann einfach warten, bis die anderen fertig sind und die sind immer so langsam. Also hat man auch wirklich herausgehört, dass Kinder maßlos unterfordert sind teilweise in der Klasse.. (IN24, 97)

In Untertönen wird somit beiden Schülerinnen und Schülern bereits kurz nach der Einschulung eine Art Motivationsproblematik aufgrund mangelhafter Differenzierung diagnostiziert.

In der makrosystemischen Ebene wird von den Kindern nicht das Geschehen im Unterricht, sondern in der Schule fokussiert. Dabei ist der Übergang vom beschaulicheren Kindergarten in die Schule Thema.

einige Antworten kamen auch dazu, dass viele Kinder sich anscheinend auch durch ihre Größe, weil sie noch die Kleinsten sind und es eine Schule war, wo auch die fünfte, sechste Klasse Hauptschule integriert war, oft ein bisschen verloren fühlen im Schulhaus. Also da kamen dann Antworten, wie: Ja, mir gefällt es nicht so gut, dass es alles so groß ist und die großen Schüler einen oft ärgern (IN24, 101)

Die Schulfreude wird getrübt von der Größe des Gebäudes. Eine Umstellung für manche Schüler ist das neue Verhältnis zu den anderen Kindern, denn nun sind sie im Vergleich zu den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern die jüngsten Kinder.

Bewertung

Die Aufgabe wird von den Studierenden nicht ausschließlich als gewinnbringend bewertet. Positiv wird gesehen, dass die Aufgabe einen Anlass bietet, mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch zu kommen: „Ähm, mir hat es vor allem deswegen etwas gebracht, weil wir die Aufgabe, glaube ich, gleich am dritten Tag gemacht haben und das so eine gute Möglichkeit war, mit den Schülern ins Gespräch zu kommen. (...)“ (IN24, 103). Der Gesprächsanlass Schule initiiert Interaktionen zwischen den Studierenden und Schülerinnen und Schülern. Dies wird von der Praktikantin als hilfreich eingeschätzt.

Andererseits wird aus der Perspektive der Kinder argumentiert, für die ein Sprechen über ihre Erfahrungen mit Schule, so die Meinung in IN25, hilfreich sein würde.

Ja.. wobei es, denke ich auch, ja, vielleicht ist es auch einfach wichtig dass die Kinder manchmal in der Schule drüber reden können.. Also es.. ich habe es jetzt gemerkt, als ich vor einem Jahr das Studieren angefangen habe, dass es manchmal, also manchmal nervt es auch, aber manchmal ist es echt entspannend gewesen, wenn irgendein Dozent mal gefragt hat: Und wie geht es euch denn jetzt so in der Uni? Und kommt ihr so zurecht und findet ihr es viel? Dass man einfach mal mit den anderen Leuten geredet hat, wie es jedem so ein wenig geht, irgendwie. Das war halt einfach erleichternd, ohne dass er jetzt sagt: Ja, klar, was weiß ich, ihr findet euch nicht zurecht und deswegen lest ihr euch mal das Handbuch durch und das und so. Also.. na ja, es ist nicht passiert, aber es war einfach mal schön drüber zu reden, denke ich, vielleicht kann man das in der Schule auch machen. (IN25, 69)

Der persönlich erfahrene Nutzen von Metakommunikation wird hier von Studierenden auf Einschulungskinder übertragen. Die Studierende schränkt ihren Transfer durch ein ‚vielleicht‘ selbst ein.

Prinzipiell wird anhand der Studierendenäußerungen deutlich, dass die Antworten in manchen Schülerinterviews nicht sehr aussagekräftig erscheinen: „Dann wurde da gar nicht viel überlegt, sondern einfach: Ja, gefällt mir. (Lachen) War jetzt nicht so aussagekräftig..“ (IN24, 97).

Neben der Vermutung, dass Kinder teilweise schnell antworten und damit einer Antwort nur kurze vorherige Überlegungen vorausgingen, kann auch die Tätigkeit der Interviewerin einer Kritik unterzogen werden. So könnte die fehlende Schulung der Studierenden in der Befragung von Kindern im Grundschulalter als Ursache dafür angeführt werden, dass sich manche Kinder nur wenig angesprochen fühlen.

6.1.3.9 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung bezüglich der Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms werden im Folgenden zusammengefasst.

Vorgehen: Im Hinblick auf die Fragestellung in der meist schriftlichen soziometrischen Erhebung wird neben der bevorzugten Banknachbarin oder dem bevorzugten Banknachbarn teilweise nach Mädchen und Jungen gefragt, die zu besonderen Anlässen eingeladen werden würden. In einigen Gruppen wird eine Frage nach den abgelehnten Kindern gestellt. Die Schülerinnen und Schüler haben in vielen Fällen nur eine Wahlmöglichkeit, in einigen Praktikumsgruppen können mehr Schülerinnen und Schüler genannt werden. Die grafische Darstellung der Ergebnisse in Form eines Soziogramms berücksichtigt aus Gründen der Darstellungskomplexität nur eine Nennung. Um das Problem der Überkomplexität zu umgehen, teilt eine Praktikumsgruppe die Klasse zur soziometrischen Datenerhebung in Kleingruppen. In den Gruppen wird den Schülerinnen und Schülern gegenüber eine Begründung für das Vorgehen geliefert, die wirkliche Zielstellung jedoch verschleiert.

Ergebnisse: Die Studierenden äußern sich vor allem hinsichtlich der unbeliebten Schüler. Dabei kommt Erschütterung ob des Ausmaßes an

Ablehnung zur Sprache, genauso wie das Streben nach Aufklärung im Sinne einer Ursachenanalyse. Fokus ist die Eruiierung von Gründen für die Verhaltensweisen des Abgelehnten und für die negativen Wahlen der Mitschüler. Das Verstehen kann zu einem besseren Umgehen mit dem abgelehnten Schüler führen, jedoch äußern Studierende in dieser Hinsicht Bedenken wegen mangelnder Fähigkeiten. Die Verarbeitung von Ergebnissen im Hinblick auf beliebte Schülerinnen und Schüler gelingt einfacher. Dabei können kaum emotionale Interviewäußerungen konstatiert werden. Bereits im Vorfeld der soziometrischen Erhebung formulieren Studierende über Beobachtungen und Informationen der Lehrkraft Hypothesen zu den erwartbaren Ergebnissen. Diese werden in vielen Fällen bestätigt, vor allem bei markanten Schülerinnen und Schülern mit besonders vielen Ablehnungen. Nicht immer gelingt es jedoch diese Extrempositionen zu prognostizieren. Noch schwieriger ist eine Vorhersage von beliebten Kindern.

Bewertung: Die Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms wird in den Äußerungen der Studierenden im Allgemeinen positiv bewertet. Negative Bewertungen kritisieren, dass mit dem Instrument der Soziometrie die Klassenstruktur nicht abgebildet werden kann. Daneben wird die fehlende Ergebniskonstanz vor allem in der Grundschule problematisiert. Nicht zuletzt wird die Datenerhebung über konstruierte Fragestellungen als zweifelhaft charakterisiert. Positive Bewertungen der Soziogrammaufgabe befinden sich teilweise auf einer emotionalen Ebene und verbalisieren Befriedigung und Freude. Auf einer inhaltlichen Ebene wird die Erhellung von Klassenstruktur und von klasseninternen Positionen einzelner Schüler als gewinnbringend gesehen. Weiter wird die einfache Durchführbarkeit und visuelle Auswertungsmöglichkeit in Gruppenarbeit, sowie die zeitliche Einbettung zu Beginn des Praktikums positiv bewertet. Manche Studierenden befürworten zwar gerade die einfache Durchführbarkeit, können jedoch keine Erkenntnisse aus den Auswertungen ziehen.

Auswirkungen auf nachfolgende Beobachtung: Der Soziogrammaufgabe können Auswirkungen auf nachfolgende Beobachtungen zugeschrieben werden. Die Studierenden begründen eine derartige Veränderung mit der selektiven Wahrnehmung von vorher nicht Wahrgenommenem.

Dabei spielt die Größe der Diskrepanz zwischen eigener Einschätzung und Soziometrieergebnis eine Rolle. Wenn der Unterschied zwischen eigener Erwartung und tatsächlichem Ergebnis nur gering ist, kann von minimalen Auswirkungen auf die nachfolgende Beobachtung ausgegangen werden, so etwa dann, wenn genügend Beobachtungsmöglichkeiten im Vorfeld bereits gegeben waren, oder wenn die Studierenden sich durch die Lehrkraft hinreichend informiert fühlten.

Beziehung zu den Kindern: Eine besondere Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, wird durch die Art der Aufgabendurchführung erschwert. Alle Kinder werden nur jeweils einmal befragt, es finden höchstensfalls Verifizierungen der Soziogrammergebnisse über eigene Beobachtungen statt. Am ehesten wird eine besondere Beziehung zum abgelehnten Schüler oder der abgelehnten Schülerin aufgebaut. In dieser Hinsicht ist den Studierenden ein rationales Verstehen oder ein Mitfühlen mit dem / der Ausgegrenzten wichtig.

Hintergrundinformation: Hintergrundinformationen über einzelne Schüler bzw. Schülerinnen vonseiten der Lehrkraft werden von den Studierenden als notwendig beschrieben und vor allem in Bezug auf die Unbeliebten erbeten. Nicht alle Studierenden fühlen sich zufriedenstellend mit Informationen versorgt, andere Studierende sind überrascht, dass sie überhaupt Informationen erhalten.

Verbesserungsvorschlag: Verbesserungsvorschläge können als Antwort auf negative Bewertungen gesehen werden. In strukturell-organisatorischer Hinsicht wird vorgeschlagen die Datenerhebung in Gruppen durchzuführen, die Befragung durch eine Beobachtung abzulösen und eventuell erst in der zweiten Woche zu befragen. Des weiteren wird von Studierenden angeregt, die Zahl der Wahlmöglichkeiten in Gruppen mit nur einer Wahlmöglichkeit zu erhöhen und die Frage, so denn eine Befragung durchgeführt wird, bei Gruppen mit Soziogrammerfahrung im Verborgenen zu stellen.

Alternativaufgabe: Die Alternativaufgabe wird von Studierenden bearbeitet, die in einer ersten Klasse kurz nach der Einschulung ihr

Praktikum absolvieren. Insgesamt zwei Studierende befragten die Schülerinnen und Schüler ihrer jeweiligen Praktikumsklassen nach deren Schulfreude. Die meisten Schülerinnen und Schüler geben an, gerne in die Schule zu gehen. Dabei motivieren sie Unterricht und Pausen, Kritik üben sie an der Größe des Schulgebäudes und Langeweile im Unterricht, falls Differenzierungen nicht angeboten werden. Die Studierenden sehen in der Frage zur Schulfreude eine Möglichkeit mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen, bewerten manche Antwort jedoch als zu wenig aussagekräftig.

6.1.4 Beobachtungsaufgabe: Meldeverhalten

In der Beobachtungsaufgabe zum Meldeverhalten wird die Anzahl der Meldungen von zwei ausgesuchten Schülerinnen und Schülern in einzelnen Unterrichtsstunden dokumentiert. Dazu steht den Studierenden ein Formular zur Verfügung. Diese Beobachtungsaufgabe hebt auf die exakte Beobachtung und Dokumentation der Unterrichtshandlung Melden ab. Im Weiteren wird zuerst das berichtete Vorgehen dargestellt, dann die von den Studierenden kommunizierten Ergebnisse beschrieben. Darauf wird die studentische Bewertung dieser Aufgabe dokumentiert, um im Anschluss auf Verbesserungsvorschläge und eine mögliche Alternativaufgabe einzugehen.

6.1.4.1 Vorgehen

In dieser Kategorie sind die Äußerungen kodiert, die das Vorgehen der Studierenden bei dieser Aufgabe beschreiben. Unterschieden wird dabei gemäß der induktiv gebildeten Auswertungskategorien zwischen der Art der zur Bearbeitung der Aufgabe herangezogenen Beobachtungsstunden, der Auswahl der Schülerinnen und Schüler und der Art der Dokumentation.

Beobachtungsstunden

Der Auftrag der Studierenden beinhaltet die Auswahl von zwei Schülern in zwei zu beobachtenden Stunden. Fach und Thema der Unterrichtsstunden sind den Studierenden freigestellt.

Also ich habe zum Beispiel Deutsch und Mathe mal gemacht, um einfach zu schauen: Ja, ist die vielleicht einfach in Deutsch motivierter, oder mag sie das lieber und meldet sich deswegen öfter.. (IN36, 79)

Die Äußerung in Interview IN36 deutet darauf hin, dass aus einer Anzahl an geeigneten Unterrichtsstunden ausgewählt werden konnte. Solche Rahmenbedingungen können als günstig bewertet werden, denn nicht in allen Praktikumsgruppen besteht diese Wahlmöglichkeit.

Als Belastung wird die Tatsache eingeschätzt, dass zu wenige Unterrichtsstunden passend erscheinen. Ein geeigneter Unterricht im Sinne der Beobachtungsaufgabe existiert je nach Praktikumslehrkraft in unterschiedlichem Ausmaß.

Also gerade mit dem Meldeverhalten, ähm, war halt schwierig da eine Stunde zu finden, wo man das jetzt machen konnte, weil wir haben halt immer die Lehrerin gefragt, ob sie jetzt eine Stunde hat, wo man sich melden muss, weil wenn nicht, dann bringt es ja auch nichts. Also wenn sie nur Einzelarbeit haben, oder so, dann braucht man sie ja nicht beobachten, ähm.. und es war halt schwierig, dadurch, dass sie halt so viele Vorbereitungssachen hatte, oder soviel Wiederholungen, wo sie jetzt die Kinder auch einzeln hat arbeiten lassen, oder in Gruppen und da hat es halt erst eine Weile gedauert, bis wir die passenden Stunden irgendwie hatten (IN27, 93)

Ein Unterricht mit hohem Anteil an Phasen von Gruppenarbeit oder Einzelarbeit wird als nicht geeignet eingeschätzt. Als passend im Sinne der Aufgabe werden Unterrichtsstunden bezeichnet, die größere Phasen von ‚Meldeunterricht‘ enthalten. Damit kann sogenannter Frontalunterricht gemeint sein (siehe Gudjons 2007).

Unterrichtsstunden sind dann nicht als Beobachtungsstunden geeignet, wenn zu wenige oder zu kurze Phasen von Unterricht auftreten, in denen sich Schülerinnen und Schüler melden. Daneben kann der Unterricht einer Lehrkraft auch prinzipiell ungeeignet für eine Beobachtung des Meldeverhaltens sein. Dies trifft sowohl bei offenem Unterricht zu, als auch bei einem strukturlosen Unterricht.

.. Unstrukturiert einfach. Also.. wie soll ich das sagen (Lachen). Wenig Beteiligung der Schüler allgemein. Es war aber auch kein offener Unterricht, sondern einfach nur: Ja, schlägt euer Buch auf, und.. darum habe ich eben eine Stunde gewählt, oder zwei Stunden gewählt, wo Mitstudentinnen unterrichtet haben. Da war es systematischer zu beobachten.. Ja. (IN24, 85)

Der Unterricht der Mitpraktikantinnen scheint nach diesen Aussagen geeigneter für eine Beobachtung. Auch in anderen Interviews wiederholt sich die Äußerung über die Schwierigkeit Unterrichtsstunden im Sinne der Aufgabe des Meldeverhaltens, bei der Praktikumslehrkraft der Studierenden in IN24 zu dokumentieren.

Im Falle einer Passung zwischen Unterricht der Lehrkraft und Aufgabenstellung dokumentieren Studierende auch mehr als die vorgeschriebenen Unterrichtsstunden.

also eigentlich sollte man bloß zwei Stunden beobachten. Ich habe dann aber gleich, glaube ich, acht, oder so mir angeschaut: Ob das wirklich so bleibt, ob die nur in diesen zwei Stunden so gut oder so schlecht waren und so, oder ob das dann auch so geblieben ist. (IN11, 63)

Eine Verbesserung der Stetigkeit der Ergebnisse ist das Ziel der Studierenden in Interview IN11. Dies wird mit einer größeren Anzahl an beobachteten Unterrichtsstunden versucht zu realisieren. In einer weitergehenden Schlussfolgerung kann davon ausgegangen werden, dass die Studierende die Arbeitsbelastung durch die Aufgabe als eher gering einschätzt.

Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Eines der weiteren Entscheidungsfelder der Studierenden bei dieser Aufgabe ist die eigenständige Wahl der zwei zu beobachtenden Kinder. Primäres Entscheidungskriterium ist die Abstimmung innerhalb der Praktikumsgruppe. Eine Aufteilung der Studierenden auf die Schülerinnen und Schüler ist bei dieser Aufgabe dann vonnöten, wenn jede Studierende je zwei unterschiedliche Schüler beabsichtigt zu beobachten.

Naja dadurch, dass wir, ähm, sechs Praktikanten, beziehungsweise fünf vom A-Praktikum waren, ähm, musste man sich das ja schon, musste man sich da sehr genau absprechen, dass man da nicht die, alle den gleichen nehmen. Und dass nicht alle den gleichen Auffälligen nehmen. Wenn man sich überlegt, das waren knapp über 20 Schüler, wie waren fünf Praktikanten, also zehn wurden beobachtet, die halbe Klasse. (IN37, 127)

Die Absprache wird in vielen Praktikumsgruppen nötig, jedoch nicht immer thematisiert: „(...) die anderen aus dem Praktikum die haben sich ein bisschen ruhigere ausgesucht (...)“ (IN38, 101).

Trotz der Abspracheproblematik können die Studierenden meist eigenständig entscheiden, welche Schülerinnen und Schüler sie auswählen. In einigen Fällen wählen die Studierenden zu Beginn ein auffälliges Kind aus, zu dem sie noch ein zweites, passendes suchen. Neben der Selektion von zwei ähnlichen Kindern: „(...) ich.. habe mir nicht so einen ganz krassen Unterschied genommen (...)“ (IN13, 65), fiel die Wahl oft auf zwei gegensätzliche Kinder. „(...)ja ich wollte halt so eigentlich das krasse Gegenteil nehmen (...)“ (IN31, 119). Dieses krasse Gegenteil wird bei der Studierenden in Interview IN31 von einer introvertierten Schülerin und einem extrovertierten Schüler gebildet.

Nicht unerheblich ist darüber hinaus die Abgrenzung zur dritten Beobachtungsaufgabe (Heterogenität), nach deren Maßgabe ebenso zwei Schülerinnen bzw. Schüler auszuwählen sind: „Das waren die zwei Kinder, die auch dann auch für das Heterogenitäts.. die Aufgabe da genommen habe. Ja, danach habe ich die auch genommen“ (IN12, 67). Eine Beobachtung sowohl hinsichtlich des Meldeverhaltens als auch hinsichtlich weiterer Verhaltensmerkmale ergänzt sich, weshalb diese Studierende beide Aufgaben mit denselben Kindern durchführte.

Art der Dokumentation

Für die Bearbeitung der Aufgabe zum Meldeverhalten ist der Beobachtungsbogen zentral: „Also, ähm, ich saß da da mit meinen Beobachtungsbogen: Ja, wann meldet er sich, wann meldet er sich nicht“ (IN33, 75). Die Dokumentation der Meldung über den Beobachtungsbogen wird von den Studierenden als wenig schwierig eingeschätzt.

Naja, also es war ja jetzt nicht schwer, sich hinzusetzen und die Schüler zu schauen, wann melden sie sich und wann melden sie sich nicht. Also das war eigentlich die leichteste Aufgabe, viel schwieriger fand ich es halt so Verhalten zu beobachten, ja. (IN31, 89)

Die Quantifizierung von menschlichem Verhalten in einer niedriginferenten Ratingskala bildet Wirklichkeit konkret und verhaltensnah ab. Als abstrakter und unkonkreter wird die hochinferente Beobachtung des allgemeinen Verhaltens eingeschätzt (Ingenkamp & Lissmann 2008, 89).

Die vorgegebene verhaltensnahe Ratingskala wird durch manche Studierende erweitert, indem weitere Bemerkungen zum Verhalten mitdokumentiert werden. Diese Ausweitung des Beobachtungsbogens ist nicht Teil des Arbeitsauftrags der Studierenden gewesen. In einigen Äußerungen der Studierenden wird eine Erweiterung ersichtlich:

Weil bei nur melden, sagt ja jetzt auch wenig aus.. Sondern ich habe auch beobachtet: Ja, wirkt er jetzt konzentriert, oder irgendwie total, er schaut aus dem Fenster. Das habe ich mir einfach noch mitnotiert. (IN24, 89)

Die Äußerung der Studierenden in IN24 zeigt die Durchführung dieser erweiterten Beobachtung des Meldeverhaltens. Weiter unten wird dargelegt, dass die Beobachtungsaufgabe zum Meldeverhalten in der vorgegebenen Form von den Studierenden als weniger effektiv eingeschätzt wird.

6.1.4.2 Ergebnisse

Studierende berichten im Hinblick auf diese Aufgabe von wenigen Ergebnissen. Mögliche Resultate sind zuvorderst abhängig von der Lehrkraft und dem von ihr gestalteten Unterricht. Diese können als Einflussfaktor für die Gesamtanzahl an Meldemöglichkeiten und damit für die Ergebnisse der Aufgabe gesehen werden: „Also weil sich in der Klasse einfach alle supertoll gemeldet haben und die Lehrerin auch drauf geachtet hat, dass sich alle melden. Und wenn sich einer nicht gemeldet hat, dann war der eben dran“ (IN26, 81). Die Beachtung von Klassenregeln zum Meldeverhalten vonseiten der Lehrkraft führt nach der Aussage in Interview IN26 dazu, dass sich ein mutmachendes

Klassenklima ausbildet. Falls die Schülerinnen und Schüler solche Klassenregeln für das Meldeverhalten nicht beachten, ändert sich die Unterrichtskommunikation. Dadurch kann die Bearbeitung der Aufgabe erschwert sein.

Die Studierenden wählen die zu beobachtenden Kinder und die zu beobachtende Unterrichtsstunde selbstständig, sodass sie im weiteren Sinn, ebenso wie die Lehrkräfte, Einfluss auf das Ergebnis dieser Aufgabe nehmen. Nicht immer führt diese Auswahl zu bedeutenden Resultaten:

Nein, gar nicht. Ich hätte auch, also ich habe eine Deutsch- und eine HSU-Stunde genommen, ich hätte mir davor gedacht: Naja, vielleicht ist es halt so, das Mädchen bei Deutsch, der Junge mehr bei HSU. Aber es war dann trotzdem ziemlich ausgeglichen, also von daher waren eigentlich überhaupt keine Überraschungen dabei. (IN31, 85)

In der Äußerung der Studierenden in Interview IN31 wird von wenig bemerkenswerten Ergebnissen berichtet.

Bemerkenswert ist ein Ergebnis für Studierende dann, wenn ein unterschiedliches Meldeverhalten zu konstatieren ist: „(...) Und dann merkt man auch, dass sich Paulina auch in Mathe weniger meldet als im Deutschen jetzt, und das merkt man dann schon“ (IN22, 87). Unterschiedliche Meldehäufigkeiten können nach dieser Aussage über die Fachpräferenzen der Schülerinnen und Schüler begründet werden.

Neben einem unterschiedlichen Meldeverhalten ist für die Studierenden auch überraschendes Meldeverhalten bemerkenswert. Dies trifft dann zu, wenn ein Kind sich erwartungswidrig häufig (zum Beispiel um sich etwa eine Leistungsschwäche nicht anmerken zu lassen) oder erwartungswidrig selten meldet: „Das Mädchen hat sich auch sehr oft nur zögerlich gemeldet, da hat man praktisch am Melden gesehen, ähm, ja, weiß, denkt sie es genau zu wissen, oder ist sie sich unsicher mit der Antwort“ (IN37, 119). In diesem Beispiel wird die Unsicherheit der Schülerin in Körpersprache und Verhalten deutlich und ist somit ein bedeutendes Ergebnis der Studierendenwahrnehmung.

Auch das entgegengesetzte Verhalten kann die Aufmerksamkeit der Studierenden erwecken. Schüler oder Schülerinnen, die zum

Unterrichtsgespräch ohne Meldung beitragen und etwaige Gesprächsregeln nicht einhalten: „(...) Aber der, ähm, ja, hatte da ein bisschen Probleme, sich daran zu gewöhnen, dass man halt wirklich sich, sich zu melden und nicht die ganze Zeit rein zu reden in den Unterricht. Das war sehr auffällig“ (IN37, 121).

Nicht zuletzt kann auch das Verhalten von Schülerinnen und Schüler nach einer erfolglosen Meldung als Ergebnis gewertet werden: „Und sie hat, also dieses Mädchen, diese Kosovo-Albanerin, hat sich überhaupt nicht beirren lassen, wenn sie mal etwas Falsches gesagt hat, oder die Lehrerin meinte: Na hat nicht ganz gepasst, überlege noch mal. Und.. hat trotzdem immer weiter“ (IN 15, 57).

Neben einem unbeschwerten Umgang mit falschen Äußerungen ist derselben Studierenden auch das Gegenteil bei einem anderen Schüler aufgefallen. Dieser war „so ein bisschen geknickt, wenn er mal etwas nicht richtig gesagt hatte“ (IN15, 57).

Die Beobachtungen können von den Studierenden auch Anlass zu eigenen Überlegungen des Umgangs mit verschiedenen meldefreudigen Kindern sein.

Ähm, Ergebnis vielleicht nur hinsichtlich dessen, dass ich überlegt habe, ähm, was könnte man tun, oder was sollte man tun, ähm, was sollte ich tun, damit Kinder, die sich eben nicht melden, dass die auch irgendwie mal so ein bisschen Elan bekommen im Unterricht mitzuarbeiten, (IN33, 77)

Die Dokumentation des Meldeverhaltens verbindet die Studierende in IN33 mit dem Ziel, Mittel zur Steigerung der Unterrichtsbeteiligung von ruhigen Schülerinnen und Schülern zu finden. Damit überwindet sie die distanzierte Aufgabenbearbeitung und transformiert die analytische Sichtweise in eigene Aktionsabsichten.

6.1.4.3 Bewertung

In der Bewertung dieser Aufgabe überwiegen hinsichtlich der Studierendenäußerungen die negativen Sichtweisen.

Negativ

Im Hinblick auf negative Bewertungen können unterschiedliche Begründungen extrahiert werden. Differenziert werden im Folgenden die Kritik an der Sinnhaftigkeit der Aufgabe von der Kritik an der Stetigkeit der Ergebnisse. Außerdem wird die Form von Datenerhebung und Auswertung infrage gestellt. Nicht zuletzt werden auch persönliche Gefühle der Abneigung geäußert.

Sinnhaftigkeit

In umfassender Weise wird an der Sinnhaftigkeit der Aufgabe als solche gezweifelt. In manchen Äußerungen ist die Rede von nicht geklärten Zielvorstellungen: „aber, ähm, das letztendliche Ziel und der Sinn war irgendwie nicht ganz klar, von dem Meldeverhalten (...)“ (IN38, 101). In anderen wird der Aufgabe der Sinn abgesprochen: „Also das Beobachtungs- und Meldeverhalten. Ähm, die Aufgabe war ganz ehrlich für mich mehr oder weniger sinnlos“ (IN33, 75).

Die kategoriale Ablehnung der Aufgabe zum Meldeverhalten ist nicht nur eine individuelle Einschätzung, sondern wird auch im Namen weiterer Praktikantinnen ausgesprochen, wie es etwa die Äußerung in Interview IN26 deutlich macht:

Nein. Das haben wir auch alle gesagt. Also alle, die jetzt das Praktikum mitgemacht haben, haben gemeint, das bringt nichts die Aufgabe. Ja, das habe ich auch in meinem Praktikumsbericht mit eingefügt, dass das ein bisschen sinnlos war. (IN26, 87)

Gemäß der Aussagen von Studierenden mangelt es der Aufgabe an Sinnhaftigkeit. Darüber hinaus werden die nicht vorhandenen Wirkungen der Aufgabe im Sinne eines Erkenntnisgewinns moniert: „(...) aber bei mir hat mir das jetzt eigentlich nicht so viel gebracht“ (IN35, 57). Als Begründung dient die Vielzahl an Einflussfaktoren, die eine redliche Analyse des Meldeverhaltensergebnisses unmöglich erscheinen lassen. Beeinflusst werden kann das Meldeverhalten laut den Studierenden von: Interesse an Thema und Unterrichtsfach, Beziehung zur Lehrkraft, aktuelle Schülerbefindlichkeit, Schülerpersönlichkeit, etc.

(...) Aber es können halt einfach Sachen sein, die wir jetzt nicht einschätzen können, oder wo, also wir wissen jetzt nicht, dass das Kind heute krank ist und sich in die Schule geschleppt hat, weil das hat es uns nicht erzählt, oder das haben wir nicht mitbekommen, oder so. Und deshalb würde ich sagen, also.. da spielt einfach, weiß nicht, also man kann da einfach kein befriedigendes Ergebnis heraus bekommen, finde ich. (IN21, 127)

In dieser Aussage aus IN21 wird vor allem auf die aktuelle Schülerbefindlichkeit angespielt, deren unklarer Zustand die Ergebnisinterpretation erschwert.

Daneben wird die über die Beobachtung hinausgehende Brauchbarkeit der Ergebnisse infrage gestellt. Kritisiert wird die unklare Verbindung zum Praktikumsbericht, in dem die Aufgabenbearbeitung niedergelegt werden sollte.

(...) das war nichtssagend, ganz einfach. Also das hat uns echt nichts gesagt. Und beim Schreiben des Praktikumsberichtes musste man sich irgendetwas aus den Fingern saugen, was am Ende vielleicht dann doch nicht gestimmt hat, aber bloß, dass man das irgendwie begründen konnte. (IN26, 81)

Diese Unergiebigkeit der Ergebnisdarstellung wird ergänzt durch die Problematik einer nicht zu erkennenden Verbindung zwischen Erkenntnissen aus dieser Aufgabe und eigener Zukunft als Lehrkraft: „(...) Aber ich habe halt nicht so die Erkenntnisse draus gewonnen, wo ich sage, das nützt dir, also da habe ich jetzt etwas für meinen späteren Schulalltag“ (IN 36, 73). Damit steht die Aussage gegen die positive Einschätzung weiter oben, in der es eine Transformation der Ergebnisse auf eigene Handlungsüberlegungen gab (Verbesserung der Meldehäufigkeit von ruhigen Schülerinnen und Schülern).

Vergleichend betrachtet bewerten die Studierenden diese Aufgabe als wenig zufriedenstellend: „Ja, also Meldeverhalten fand ich von allen Aufgaben eigentlich so die, die mir am wenigsten gebracht hat“ (IN31, 79). Etwas vager drückt sich die Studierende in IN36 aus, wenn sie lapidar bemerkt: „Ähm.. ja, es ist halt eine Beobachtung.. (...)“ (IN36, 73).

Stetigkeit

Neben den Fragen nach der Sinnhaftigkeit als solche wird auch die fehlende Stetigkeit der Ergebnisse angemahnt. Eine Beobachtung über den Zeitraum von lediglich einer oder zwei Stunden genügt nach den Äußerungen der Studierenden nicht, um die Realität adäquat abzubilden: „Ja. Wobei ich sagen muss, es ist, ja, ein bisschen schwer etwas raus zu lesen aus dem Meldeverhalten, weil es halt nur zwei mal war, zwar zwei verschiedene Unterrichtsstunden“ (IN38, 101). Damit fehlt vielen Studierenden die Repräsentativität des dokumentierten Unterrichts.

.. Ja, aber die hatten ja andere Kinder und.. aber ich glaube bei denen kam das auch recht ähnlich heraus, dass sie dann gesagt haben: Hätten wir das jetzt in der nächsten Stunde gemacht, dann wäre ein ganz anderes Bild herausgekommen.. oder an einem anderen Tag. Dass es so schwankt wahrscheinlich, dass man da.. nichts darüber aussagen kann, weil es auch glaube ich gar keine Kinder gibt, die sich jetzt nie melden, oder keine Kinder, die sich immer melden. Also mir kam das eher so vor, dass das total willkürlich ist. (IN12, 69)

Den Studierenden genügt es nicht, am exemplarischen Fall einer einzelnen Unterrichtsstunde zu arbeiten. Der Wunsch nach systematisierter Verhaltensanalyse kann das Resultat einer beginnenden universitären Sozialisation sein. Diese Sozialisation impliziert das Streben nach systematischem Erkenntnisgewinn. Einzelfallstudien können in diesem Zusammenhang schwieriger eingeordnet werden und werden somit als willkürlich abgetan. Eventuell scheint in dieser Äußerung auch die Schwierigkeit der Aufgabenstellung durch, die ein systematisch-analytisches Vorgehen nahe legt, jedoch im weiteren Zusammenhang in der Stichprobenziehung der beobachteten Stunden und der beobachteten Kinder als zu wenig kontrolliert wahrgenommen wird.

Datenerhebung und Auswertung

Im Anschluss an die Äußerungen zum Vorgehen ist die zuerst zu nennende Schwierigkeit im Hinblick auf die Datenerhebung die Unterrichtsführung der Lehrkraft, die nicht nur Ergebnisse verfälscht, sondern auch die komplette Aufgabe undurchführbar werden lässt.

Nein, schwierig. Also ich fand es war nie so 45 Minuten am Stück und irgendwie gab es nie so Meldeunterricht bei ihr. Die haben entweder reingerufen, oder.. also so richtig, dass man jetzt 45 Minuten am Stück jetzt gesagt hat, wir machen jetzt Heimat- und Sachkunde und dann.. eben diese verschiedenen Phasen von einer Unterrichtsstunde, gab es überhaupt nicht, finde ich. (IN14, 95)

In diesem Fall handelt es sich um eine prinzipiell schlechte Passung zwischen dem Unterricht der Lehrkraft und der Aufgabenstellung. In anderen Fällen, in denen es nur schwer gelingt geeignete Unterrichtsstunden auszuwählen, sind manche Studierendengruppen auf den Unterricht der Mitpraktikantinnen ausgewichen.

Eine viel grundsätzlichere Kritik betrifft die Art der Dokumentation dieser Aufgabe. Die obligatorischen Meldebögen werden als wenig sinnvoll beschrieben.

Aber es hat mir jetzt nicht so etwas gebracht, dass ich jetzt sagen könnte: Ja, diese Bögen mit den Strichen und Kreuzen und so, das ist jetzt toll und (Lachen) wahnsinnig aussagekräftig. Also.. es ging dann eher so um das, was ich für mich mitgenommen habe, nicht so sehr, was auf dem Bogen stand. (IN27, 99)

Zwar gelingt die Datenerhebung anhand des Beobachtungsbogens im Regelfall gut, doch werden die weitere Verwendung des Dokumentationsinstrumentes und dessen Interpretation infrage gestellt.

Weiterhin kritisieren Studierende im Hinblick auf die Datenerhebung die fehlende Aufnahme von Vergleichszahlen (zum Beispiel Gesamtheit der Meldemöglichkeiten) und die mangelnde Bewertung der Qualität eines Beitrags. Alleine über die Quantität von Schülerinnen- und Schülermeldungen könne auf individueller Ebene die Unterrichtsmitarbeit noch nicht sinnvoll eingeschätzt werden: „(...) das sagt mir auch nichts über die Qualität der Antworten aus, die das Kind gibt, nur über.. ja, melden kann ich mich immer, und dann halt nicht wirklich etwas erzählen“ (IN13, 149). Eventuell aufgrund dieser Mängel wird der Meldeverhaltensbogen als nicht hilfreich bei der Beobachtung der Schülerinnen und Schüler eingeschätzt:

das, ich denke, das sind einfach Sachen, wenn man drei Wochen in der Klasse ist, bekommt man mit, wer sich viel meldet, ähm, wer immer dabei ist, wer eher stiller ist und versucht möglichst nichts zu sagen. Aber so die spezielle Beobachtungsaufgabe, ähm, hat mir jetzt wenig gebracht. (IN33, 75)

Für weitere Erkenntnisse scheint der Studierenden in Interview IN33 der Beobachtungsbogen unverhältnismäßig. Sie kann ihre Beobachtungen ohne dieses Instrument auswerten und einordnen und sucht nach dem immanenten Sinn. Der Beobachtungsbogen wird in Interview IN33 nicht nur als überflüssig eingeschätzt, in Äußerungen anderer Studierender wird angedeutet, dass die distanzierte Registrierung eines wenig komplexen Verhaltens nicht dessen Verstehen impliziert: „Oder ich kann ja auch nicht danach hingehen und fragen: Ja, wieso hast du dich denn jetzt nicht gemeldet. Da würde ich wahrscheinlich keine Antwort erhalten“ (IN22, 37).

Die Kritik an der Auswertung ist ein Spiegelbild der grundlegenden Kritik an der Sinnhaftigkeit, denn wo nicht nur die Datenerhebung, sondern das prinzipielle Vorgehen infrage gestellt wird, da kann die Auswertung nicht außen vor bleiben: „Ja, genau. Und auf jeden Fall ich habe es halt dann auch mal in Bezug zu den anderen gesetzt, zu den restlichen Schülern, aber mir ist halt nichts Markantes dabei aufgefallen.. und deswegen muss ich sagen, hat mir das jetzt nicht so viel gebracht“ (IN31, 82). Eine nachträgliche Analyse der erhobenen Daten in Bezug zu den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden führt in Interview IN31 zu keinen neuen Erkenntnissen.

Persönliche Abneigung

„Wir haben das auch ungern gemacht“ (IN22, 37). Diese Äußerung kann als eine Fortführung der weiter oben genannten negativen Kritikpunkte gewertet werden. Auf die Nachfrage, ob innerhalb des Praktikums Widerstände vonseiten der Studierenden zu bemerken gewesen sind, wird diese Aufgabe genannt.

Eigentlich nicht, nein.. Es ging eigentlich alles so.. außer das beim Meldeverhalten, das war halt etwas gekünstelt vor allem, fand ich. Dass wir gesagt haben: Wir müssen jetzt das Meldeverhalten beobachten, weil es ja anders gar nicht ging in ihrem Unterricht. Und das war dann echt sehr gekünstelt und sehr hervorgerufen, aber ansonsten ging es eigentlich ganz gut. (IN14, 157)

Sowohl die persönliche Abneigung mancher Studierender, als auch die weiteren aufgeführten Kritikpunkte werden ergänzt durch einige positive Stellungnahmen zur Meldeverhaltensaufgabe.

Positiv

Unterschieden werden können positive Stellungnahmen von ambivalent positiven Stellungnahmen.

Ungeachtet der vielen Kritikpunkte bewertet manche Studierende diese Aufgabe in einer unspezifischen Weise als interessant oder gut: „Ja. Also die Meinungen dazu sind unterschiedlich. Bei mir, wie gesagt, war es schon interessant“ (IN37, 121). Oder wie eine andere Interviewte bekräftigt: „Ja, das hat auch, war auch gut. Also ich fand es auch interessant, das halt mal zu machen“ (IN25, 55).

Mehr Aufschluss geben Äußerungen, die spezifische Gründe einer positiven Bewertung deutlich werden lassen. Einen genauen Blick auf das Meldeverhalten bestätigt die Studierende in Interview IN25. Nur über die Dokumentation und Auswertung des Beobachtungsbogens gelingt es der Praktikantin, die eigene Wahrnehmung zu korrigieren.

.. Genau hinzugucken.. Ich hätte gedacht, dass beim Meldeverhalten zum Beispiel in der einen Stunde.. ich weiß gar nicht mehr genau, ich glaube die Julia hat sich 25mal gemeldet und der Pascal 21mal, oder so. Also das war gar nicht so unterschiedlich, wie oft die sich gemeldet haben. Die kamen auch ungefähr gleich dran, aber wenn ich das jetzt nicht schwarz auf weiß gehabt hätte, hätte ich gesagt, dass der Pascal sich weniger gemeldet hat, zum Beispiel.. oder dass er weniger bei der Sache war. Einfach weil er sich auffälliger verhalten hat, wahrscheinlich. Weil er mal rein gerufen hat, oder solche Geschichten. Obwohl es dann auch wieder Momente gab, wo er dann abgeschwiffen ist und so. Und im Rückblick hätte ich dann gesagt: Na ja, stimmt, der hat eigentlich nicht so aufgepasst und nicht so mitgemacht und so. Wenn man dann die Blätter vergleicht, dann hat man gemerkt: Na eigentlich war er auch dabei. Also vielleicht anders, aber er war auf jeden Fall präsent.. und das fand ich interessant, so etwas mal zu sehen und das auch, ich sage mal,

nachzuprüfen halt, ob man da richtig denkt oder ob man einfach irgendwelche Sachen halt vorschiebt. (IN25, 49)

Die über die Äußerung in Interview IN25 vermittelte Herangehensweise an Wirklichkeit entspricht einem wissenschaftlichen Duktus. Die Alltagsbeobachtung wird mit den strukturiert erhobenen Daten verglichen und als Ergebnis wird die wissenschaftlich orientierte Beobachtung als richtiges Denken eingeschätzt: „ob man da richtig denkt“.

In weiteren Äußerungen werden als Begründung einer positiven Bewertung überraschende Ergebnisse angegeben. Das von der Studierenden prognostizierte Meldeverhalten wird vom leistungsschwachen Schüler nicht im erwarteten Maß erreicht.

und, aber es war dann halt schon interessant, wie groß diese Unterschiede dann tatsächlich sind. Ich habe mir gedacht: Na, die sind unterschiedlich. Aber dass sich der eine halt im Unterricht gar nicht meldet und der andere den Arm gar nicht mehr runter nimmt, obwohl das jetzt gar nicht so ein Streber, sage ich jetzt mal, ist, sondern ein ganz Normaler.. hatte ich nicht erwartet. Also ich hatte schon gedacht, dass sich der Schlechtere oder der, ja schlechte Schüler schon wenigstens mal meldet, oder ein, zwei Mal. Aber er hat gar nicht, zum Beispiel. (IN21, 67)

Gerade die Nichterfüllung der Erwartungshaltung führt in Interview IN21 zur positiven Bewertung der Aufgabe.

Andere Äußerungen deuten darauf hin, dass die Aufgabe als Übungsfeld für das spätere Lehrerdasein gesehen wird: „und zum anderen weil ich das.. eben auch, auch ganz gut finde für, für spätere Sachen, wenn man mal so an einem Elternabend irgendwie so ein bisschen dokumentieren soll, inwiefern, ähm, Kindchen aktiv im Unterricht mitarbeitet, ist es ganz schön, wenn man, wenn man so etwas schon mal konkreter gemacht hat“ (IN23, 65). Nicht nur der Umgang mit Beobachtungsbögen, sondern auch die gleichzeitige Durchführung von Beobachtung und Dokumentation wird als anfordernd erlebt und ist deshalb eine legitime Erfahrung im Schulpraktikum: „Halt einfach auch dieses mitbekommen, dass man so schnell sein muss, weil das ging immer alles ziemlich schnell. So: OK, er hat sich jetzt gemeldet und er ist nicht dran gekommen. Und es ging alles ziemlich schnell, so von dem her finde ich es schon gut, das mal gemacht zu haben“ (IN36, 71).

In ambivalent positiv eingeschätzten Aussagen heben sich die Tendenzen in den Äußerungen gegenseitig auf. So wird die Aufgabe gelobt und gleichzeitig kritisiert. Aus dem Kontext heraus wird deutlich, dass die folgende Äußerung aus Interview IN23 nicht ironisch zu verstehen ist: „Ich fand sie wunderschön einfach, musste ich mir nicht wirklich Gedanken zu machen. Einfach Striche machen und gut ist es. Also das hat mir sehr gut gefallen“ (IN23, 65). Der Studierenden in Interview IN23 erscheint die Aufgabe trotz eines etwaigen Mangels an Komplexität nicht weniger attraktiv zu sein.

Andere Studierende sehen in dieser Aufgabe ein gutes Beobachtungstraining, jedoch mit Einschränkungen: „Klar, zum Beobachten ist es, ist es schon ein gutes Training, aber ab einem gewissen Punkt demotiviert das auch, weil man sieht, dass nichts raus kommt“ (IN26, 89). Die Aufgabe mit gutem Trainingscharakter demotiviert, da keine Ergebnisse konstatiert werden können.

6.1.4.4 Verbesserungsvorschlag

Obwohl von den Studierenden prinzipiell als fragwürdig eingeschätzt, wird hinsichtlich der Aufgabe zum Meldeverhalten nur in manchen Fällen ein Alternativvorschlag unterbreitet. Die radikalste Empfehlung von Studierenden führte zur Eliminierung dieser Aufgabe: „Die erste Aufgabe wegnehmen (...)“ (IN26, 41). Die Ablösung dieser Aufgabe durch eine andere Aufgabe wird von Studierenden ebenso erhoben: „Also ich würde die, glaube ich, ganz raus lassen und dann für alle verpflichtend das Arbeitsverhalten machen lassen.. (...)“ (IN22, 43). Ein moderaterer Vorschlag diskutiert eine Modifikation der Beobachtungsaufgabe. Angestrebt wird eine Beobachtung der Änderung des Meldeverhaltens im Tageslauf. Im Hintergrund steht die Annahme, dass der Biorhythmus eines Kindes dessen Meldeverhalten beeinflusst.

Oder es wäre auch interessant gewesen, habe ich jetzt nicht gemacht, das ging auch nicht.. inwieweit das im Laufe eines Tages abnimmt. Also ist ein Kind mehr früh fit und da, also das kann man immer nicht sagen, weil die Stunden immer auch unterschiedlich sind. Aber ist ein Kind mehr früh fit und meldet sich da, oder wird es erst so um eins so richtig wach und so, also man ist ja auch ganz unterschiedlich. Oder braucht es da eine Pause. In der einen Stunde macht es mit, in der anderen Stunde macht es nicht so mit und so. Das fände ich, hätte ich interessant gefunden, ja. Aber ist natürlich auch sehr aufwendig, also das.. (IN25, 55)

Diese Annahme zu untersuchen wird in der Äußerung insofern relativiert, als der damit zusammenhängende Aufwand problematisch gesehen wird.

Für eine Erhöhung der Analysemöglichkeiten unterbreitet eine andere Studierende analog zur negativen Kritik an der Aufgabe den Vorschlag, nicht nur die tatsächlichen Meldungen zu dokumentieren. Darüber hinausgehend könnten der Stundenverlauf und die Frageimpulse der Lehrkraft notiert werden. Damit wird ersichtlich, wie oft die Schülerin oder der Schüler sich hätte melden können: „(...) Damit ich erst einmal das Verhältnis sehe zwischen gemeldet und der Fragen, die gestellt wurden (...)“ (IN13, 59).

Neben der Möglichkeit, die vorgegebene Aufgabe zu modifizieren, würde Praktikantinnen bereits eine verbesserte Kommunikation bei der Aufgabenstellung ausreichen. Eine genauere Erläuterung von Ziel und Vorgehen wird dementsprechend gefordert: „Das und, ja, diese Aufgabe zum Meldeverhalten ein bisschen genauer erläutern, dass ich auch einfach weiß, was mir diese Aufgabe bringen soll“ (IN33, 135). Genauere Vorschläge hinsichtlich der Aufgabenstellung umfassen Hinweise, welche Stunden beobachtet werden könnten und auf was neben der reinen Auszählung der Meldungen noch geachtet werden könnte.

6.1.4.5 Alternativaufgabe zum offenen Unterricht

Nicht in allen Klassensituationen ist eine Dokumentation des Meldeverhaltens möglich, etwa wenn das Lehrergespräch durch offenere Unterrichtsformen ersetzt wird. In diesem Fall wird als Alternative eine Aufgabe zum offenen Unterricht gestellt, in der es um das Ausfüllen

eines Beobachtungsbogens zur Aufmerksamkeit geht (siehe Anhang). Dieser sollte durch einen Kommentar begleitet sein. Im Fokus steht die Beobachtung von zwei Kindern anhand des Beobachtungsbogens zum Arbeitsverhalten.

Hinsichtlich des Vorgehens ist es zuerst notwendig zwei Schüler zu wählen. Die beiden Studierenden, die diese Aufgabe bearbeiteten, achteten darauf Schülerinnen und Schüler auszuwählen, die heterogen sind.

Die Beobachtung der Schüler wird anhand eines Bogens dokumentiert. Dieses mutete für manche Studierende diffizil an, da trotz der formalisierten Dokumentation ein hochinferentes Rating der Studierenden vonnöten ist. Im Gegensatz zum niedrinferenten Meldeverhalten verlangt diese Zuordnung ein viel höheres Maß an Interpretation.

Also ich fand unten die, die drei Möglichkeiten also On-Task, Off-Task und dann das dritte war wenn sie irgendwie, glaube ich, gar nichts machen, oder so. Fand ich ein bisschen schwer immer so zu unterscheiden, also was sie jetzt gerade gemacht haben (...) (IN34, 109)

Die fehlende Einübung in den Umgang mit dem Beobachtungsbogen und damit die Unsicherheit, wann ein Verhalten als ‚on-task‘ und wann ein Verhalten als ‚off-task‘ zu werten ist, scheint bei dieser Aussage durch.

Von Studierenden wird die formalisierte Dokumentation kritisiert: „und das, also finde ich die Idee oder die Zielsetzung ist gut, aber das mit der Tabelle finde ich nicht so gut“ (IN39, 109). Als Alternative wird ein ausführliches Protokoll des Verhaltens vorgeschlagen: „(...) Aber ich finde es halt auch wichtig, dass man vielleicht auch weiß, was er stattdessen macht“ (IN39, 115).

Bei einer abschließenden Bewertung dieser Aufgabe äußern sich Studierende skeptisch, da über die Aufgabe kein Erkenntnisgewinn offensichtlich wird: „und.. so sinnvoll fand ich es jetzt nicht unbedingt, weil ich auch davor ja schon erkannt habe, dass er ständig aufsteht und immer die Aufmerksamkeit haben will, nicht richtig selbstständig arbeiten kann“ (IN34, 105). Die zweite Interviewte, die diese Aufgabe bearbei-

tete, schlägt vor, skizzenhaft mitzuschreiben, um der Aufgabe mehr Sinn zu verleihen: „also dass man dann einen Text hat irgendwie. Das glaube ich wäre schon irgendwie aufschlussreich, finde ich“ (IN39, 111).

6.1.4.6 Zusammenfassung

Vorgehen: Die Studierenden müssen ihre Beobachtungsstunden selbstständig auswählen. Nicht immer kann aus dem Unterricht der Praktikumslehrkraft diesbezüglich gewählt werden, wenn der Unterricht der Lehrkraft zu wenige Phasen von Meldeunterricht enthielt. Deswegen ist teilweise ein Ausweichen auf die Unterrichtsstunden der anderen Praktikantinnen und Praktikanten vonnöten. In einem zweiten Entscheidungsfeld müssen die Studierenden die zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler auswählen. Trotz der nötigen Absprache in der Praktikumsgruppe ist die Auswahl von zwei Kindern eine eigenständige Entscheidung. Handlungsleitende Kriterien sind dabei oft die Gegensätzlichkeit der Beobachtungsschüler und die intraindividuelle Abstimmung bezüglich einer Weiterführung von zwei Kindern in den beiden Aufgaben Meldeverhalten und Heterogenität. Im Hinblick auf die Dokumentation registrieren die Studierenden mit dem Beobachtungsbogen das Meldeverhalten in seiner Häufigkeit, teilweise werden noch freie Anmerkungen hinzugefügt.

Ergebnisse: Die Studierenden berichten von Ergebnissen, wenn Unterschiede zwischen den beiden beobachteten Schülern auftreten, oder wenn sie Überraschendes konstatieren können, wie erwartungswidrig häufiges oder seltenes Melden.

Bewertung: Es überwiegen negative Stellungnahmen der Studierenden zu dieser Aufgabe. Dabei kritisieren die Praktikantinnen zuvorderst die Sinnlosigkeit und Unbrauchbarkeit der Aufgabe, unter anderem weil eine redliche Analyse des Meldeverhaltens ob seiner vielen Einflussfaktoren nicht möglich ist. In einem engen Zusammenhang damit werden die Beliebigkeit und die fehlende Konstanz von Ergebnissen moniert. Daneben bemängeln Studierende die schlussendlich unnötige Datenerhebung anhand eines Meldeverhaltensbogen, in welchem keine Vergleichszahlen und keine Qualitäts-

dimension vorgesehen sind. Dies führt zu einer persönlichen Abneigung von Studierenden dieser Aufgabe gegenüber. Einige Studierende sehen in der Aufgabe auch Vorteile. Die systematischen Beobachtungen beurteilen sie als richtige und wichtige Korrektur zu den Alltagsbeobachtungen. Des Weiteren wird der Trainingseffekt durch die Meldeverhaltensaufgabe als wichtiges Übungsfeld für den späteren Lehrerinnenberuf gesehen.

Verbesserungsvorschlag: Nur wenige Vorschläge werden von den Studierenden genannt. Sie reichen von der Abschaffung der Aufgabe hin zu einer Modifikation, die etwa im Vorfeld die Ziele einleuchtender geklärt haben möchte. Vorgeschlagen wird daneben eine Ausweitung der Datenerhebung, indem weitere Vergleichsdaten im Tagesverlauf erhoben, oder Fragen und Antworten im Unterrichtsverlauf mitdokumentiert werden.

Alternativaufgabe zum offenen Unterricht: Zwei Studierende bearbeiten die Aufgabe zum Offenen Unterricht, da in diesen Praktikumsgruppen keine Beobachtung des Meldeverhaltens möglich ist. Sie wählen zwei Schülerinnen bzw. Schüler aus und dokumentieren deren Arbeitsverhalten. Die Idee der Aufgabe wird von den Studierenden als sinnvoll eingeschätzt, jedoch analog zum Meldeverhalten die Standardisierung durch den Beobachtungsbogen bemängelt.

6.1.5 Beobachtungsaufgabe: Heterogenität

In der offenen Beobachtungsaufgabe zum Thema Heterogenität wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

- Entwickeln Sie eine Fragestellung zur Heterogenität!
- Beschreiben Sie präzise Ihre Beobachtungen zu der Fragestellung!
- Fertigen sie dabei eine dichte vergleichende Beschreibung von zwei Kindern (z. B. ein leistungsstarkes und ein leistungsschwaches Kind; ein Migrantenkind und ein deutschsprachiges Kind; ein Junge und Mädchen etc.) über mindestens einen Unterrichtstag an!
- Überlegen Sie abschließend, welche pädagogischen Maßnahmen ergriffen werden könnten!

Als Kategorien des zu untersuchenden Heterogenitätsschwerpunkts sind genannt: „Leistung/Multikulturalität/Gender oder anderen Schwerpunkt“ (aus: Aufgabenstellung zum Praktikum).

Die Erfahrungen der interviewten Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Lehramtes mit offenen Aufgabenstellungen dieser Art sind gering. Im Weiteren folgen die retrospektiven Äußerungen der Studierenden zur ‚Heterogenitätsaufgabe‘, beginnend mit dem geschilderten Vorgehen.

6.1.5.1 Vorgehen

Das Vorgehen bei dieser offenen Aufgabenstellung verdient besonderes Interesse, da die Studierenden eine spezielle Situation der Offenheit zu bewältigen haben.

Fragestellung

Die Studierenden erhalten die Aufgabe, eine Fragestellung selbstständig zu entwerfen. Dies wird in unterschiedlicher Form realisiert. Teilweise werden unspezifische Fragestellungen angesetzt, mitunter wird die Heterogenitätsaufgabe bearbeitet, ohne eine vorherige Fragestellung: „Nein, also ich habe die eigentlich bloß genommen und geschaut und halt beobachtet, was so kommt.. Weil ich glaube irgendwie, dass mich jetzt eine Fragestellung, ich glaube die hätte mich jetzt beim ersten Mal einfach zu sehr eingeschränkt“ (IN21, 105). In dieser Äußerung wird der einschränkende Effekt einer Fragestellung als Argument benannt. Weitere Studierende beschreiben eine ähnliche Argumentationslinie, wenn sie es präferieren die Kinder ganzheitlich-umfassend zu beobachten, um sie nicht auf eine Fragestellung, zum Beispiel hinsichtlich schulischer Leistungen, zu reduzieren.

Andere Studierende bearbeiten eine spezifische, abgegrenzte Aufgabenstellung nach einem vorher festgelegten Kriterium.

(...) Ich habe das Ganze beobachtet, unter Fragestellung, wie, ähm, wie unterschiedlich das Verhalten von zwei Kindern ist, oder was die Kinder für ein Verhalten zeigen, die sowohl also.. leistungsstarken Schüler und leistungsschwachen Schüler, also wie die sich im Unterricht verhalten. (IN33, 91)

In der Äußerung in Interview IN33 wird mit der Leistungsstärke ein öfter verwendetes Untersuchungskriterium genannt. Anstatt des Leistungsverhaltens werden von Studierenden als alternatives Kriterium das Unterrichtsverhalten und das Sozialverhalten verglichen. Auch ein quer dazu liegendes, zusätzliches Unterscheidungsmerkmal wird von mancher Studierenden eingefügt, sodass die Untersuchung bezüglich zweier Kriterien durchgeführt wird: „(...) Ich habe dann auch wieder gut-schlecht und Junge-Mädchen zusammen gemacht, dann hatte ich gleich zwei Kategorien in einem“ (IN11, 93).

Die Fokussierung auf eine zu untersuchende Fragestellung mit einem oder zwei Kriterien wird von den Studierenden jedoch als komplex wahrgenommen.

Ich fand, ähm, die Aufgabe: Entwickeln Sie eine Fragestellung, fand ich ein bisschen schwierig, weil das irgendwie so in der Schule auch noch nicht hatte, so etwas, so eine Aufgabenstellung kannte ich nicht und das fand ich ein bisschen, also das war halt sehr weit gefasst (IN39, 135)

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Praktikantinnen und Praktikanten zu Beginn ihres Studiums stehen und in diesem noch kaum mit dem eigenständigen Entwerfen von Untersuchungsfragen vertraut gemacht wurden. Schwierigkeiten mit der Entwicklung einer Fragestellung werden in verschiedenen Formen genannt. Neben der mangelnden eigenen Erfahrung werden auch die Rahmenbedingungen in der Praktikumsklasse angesprochen: Eine homogene Klassenstruktur bietet im Sinne dieser Aufgabe wenig Anknüpfungspunkte für eine Fragestellung.

Als hilfreich für die Aufgabenstellung wird die Verpflichtung verstanden, zwei Schülerinnen bzw. Schüler miteinander zu vergleichen: „und mit dem Vergleich zum anderen Schüler fallen vielleicht noch mal andere Sachen mehr auf, die so vielleicht nicht auffallen würden, wenn man keinen Vergleich hätte..“ (IN38, 119).

Datenerhebungsmodus

Neben der Offenheit in Bezug auf die Fragestellung ist den Studierenden auch der Modus der Datenerhebung freigestellt: „Und bei der Heterogenitätsaufgabe ist man schon sehr überlegt dann vorgegangen, eigentlich“ (IN14, 175). Dies führt im Fall von Interview IN14 zu einer überlegten, jedoch in dieser Äußerung nicht zu rekonstruierenden Vorgehensweise. Die Bandbreite von Datenerhebungsmodi erstreckt sich von einer impliziten Übernahme von bereits beiläufig erworbenen Informationen, über eine zusätzliche, fokussierte Beobachtung, bis zu einer Datentriangulation.

Aufgrund der zeitlichen Positionierung der Heterogenitätsaufgabe (letzte Woche des Praktikums) ist davon auszugehen, dass die Studierenden bereits viele Beobachtungen zu Klasse und einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt haben. Folglich geben manche Studierenden an, keine zusätzlichen Beobachtungen und Datenerhebungen mehr zu benötigen.

haben alles zusammengefasst, was wir über die Kinder wissen, was wir selbst beobachtet haben, was die Lehrerin gesagt hat und haben das miteinander verglichen. Also wir haben da jetzt nicht noch mal extra Beobachtungen gemacht, weil, auch, also es stand zwar glaube ich da, dass man das mal mindestens einen Tag lang genau beobachten soll, aber das fand ich dann auch blödsinnig, weil die zwei Kinder eigentlich überhaupt nichts miteinander zu tun hatten. Also wenn man jetzt sagt: OK. Die Pause ist aus, die Kinder kommen wieder rein, sie reden immer noch nicht miteinander, oder dass man.. also jetzt den ganzen Tag konkret beobachten fand ich überflüssig, weil wir einfach allgemein schon so.. recht viel beobachtet hatten. (IN34, 125)

Die Studierende in Interview IN34 vertritt den Standpunkt, dass die vielen Beobachtungen und Lehrkraftinformationen genügen und sie nur noch zusammenzufassen seien. Dabei positioniert sich die Studierende explizit gegen die Intention dieser Beobachtungsaufgabe.

Andere Studierende verwenden zusätzliche Daten, um die Aufgabenstellung zur Heterogenität zu bearbeiten.

Und habe da halt verschiedene Sachen untersucht, zum Beispiel: Melden sich Jungen oder Mädchen im Durchschnitt öfter in Mathe, oder von den Noten her. Ich habe mir halt eben die Proben angeschaut und, ähm, von.. (...) Und da habe ich halt da geschaut: Geben öfter die Mädchen das [Wort] weiter, oder die Jungen und so verschiedene Sachen eben untersucht. (IN36, 87)

Im Sinne einer Triangulation werden neben der Beobachtung des Meldeverhaltens und der gegenseitigen Schüleraufrufe auch die schriftlichen Leistungen in die Analyse der beiden Schüler einbezogen.

Die Durchführung der simultanen Beobachtung zweier Schüler wird als ambivalent wahrgenommen. Einerseits intendieren Studierende, die beiden gewählten Kinder getrennt zu beobachten, auf der anderen Seite äußern Studierende auch explizit, dass sie versuchen beide Kinder gemeinsam zu beobachten. Auch bei Simultanbeobachtungen liegt der Hauptfokus jedoch nur auf einem Schüler bzw. einer Schülerin.

Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler steht in einem engen Zusammenhang zur gewählten Fragestellung. In vielen Fällen scheint für die Studierenden die Entscheidung für die zu beobachtenden Kindern nicht leicht gewesen zu sein: „(...) Weil ich halt erst mal Zeit brauchte, um zu wissen, wer denn jetzt wirklich geeignet ist, sozusagen (...)“ (IN22, 79). Folglich wird zur Entscheidungshilfe gegebenenfalls die Lehrkraft befragt.

Also ich habe erst mal selber überlegt, wen ich da jetzt vergleichen könne und dann habe ich die Lehrerin eben befragt, wie das ist mit dem einen Mädchen eben, mit dem ausländischen Vater, ob sie dazu etwas weiß (IN12, 73)

Die Entscheidung für die zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler trifft in dieser Aussage letztendlich die Studierende. Leitendes Motiv ist das Interesse an einem der beiden Beobachtungsobjekte. Von einigen Studierenden wird ein Teil ihrer Wahl als „(...)halb zufällig, sage ich jetzt mal (...)“ (IN21, 69) bezeichnet, weil zu einem auffälligen Schüler ein beliebiger zweiter Schüler gesucht wurde.

Abhängig von Art und Zeitpunkt der Festlegung der Fragestellung wird unterschiedlich vorgegangen. Die Auswahl manifestiert sich bei

mancher Studierenden als natürliche Konsequenz aus der Aufgabenstellung: „Und dann hatten wir die Aufgabenstellung vor uns und haben überlegt, also haben dann einfach die Klasse vorgestellt und haben dann einfach durch die bisherigen Beobachtungen war uns klar, dass wir die zwei Kinder nehmen wollen“ (IN34, 125). Inwieweit die Untersuchungsrichtung bzw. die Forschungsfrage in diesem Fall einen Einfluss hat, kann mit dieser Äußerung nicht untersucht werden.

Um die Aufgabenstellung vollständig zu bearbeiten, sollten in einer dichten vergleichenden Beschreibung Literaturverweise aus der Fachliteratur enthalten sein. Diese Auflage wird von Studierenden als Entscheidungskriterium für die Auswahl angegeben:

Ergiebigkeit, glaube ich. Also wozu man ein bisschen was schreiben konnte, oder wo ich geglaubt habe, dass man dazu etwas schreiben kann und vielleicht auch etwas in der Literatur findet. Also ich wollte nicht nur so.. meines anbringen, sondern habe dann schon noch mal geguckt, ob ich irgendetwas finde dazu, oder (IN15, 67)

Die unauffällige Schülerin bzw. der unauffällige Schüler kann einem solchen Kriterienraster nur schwer entsprechen.

In einigen Gruppen wird die Entscheidung von gruppeninternen Absprachen geleitet. Im Ergebnis werden die Kinder der Praktikumsgruppe entweder unter den Studierenden aufgeteilt oder es werden Simultanbeobachtungen durchgeführt. Als zusätzliches Kriterium der Auswahl wird die Verbindung mit der vorher geschilderten Aufgabe (Meldeverhalten) angegeben.

Daneben werden die zu beobachtenden Schülerinnen und Schüler nach einer ersten Taxierung gewählt: „Und bei den Kindern war es wirklich klar, dass man, dass es einfach Auffälligkeiten gab, die man auch gut begründen konnte und das fand ich deswegen gut“ (IN39, 167). Die Aussage in Interview IN39 deutet darauf hin, dass zuerst geklärt wurde, welche Kinder in Bezug auf Heterogenität am interessantesten wären, bevor über den zu untersuchenden Heterogenitätsaspekt entschieden wird.

Dokumentation der Beobachtung

Die Studierenden dokumentieren ihre Beobachtungen nach oder während der Observation. In manchen Fällen werden die interessierenden Kinder dabei eine größere Zeitspanne beobachtet: „Und wir haben eigentlich schon am ersten Tag damit angefangen und es dann durchgezogen, immer wieder etwas aufgeschrieben“ (IN22, 75).

Im Ergebnis erhalten die Studierenden mit den Beobachtungsdaten Rohmaterial, das ausgewertet werden muss, um die Aufgabe im Praktikumsbericht adäquat zu bearbeiten: „Ich habe dann auch, glaube ich, drei oder vier Seiten mir Notizen dazu gemacht innerhalb der Wochen. (...)“ (IN11, 119).

Den Studierenden kann während der Praktikumszeit eine lückenlosere Beobachtung gelingen, falls sie nur wenige weitere Tätigkeiten durchzuführen haben.

Also so alles aufgeschrieben.. geht ja gar nicht, wenn man da ständig eigentlich noch mit involviert ist und den Kindern helfen soll. Kann man ja nicht gleich sagen: So stopp! Ich schreibe erst mal. (IN13, 91)

Vor allem bei vermehrten Hilfsaufgaben im Unterricht scheint die teilnehmende Beobachtung weniger lückenlos zu sein.

Beobachtungsort und -zeit

Bezogen auf den Auftrag werden in zeitlicher (und örtlicher) Hinsicht differente Möglichkeiten angegeben. In der Regel steht hinsichtlich der Beobachtungsdauer die Beobachtung im Unterricht an erster Stelle. Zeitlich und organisatorisch ist es den Studierenden oft nicht möglich außerunterrichtliche Gelegenheiten der Beobachtung zu ergreifen: „Wir waren bei Sport nicht dabei und am Pausenhof war ich auch selten und dann blieb eigentlich nur das übrig“ (IN14, 69).

Ein genauerer Eindruck von Schülerinnen und Schülern gelingt manchen Studierenden über eine zweite Beobachterperspektive im Klassenzimmer.

Ja ich habe eben.. wir durften ja so im Klassenzimmer herumlaufen, wir Studenten. Wenn die jetzt zum Beispiel irgendwelche Leseaufgaben hatten. Und dann bin ich halt dann schon immer gezielt zu den zwei Mädchen eben hin und habe gesagt, ob sie mir das jetzt mal vorlesen. Ja und so habe ich dann schon mal das Lesen.. so mitgekriegt (IN12, 81)

Neben der Beobachtungsposition hinter der Klasse kann die Studierende in Interview IN12 auch noch eine direkte Observation neben den jeweiligen Kindern anstellen. Diese Art der Beobachtung hängt stark von Unterrichtsführung und Einwilligung bzw. Aufforderung der Lehrkraft ab.

Hinsichtlich der Beobachtungsdauer wird im Vorbereitungskurs von einem Unterrichtstag ausgegangen. Jedoch scheint auch eine längere Beobachtungsphase für Studierende sinnvoll: „Also ich glaube, das sollte man einen Tag lang machen, aber.. ich habe einfach mal zwei, drei Tage diese Kinder einfach noch weiter so ein bisschen beobachtet (...)“ (IN23, 125).

Im Hinblick auf den Zeitpunkt der Beobachtungsdurchführung ist die Heterogenitätsaufgabe die letzte der Beobachtungsaufgaben. Durch die Informiertheit der Studierenden bezüglich der Aufgabenstellung ist es ihnen bereits in der ersten Woche möglich, mit entsprechenden Beobachtungen zur Heterogenitätsaufgabe zu beginnen.

Also im Prinzip hatten wir die ja schon vorher beobachtet. Wir haben sie ja nicht, wir haben ja nicht angefangen sie zu beobachten, als wir unsere Fragestellung gemacht haben, sondern von Anfang an haben wir da ja beobachtet, auch weil es auffällende Kinder waren und von daher, ähm. (IN39, 145)

Das Hinauszögern der Aufgabe bis zum Ende des Praktikums als entgegengesetzter Fall wird ebenso berichtet. Mindestens eine der Praktikumsgruppen äußert in der Hinsicht, dass der Heterogenitätsaufgabe durch Hinauszögern auf den letzten Tag zu wenig Raum gegeben wurde. „(...) Ja, doch das, also es hat für mich jetzt nicht so die Beachtung gefunden, wie jetzt das Soziogramm zum Beispiel, ja“ (IN 31, 107).

Zusatzinformationen

Über Zusatzinformationen können die Praktikantinnen die Verhaltensweisen und Schulleistungen von beobachteten Schülerinnen und Schülern in einem weiteren Kontext interpretieren. Die Bereitstellung von Zusatzinformation über die Schüler vollzieht sich durch die Lehrkraft oder über Dokumentenanalyse. Zusatzinformationen werden als hilfreich angesehen: „Aber es war einfach viel einfacher, dadurch dass man die Hintergrundinformationen zu manchen Kindern halt hatte“ (IN21, 61).

In manchen Fällen kann die Lehrkraft aufgrund von Wissensdefiziten keine weiteren Informationen, etwa zum familiären Hintergrund, preisgeben: „Oder eben, dass die Lehrerin so wenig wusste bei dieser Heterogenitätsaufgabe (...)“ (IN12, 109). In anderen Praktikumsgruppen will die Lehrkraft keine Hintergrundinformationen weitergeben: „ja, sie hat uns halt mal etwas erzählt, aber.. nicht wirklich (...)“ (IN13, 107).

Informationen können mitunter kontraproduktiv wirken. Je vollständiger und umfassender die Lehrkraft über die Schülerinnen und Schüler informiert, umso mehr sind eigene Beobachtungen als obsolet zu betrachten: „Ich habe zwar meine Sachen von dem, was ich die drei Wochen über beobachtet habe, mit einfließen lassen, aber hauptsächlich habe ich mich auch auf die Beobachtungen der Lehrerin gestützt (...)“ (IN11, 111). In diesem Fall werden nach Angabe der Studierenden diverse Informationen zu familiären Hintergründen, zu Leistungen und zu schulischem Verhalten mitgeteilt.

Unabhängig davon, ob die Studierenden zusätzliche Daten über den familiären Hintergrund der beobachteten Schüler erhalten, suchen sie nach weiteren Quellen, um die selbst entwickelte Fragestellung beantworten zu können. Dazu werden bereits erhobene Daten aus den beiden anderen Aufgaben genutzt. Nicht zuletzt wird in einer Dokumentenanalyse auf schriftliche Dokumente (zum Beispiel Tests, Probearbeiten Hefteinträge) oder Zeugnistexte zurückgegriffen.

Habe dann aber noch, weil mir klar war, dass man auch aus zwei Wochen wieder nichts wirklich ziehen kann, habe ich mir noch die Zeugnisse angeschaut, das.. war das Zwischenzeugnis, genau. (...) (IN13, 85)

Insofern erhalten die interviewten Studierenden unterschiedlich viele, unterschiedlich brauchbare Zusatzinformationen zu ihren eigenen Beobachtungen.

6.1.5.2 Ergebnisse

Hinsichtlich der Resultate der Beobachtungsaufgabe zur Heterogenität beschreiben die Studierenden in ihren Äußerungen die zuvor gewählten Verhaltenskomponenten ihrer beobachteten Schülerinnen und Schüler und beziehen dabei teilweise noch Hintergrundinformationen, etwa aus Gesprächen mit den Kindern, ein.

Ausgehend von der Aufgabenstruktur werden Beobachtungen und weitere Daten in einer dichten vergleichenden Beschreibung zusammengefasst. Obligatorisch einzusetzende Beobachtungsinstrumente müssen, im Gegensatz zu den anderen Aufgabenstellungen, nicht verwendet werden. Vielmehr werten die Studierenden eigene Beobachtungsergebnisse aus.

Die Ergebnisse entsprechen den Erwartungen der Beobachterinnen: „Und deswegen würde ich schon sagen, dass die Kinder, die ich beobachtet habe, vielleicht auch so ein bisschen dem Klischee entsprechen, das man von einem leistungsstarken und von einem leistungsschwachen Schüler erwartet“ (IN33, 91). Die Vorahnungen werden, eventuell auch aufgrund selektiver Wahrnehmungen, bestätigt.

Unter Umständen können sich die Einschätzungen der Studierenden in der Praktikumsgruppe decken. Die Studierende in IN15 berichtet von sehr verwandten Beobachtungskriterien, die zu Ähnlichkeiten in der Einschätzung der beobachteten Kinder führen.

Das zu besprechen, warum man die, die Kinder jetzt gerade interessant findet für die Aufgabe, das war eigentlich auch.. ja erstaunlich, wie ähnlich sich da die, die Meinungen waren von den Studenten. Oder was einem auffällt zu Kindern, dass es sehr sehr ähnlich war. Also wir konnten uns einigen. (IN15, 65)

Als Ergebnis für Studierende am greifbarsten sind Auffälligkeiten der beobachteten Kinder. Schwieriger wird es, wenn eine Studierende sich über einen unauffälligen Schüler äußert: „da konnte ich gar nicht viel darüber schreiben“ weil der beobachtete Schüler „einfach überhaupt kein Problemkind“ (beides IN23, 87) ist.

6.1.5.3 Bewertung

Die Studierenden bewerten die Heterogenitätsaufgabe differenziert. Sowohl positive als auch einige negative Äußerungen werden manifest.

Positiv

Aus der inhaltsanalytischen Auswertung können sowohl spezifische als auch unspezifisch-allgemeine Begründungen extrahiert werden.

Mit ‚allgemein‘ werden Aussagen bezeichnet, die erkennbar Vorzüge der Aufgabe ansprechen, jedoch die Begründung nicht erkennen lassen. In diesem Zusammenhang werden, analog zu den anderen Aufgaben, Bezeichnungen wie sinnvoll und gut verwendet: „ja doch, es hat mir etwas gebracht, ja“ (IN39, 137). Im Vergleich wird dieser Aufgabe im Interview IN13 mehr Sinn zugesprochen als den anderen Aufgaben: „Eigentlich.. doch das fand ich schon.. ziemlich sinnvoll, ja. Also als einzige fast von den ganzen Aufgaben (Lachen)“ (IN13, 73).

Unabhängig vom Vergleich mit den anderen Aufgaben wird von den Studierenden als eine spezifischere Begründung für die positive Bewertung der Aufgabe die genaue Fokussierung auf zwei Kinder gesehen: „Also es war schön, zwei Kinder speziell noch mal ganz stark zu beobachten..“ (IN22, 69). Über das ‚starke‘ Beobachten wird diese Aufgabe „(...) ganz, ganz wichtig, weil man da einfach noch mal genauer schaut, fand ich irgendwie (...)“ (IN33, 91). Die Qualität der angesprochenen ‚starken‘ bzw. genauen Beobachtung kann unterschieden werden von der Alltagsbeobachtung einer Lehrkraft. Der Studierenden wird deutlich, dass dem Lehrer im Alltagsgeschäft einiges

entgeht: „(...) Und, also das war irgendwie ganz interessant zu beobachten, dass der Junge so total am machen und tun war und das dem Lehrer auch nicht weiter aufgefallen ist“ (IN33, 91). Die beschränkte Wahrnehmungskapazität des Lehrers bildet einen Gegenpol zur fokussierten und genauen Beobachtung der Studierenden.

Neben einer Relativierung der Wahrnehmungskapazität und Wahrnehmungsgenauigkeit von Lehrkräften kann über eine Beobachtung (im Gegensatz zu oben) auch eine Relativierung der eigenen Vorurteile erfolgen.

Es war halt.. also, der K. dachte ich eigentlich, dass der echt einfach ist zu beobachten, sodass der diese ganzen Stereotype.. erfüllt. Aber er war eigentlich wirklich.. dann doch sensibler, oder einfach auch anders, als ich es erwartet hatte. Also das hat dann bei der, bei dieser Heterogenitätsfrage, dann dieses genaue Beobachten hat dann halt doch mein Vorurteil sozusagen wieder ein bisschen revidiert, wieder ein bisschen zurück genommen. (IN21, 73)

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist die Wichtigkeit, die dem ‚genauen‘ Beobachten als positiv besetzter Tätigkeit zugeschrieben wird. Im Weiteren berichtet die Studierende in Interview IN21, dass eine Justierung eigener Urteile bei dem auffälligen Schüler mehr gelingt als bei einem ruhigen, unauffälligen Schüler. Bei beiden zu beobachtenden Schülertypen kann eine Verlängerung der Beobachtungszeit zur Steigerung der Wahrnehmungsgenauigkeit führen: „(...) weil da auch mit der Zeit immer mehr Unterschiede aufgefallen sind zwischen den beiden. (...)“ (IN21, 67).

Neben der Schulung des genauen Beobachtens und der resultierenden Veränderung von Vorurteilen in Verbindung mit einer Verbesserung der Unterscheidungsfähigkeit wird auch die Vielfältigkeit der Aufgabenstellung als Positivum eingeschätzt: „War auf jeden Fall, glaube ich, die interessanteste Aufgabe, weil es ja, umfassend war, irgendwie. Also weil es halt viele, viel mehr Aspekte konnte man einbringen, als jetzt nur Melden oder nur eine einzige Frage“ (IN15, 65). Abgesehen von der Argumentation für die positive Einschätzung der Aufgabe zur Heterogenität, wird damit auch eine negative Bewertung zu den weiteren weniger interessanten Aufgaben abgegeben.

Vor der Beobachtung steht die Festlegung auf eine Fragestellung und Überlegungen zu geeigneten Datenerhebungen. Dies stellt für die Studierenden eine unbekannte Art der Offenheit von Aufgaben dar.

Doch das finde ich gut, ja. Einfach wie schon gesagt, weil man sich das selber setzen konnte und ähm... ja auch selber so ein wenig forschen konnte und sich überlegen konnte: Woran erkenne ich es jetzt, oder.. was untersuche ich überhaupt. (IN36, 95)

In der Äußerung der Studierenden wird eine forschungsorientierte Herangehensweise an die Problemstellung deutlich. Aufgrund der wahrgenommenen Möglichkeiten, die die Aufgabe in dieser Hinsicht bietet, wird sie in Interview IN36 positiv bewertet.

Die Datenauswertung und Datendokumentation stellt für einige der Studierenden eine Schwierigkeit dar, wird jedoch von anderen auch als Chance gesehen. Die Studierende in IN38 vertritt beispielsweise eine positive Sichtweise:

Also wie gesagt, ich finde es echt sinnvoll, weil man lernt, seine Beobachtungen in Worte zu fassen und sich das dann selber noch mal klar macht. Was habe ich eigentlich gesehen und, ja, wie sage ich das jetzt irgendjemandem anders, was ich gesehen habe, weil irgendwelchen Eltern muss man dann auch irgendwann mal sagen: Ja, passen Sie auf, Ihr Kind so und so und aus dem und dem Grund, oder (?). (IN38, 121)

In der Äußerung in Interview IN38 wird deutlich, dass die Ergebniszusammenfassung bei der Aufgabe zur Heterogenität zur Verbesserung der Elternarbeit gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Negativ

Die Äußerungen der Studierenden, die als negative Einschätzung kodiert werden, kritisieren spezifische Punkte der Heterogenitätsaufgabe in Bezug auf den Mehrwert der Aufgabe, die fehlenden Erklärungen des Verhaltens und die schriftliche Dokumentation. Unspezifisch-negative Bewertungen in allgemeiner Form sind nicht Teil des Interviewmaterials. Konstatiert werden muss, dass die Aufgabe als komplex eingeschätzt wird: „Die fand ich am schwersten“ (IN11, 91). Die Schwierigkeiten, die die Aufgabe bereitete, führen auch zu Negativbewertungen durch Studierende.

In spezifischer Hinsicht wird von Studierenden der Mehrwert der Aufgabe bestritten, denn neue Erkenntnisse hinsichtlich der beobachteten Schülerinnen und Schüler bleiben aus: „Aber, ähm, ja. Von daher war es jetzt nicht so spannend, weil da nichts, einfach wirklich nichts Neues mehr bei raus kam“ (IN37, 143). Dies kann dem Umstand geschuldet sein, dass die Studierenden in den vorherigen zwei Wochen Praktikumszeit bereits Beobachtungseindrücke gewonnen haben: „(...) weil so.. wenn man lange genug da ist, weil das sowieso auffällt. Also da hätte ich jetzt nicht wirklich konkret ein Augenmerk auf zwei, auf diese zwei Kinder legen müssen“ (IN23, 129).

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Limitierung auf die Verhaltensbeobachtung. Tiefer gehende Analysen inklusive Ursachenforschung werden von Studierenden als schwierig beschrieben: „(...) man beobachtet zwar zwei Menschen, man kann die so vergleichen, aber jetzt wirklich Gründe zu finden, um das Verhalten zu analysieren, ist schwer“ (IN22, 63). In dieser Äußerung wird deutlich, dass die Erklärung von Verhalten das Interesse der Studierenden treffen würde, zum Beispiel bei fehlender Mitarbeit eines Schülers oder einer Schülerin.

Die Gründe für die Erklärung der beobachteten Phänomene werden in familiär-biografischen Daten der Schülerinnen und Schüler gesucht. Wo dies nicht möglich ist, weil etwa die Hintergründe zu wenig bekannt sind oder zu wenig Erhellung bringen, kann zusätzlich oder alternativ ein Blick in die Fachliteratur geworfen werden. Diese Vorgabe der Aufgabenstellung wird in den Interviews kritisch erwähnt: „(...) und auch in der Literatur konnte man dazu irgendwie nichts Passendes finden und dann hat man da.. weiß nicht, halt ewig rumgeblättert und rumgesucht und auch nichts Richtiges dazu gefunden..“ (IN12, 85). Die Schwierigkeit, eine Erklärung beobachteten schulischen Verhaltens in Modellen der Fachliteratur wiederzufinden, wird in dieser Äußerung deutlich. Dies ist auch in der Komplexität der Faktoren von Schulleistung und schulischem Verhalten begründet. Hinzu kommt, dass Studienanfängerinnen hinsichtlich Literaturrecherche unter Umständen wenig geübt sind. Die Studierende in IN12 moniert in dieser Hinsicht fehlende Unterstützung: „aber ich finde es sollten.. ja, vor allem eben zu dieser Heterogenitätsaufgabe viel bessere Literaturangaben, die fand ich

zum Beispiel ganz schlecht, ich konnte von denen überhaupt nichts gebrauchen (...)“ (IN12, 123).

Als weiterer Kritikpunkt von Studierendenseite wird die Dokumentation der Ergebnisse im Praktikumsbericht angesprochen: „Ja... wir haben nicht viel darüber gewusst, wie man das jetzt genau angehen sollen und was wir eigentlich alles erwähnen sollen, worauf wir achten sollen“ (IN11, 95). Die in Interview IN11 bemängelte fehlende Anleitung zur Verfassung des Berichts erschwerte, zusammen mit den erwähnten inhärenten Kritikpunkten an der Aufgabe (Ursachen des Schülerverhaltens eruieren kaum möglich), die Verfassung eines Berichtes. Die Schwierigkeiten der Umsetzung der Fragebearbeitung in einem Praxisbericht ist kein Einzelfall gewesen: „Aber das ist mir so persönlich aufgefallen. Also auch viele, mit denen ich gesprochen habe, die haben auch so: Heterogenität, wissen sie nicht, was sie dazu schreiben sollen“ (IN22, 63).

6.1.5.4 Verbesserungsvorschlag

Die Verbesserungsvorschläge können als Ergänzung zu den negativen Bewertungen der Heterogenitätsaufgabe gesehen werden. Diese Anregungen beziehen sich auf die organisatorischen Rahmenbedingungen.

Als Vorschlag wird die Aufhebung der Beschränkung auf zwei Kinder angemahnt: „Aber die Spezialisierung auf zwei Kinder war teilweise auch anstrengend, muss ich sagen, weil man sich immer nur auf diese zwei konzentrieren muss und gerne jemand anders noch beobachtet hätte, weil der gerade an dem Tag auffällig war, oder so“ (IN22, 69). Die Fokussierung vorher festgelegter Kinder wird nicht nur wegen der teilweise problematischen Auswahl von adäquaten Kindern (siehe oben), sondern auch wegen der damit verbundenen Inflexibilität als eine Schwierigkeit empfunden.

Hinsichtlich der Effektivität der Aufgabe scheint für Studierende auch der zeitliche Ablauf der Aufgabe nicht immer hilfreich zu sein: „Aber es wäre vielleicht sinnvoller gewesen, wenn ich das ein bisschen eher gemacht hätte, diese Aufgabe, dann hätte ich da vielleicht noch ein bisschen mehr.. mehr mitnehmen können“ (IN33, 99).

Daneben schlagen Studierende vor, die Fragestellung besser einzugrenzen, um geleiteter an die Aufgabe herangehen zu können: „Ich würde vielleicht die Fragestellung ein bisschen konkreter machen. Also nicht: Formulieren Sie eine Fragestellung zur Heterogenität, sondern ein bisschen das eingrenzen. Aber ich weiß nicht, vielleicht kommen da andere auch besser damit klar. Ich fand das halt sehr weit gefasst“ (IN39, 173). Damit könnte die Problematik der Offenheit für die Studierende in Interview IN39 eingedämmt werden.

6.1.5.5 Beziehung zu den Kindern

Unter den Praktikumsaufgaben unterscheidet sich die Heterogenitätsaufgabe von den übrigen. Im Zuge der soziometrischen Aufgabe der Erstellung eines Soziogramms analysieren die Studierenden die komplette Klasse. Hinsichtlich der Beobachtung des Meldeverhaltens werden zwei Schülerinnen oder Schüler in einer distanzierten Art beobachtet. Die Heterogenitätsaufgabe ist gekennzeichnet durch eine Datenerhebung aus dem Hintergrund und optional direkt am beobachteten Kind. So könnten die Schülerin oder der Schüler befragt werden oder ihnen könnten Hilfestellungen in Einzelarbeitsphasen gegeben werden. Dies impliziert möglicherweise eine engere Beziehung zu den beobachteten Kindern. In der Analyse der Äußerungen wird deutlich, dass teilweise von einer engeren Beziehung zu den beobachteten Kindern berichtet wird.

Keine besondere Beziehung

In manchen Äußerungen von Studierenden wird jedoch angegeben, dass sie keine besondere Beziehung zu den beiden beobachteten Schülerinnen bzw. Schülern aufgenommen haben. Dafür wird nicht immer eine Begründung angegeben: „... jetzt, ich glaube fast, also kein anderes Verhältnis als zu den anderen Schülern jetzt auch“ (IN12, 93).

Dort, wo eine Erläuterung existiert, wird in einigen Aussagen die zeitliche Ausdehnung des Praktikums als Begründung für die Nichtexistenz einer Beziehung angegeben: „Aber man hat eigentlich nicht wirklich nach zwei Wochen so eine Beziehung, dass man sagen könnte: Das beeinflusst das dann wieder.. dass es fälschlich wird“ (IN13, 99).

Eine nach zwei Wochen aufgebaute Beziehung zu den beobachteten Kindern verfälscht nach der Äußerung der Studierenden das Ergebnis der Beobachtung nicht. Wird die Aussage weiter gedeutet, dann kann von einem eher distanzierteren Verhältnis ausgegangen werden.

Als Argument für die Einnahme einer distanzierten Haltung zu den beobachteten Schülerinnen und Schülern führt die folgende Studierende fehlende Möglichkeiten zum Beziehungsaufbau an: „die sind ja auch gleich in der Pause, da waren sie zack, waren sie alle draußen. Und nach dem Gong waren sie alle wieder drin und der Unterricht ging weiter und wir hatten gar keine Möglichkeit. Nach dem Unterricht waren sie auch gleich wieder weg und“ (IN11, 141). Wenn die Pause als Kontakt- und Beobachtungsfeld nicht genutzt werden kann, bleibt in den Unterrichtszeiten nur das Zusammentreffen mit den Kindern im Klassenzimmer.

Abgesehen von mangelnden organisatorisch-zeitlichen Möglichkeiten wird auch das Ziel der Beobachtung, die Schülerin bzw. der Schüler, als Begründung angegeben. Ein Beziehungsaufbau gestaltet sich dann als schwierig, wenn die beobachtete Schülerin bzw. der beobachtete Schüler als unproblematisch bewertet wird: „(...) so direkt, so eine direkte Beziehung hatte ich zu ihm eigentlich nicht. Also er hat diese Aufmerksamkeit auch gar nicht so gebraucht. Der war auch sehr selbstständig, hat alles eigentlich selber gemacht“ (IN14, 75). Die Unauffälligkeit dieses Schülers führt dazu, dass er möglicherweise weniger Beachtung und weniger Anteilnahme erfahren hat.

Besondere Beziehung

Im gegenteiligen Fall eines auffälligen Schülers wird diesem Beachtung geschenkt. Dies führt dazu, dass eine besondere Beziehung aufgebaut werden konnte.

zum K. war es eher.. dass ich ihn einfach recht oft ermahnen musste.. Die anderen mussten ihn natürlich auch ermahnen, aber bei denen weiß ich es jetzt halt nicht so richtig. Also ich weiß bloß bei mir, dass ich ihn schon verhältnismäßig oft zu anderen Kindern ermahnt habe, oder gesagt habe, dass er jetzt nicht.. oder ihn zum Beispiel auch im Sport mal auf die Bank gesetzt habe, weil, weil es halt einfach nicht mehr ging, weil er halt nur noch um sich geschlagen hat, mehr oder weniger. Also da... war die Beziehung jetzt, ja, war nicht schlecht, aber jetzt nicht toll, sagen wir es so. (IN21, 77)

In dieser Äußerung wird deutlich, dass die Beziehung vonseiten der Studierenden weniger von positiven emotionalen Befindlichkeiten geprägt ist. Nichtsdestotrotz wurde nach dieser Aussage eine Beziehung hergestellt.

Im Hinblick auf eine besondere (positive) Beziehung können heuristische Stufen unterschieden werden. Von Empathie, über die Beschäftigung mit dem Kind, hin zur emotionalen Beziehung sind unterschiedliche Nuancen einer besonderen Beziehung in den Interviewäußerungen wiederzufinden. Nicht zuletzt wird in den Interviews der Anspruch der Etablierung einer besonderen Beziehung vonseiten der Kinder thematisiert.

Studierende geben an, sich empathisch in die Perspektive des beobachteten Kindes hineinversetzt zu haben.

Aber, ähm, ich konnte aus diesem intensiveren Blick, den ich gewonnen hatte, nicht mehr viel ziehen. Also es war dann eine Feststellung, OK, das Kind hat sich so und so verhalten, ähm.. vielleicht dahin etwas, dass ich sage: OK, ähm, ich habe da jetzt einfach mal einen Blick dafür gewonnen, wie das Verhalten der Kinder aussehen kann. Aber, vielleicht, ja doch, ein bisschen mehr einfühlen. (IN33, 99)

Der intensivere Blick durch die fokussierten Beobachtungen führt dazu, dass sich die Studierende in die Lage des Kindes hineinversetzen kann. Über dieses Einfühlen kann eine fremde Perspektive übernommen und ein ‚Verstehen‘ des Kindes ermöglicht werden.

Als Variante einer speziellen Beziehung zu den beobachteten Kindern ist der handlungsorientierte Kontakt mit den beobachteten Schülerinnen und Schülern zu verstehen. Manche Studierende nehmen beim Geben von Hilfestellung eine ambivalente Rolle ein, da sie einerseits als

Helfer zur Seite stehen, andererseits aber auch vom nichtteilnehmenden zum teilnehmenden Beobachter mutieren: „(...) also gibt es ja immer früh diese Freiarbeit und so, wo man dann so spielt. Dann habe ich mich schon mit denen beschäftigt. Na ja, ist ja klar“ (IN13, 99). Die Beschäftigung mit den zu beobachtenden Schülerinnen und Schülern wird als selbstverständlich angesehen. Der Kontakt vonseiten der Studierenden kann auch bewusst initiiert sein: „(...) haben wir uns eigentlich schon um ihn dann auch bemüht und waren nett zu ihm. (...)“ (IN14, 75).

Eine über die bloße Beschäftigung hinausgehende Beziehung wird von einigen Studierenden geäußert. So verbindet die Studierende in IN21 eine besondere positive Beziehung mit dem beobachteten Schüler: „Mit dem L., da war ja schon fast so ein.. nicht freundschaftlich, kann man jetzt auch nicht sagen, aber es geht halt eher in die Richtung Freundschaft und Partnerschaft, sage ich jetzt mal, als mit dem K. Es war einfach auch leichter für mich mit dem L. umzugehen als mit dem K.“ (IN21, 77). Die positive Beziehung wird als Freundschaft bezeichnet. Dies geht über ein normales Arbeitsbündnis zwischen Praktikantin und Schüler hinaus. Den leichteren Umgang als Begründung für diese Tatsache heranzuziehen, bedürfte weiterer Analyse.

Ist bei den oben genannten Stufen der Beziehung zwischen beobachtetem Kind und Studierender von der Initiative der Studierenden auszugehen, so wird andererseits auch von schülerinitiierten Kontaktversuchen berichtet.

Das Mädchen selbst, das hat öfter mit uns geredet. Die war auch die Einzige, oder fast die Einzige, die kam dann immer, wenn man mit dem Auto vorbei gefahren ist, hat sie sich beeilt, ist hinterher gerannt hinter dem Auto, um einem Hallo zu sagen und auch Tschüss. Die hat schon immer den Kontakt gesucht, weil sie sonst in der Klasse keine Freundinnen weiter gehabt hat, die so mit ihr spielen wollten. IN11, 141

Die Interviewte analysiert die Motive der Schülerin für die Kontaktaufnahme mit den Praktikantinnen.

6.1.5.6 Differenzierungsmaßnahmen

Die geforderten Vorschläge für individuelle Differenzierungsmaßnahmen bezüglich beider beobachteter Schüler(innen) werden in den Interviews kaum erwähnt. In den kodierten Äußerungen wird von Schwierigkeiten zur Erstellung von Differenzierungsmaßnahmen berichtet. Diese ergeben sich etwa aus dem wenig problematischen Verhalten eines Schülers: „Also das fand ich sehr schwierig, weil, äh, also mit dem beliebten Schüler, der war ja, also da gab es eigentlich jetzt für den Lehrer nicht so wirklich Probleme. Und auch für den Umgang untereinander nicht“ (IN27, 133). Daneben ist der Praktikantin in Interview IN27 unklar, wie geeignete Maßnahmen für den zweiten beobachteten Schüler aussehen könnten. Sicher ist sich die Studierende jedoch, dass sie keinesfalls wie die Lehrkraft vorgehen möchte, doch resultieren daraus noch keine Hinweise darauf, welche Differenzierungsmaßnahmen eingeleitet werden könnten.

Ähm, nicht in dem Sinne, dass ich jetzt die tollen Ideen hätte, wie man das jetzt pädagogisch lösen könnte, so bestimmt nicht, aber, ähm, vielleicht, also es war dann eigentlich eher so, das war in vielen Sachen in dem Praktikum sowieso so, dass ich dann eher gesagt habe: Ja, aber so wie sie das macht, nicht. Also dass ich wusste, was ich ausschliesse, aber nicht so richtig, was man jetzt, ähm, ja genau machen könnte.. ja. (IN27, 139)

Die Ablehnung von Maßnahmen und Verhaltensweisen der Lehrkraft deutet auf eine schwierige Passung zwischen Praktikumslehrkraft und Studierender.

Daneben schildern Studierende angewandte Differenzierungsmaßnahmen. Genannt werden etwa der Einsatz von „(...) also klar Arbeitsblätter, Differenzieren und Gruppenarbeit.. also Förderunterricht, klar (...)“ (IN26, 103). Des Weiteren wird auch an Hilfe durch Mitschüler gedacht, die einen neuen Schüler mit Sprachdefiziten unterstützen können.

Und dass man wiederum andere Kinder vielleicht eher als Tutoren einsetzt, die ihm vielleicht helfen können, wenn er ein bisschen Schwierigkeiten hat. Weil man hat auch gemerkt, dass er eben oft die Arbeitsanweisungen nicht verstanden hat und auch oft Hausaufgaben nicht gemacht hat. (...) IN24, 123

Gerade bei leistungsstarken und wenig negativ auffälligen Schülern wird als Differenzierungsmaßnahme auch ihr Einsatz zur Unterstützung leistungsschwächerer Schüler genannt: „Also der war eher so, dass man, oder dass die Lehrerin ihn auch einfach mal eingesetzt hat, um anderen zu helfen und ich glaube, das hat er auch gerne gemacht. (...)“ (IN27, 133).

6.1.5.7 Zusammenfassung

Vorgehen: Eine spezifische Fragestellung bildet für die Studierenden die Grundlage der Aufgabenbearbeitung. Sie wird in einem teils schwierigen Prozess festgelegt. Verglichen werden zwei Schüler hinsichtlich ihres Leistungsverhaltens oder ihres Sozialverhaltens, teils dient die Variable Geschlecht als zusätzliches Kriterium. Die zu beobachtenden Schülerinnen bzw. Schüler wählt die Studierende gegebenenfalls unter Mithilfe der Lehrkraft aus. Diese Wahl gestaltete sich in den Fällen schwieriger, in denen zu wenig geeignete Kinder in einer Klasse ausgemacht werden. Die Studierenden dokumentieren durchgeführte Beobachtungen während oder nach der Observation. Im Normalfall führen sie Beobachtungen über mindestens einen Unterrichtstag durch. Als Beobachtungsort wird überwiegend oder ausschließlich das Klassenzimmer angegeben, außerhalb des Klassenzimmers kann meist nicht beobachtet werden. Nicht immer werden jedoch für diese Aufgabe zusätzliche Beobachtungen durchgeführt. Mitunter genügen die bereits erhaltenen Daten aus Beobachtung, Dokumentenanalyse und Lehrerinformation. Bereichernde Informationen zu den beobachteten Schülerinnen und Schülern vonseiten der Lehrkraft werden zwar von den Studierenden gewünscht, jedoch erhalten sie diese nicht in allen Fällen in der erwünschten Fülle. Nach Angaben der Studierenden kann ein Zuviel an Informationen auch kontraproduktiv wirken, da damit eigene Beobachtungen quasi überflüssig werden.

Ergebnisse: Die Studierenden beschreiben in ihren Ergebnissen Auffälligkeiten der beobachteten Kinder und beziehen dabei Hintergrundinformationen mit ein.

Bewertung: Die Studierenden bewerten die Heterogenitätsaufgabe positiv, in manchen Fällen auch negativ. Hervorgehoben wird die Möglichkeit zwei Kinder genau zu fokussieren, um damit eigene Vorurteile zu relativieren. Daneben wird die Vielfältigkeit und Offenheit der Aufgabenstellung gut beurteilt, sowie die Verpflichtung, die eigenen Beobachtungen in einer dichten vergleichenden Beschreibung niederzulegen. In negativen Bewertungen wird die Aufgabe von manchen Praktikantinnen als schwierig eingeschätzt. Spezifische Begründungen bemängeln den fehlenden Erkenntniszuwachs durch eine fokussierte Beobachtung am Ende des Praktikums, wenn bereits viele Beobachtungen nebenher getätigt wurden. Daneben wird kritisiert, dass Schülerverhalten teilweise nicht erklärt werden kann. In manchen Fällen fehlen biografische Hintergründe, in anderen fehlt es an entsprechend recherchierter Fachliteratur. Angesichts der Verfassung einer dichten Beschreibung im abschließenden Bericht wird die fehlende Unterstützung vonseiten der Projektverantwortlichen angemahnt.

Verbesserungsvorschlag: Die Verbesserungsvorschläge schließen teilweise an die negativen Bewertungen an. Vorgeschlagen wird eine Eingrenzung der Fragestellung, um problematische Unklarheiten zu umgehen. Daneben wird in organisatorischer Hinsicht eine Flexibilisierung des Zeitintervalls der Aufgabendurchführung angesprochen, ebenso wie eine eventuelle Erhöhung der Anzahl an zu beobachtenden Kindern.

Beziehung zu den Kindern: Obwohl diese Aufgabe, im Vergleich zu den anderen beiden, am ehesten eine besondere Beziehung zu den Beobachteten zulassen würde, kommt dies nicht immer zustande. Als Begründung führen die Studierenden an, dass ihnen die zeitlichen Möglichkeiten fehlten. Daneben befürchten einige Studierende eine Beeinflussung der Beobachtungsergebnisse. In anderen Fällen zeigt die Schülerin oder der Schüler kein Interesse an einer besonderen Beziehung zu einer Studierenden. Im Hinblick auf eine besondere Beziehung kann diese verschiedene Formen annehmen. Von Empathie für das Kind, über die Beschäftigung mit dem Kind, hin zur emotionalen Beziehung, können unterschiedliche Nuancen einer besonderen Relation aus den Äußerungen extrahiert werden. In manchen

Fällen bemüht sich die Schülerin oder der Schüler um eine Kontaktaufnahme zur Studierenden.

Differenzierungsmaßnahmen: Nicht alle Studierende äußern sich zur Erstellung von Differenzierungsmaßnahmen ihrer beobachteten Schüler. In einigen Fällen werden Maßnahmen vorgeschlagen, in anderen sind die Studierenden dazu nicht in der Lage, etwa weil das Kind zu wenig Anlass gibt, oder weil ihnen dazu die Kenntnisse fehlen.

6.2 Lerngelegenheit Beobachten in Bezug zur Lerngelegenheit Unterrichten

Der obligatorische Unterrichtsversuch komplettiert die bereits geschilderten Beobachtungsaufgaben innerhalb dieses Praktikums. Inwieweit sich die beiden Lerngelegenheiten des Unterrichtens und des Beobachtens ergänzen, wird untersucht, indem sie in Beziehung gesetzt werden.

In dieser Kategorie sind Aussagen kodiert, die einen Vergleich der Lerngelegenheit Unterrichten im Verhältnis zur Lerngelegenheit Beobachten thematisieren. Die Kategorie wird weiter unterteilt in die Unterkategorie, die die Relation zwischen Beobachten und Unterrichten aufzeigt (Kapitel 6.2.1) und in die Unterkategorie, die das Beobachten beim eigenen Unterrichten rekonstruiert (Kapitel 6.2.2). Beantwortet wird damit die Forschungsfrage zwei: In welchem Verhältnis stehen für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben in Bezug zur Aufgabe des Unterrichtens?

6.2.1 Relation zwischen Beobachten und Unterrichten

Die beiden ungleichen Praktikumsaufgaben des Beobachtens und des Unterrichtens werden in dieser Aussagenkategorie vergleichend gegenübergestellt. Unterschieden werden kann zwischen Aussagen, die das Unterrichten als wichtiger erachten und jenen, die das Beobachten als durchaus bedeutsam beurteilen.

6.2.1.1 Bedeutsamkeit Beobachten

Das Beobachten wird in den kodierten Äußerungen nicht als ausschließlicher Praktikumsschwerpunkt gesetzt, der das Unterrichten verdrängt. Vielmehr wird ihm eine Wichtigkeit, weitestgehend unabhängig von der Bedeutsamkeit des Unterrichtens, zugesprochen.

Die grundlegende Bedeutsamkeit des Beobachtens wird in einigen Aussagen betont. Dabei werden organisatorische Rahmenbedingungen als Argument für die zeitliche Wichtigkeit genannt: „(...) Also Beobachten fand ich überwiegend, sage ich jetzt mal, also der Unterricht, der stand da schon zurück.. Weil es halt wirklich nur eine Unterrichtsstunde war (...)“ (IN21, 199). Im Vergleich zum Unterrichten nehmen die zu absolvierenden Beobachtungen hinsichtlich der Dauer einen größeren Stellenwert ein.

Die zeitliche Verteilung der jeweiligen Tätigkeiten lässt redlicherweise noch keinen Rückschluss auf deren Bewertung zu. In weiteren Äußerungen wird die Bedeutsamkeit mit einer inhaltlichen Argumentation hinterlegt: „Ähm, ich denke das ist schon sehr wichtig, dass man so etwas auch macht.. Weil das auch wirklich dann später auch ein Bestandteil ist, im späteren Beruf: Das Beobachten“ (IN37, 163). Die Durchführung von Übungen zum gezielten Beobachten wird von der Studierenden in IN37 unterstützt, da diese Tätigkeit in prospektiver Hinsicht als konstitutiv für eine professionelle Lehrkraft angesehen wird.

In anderen Argumentationslinien wird das Beobachten nicht als Selbstzweck deklariert, sondern als Voraussetzung für eine Unterrichtsplanung angesehen.

Ich brauche einerseits, ähm, Beobachtung, um überhaupt, ähm, auch, aufgrund der Beobachtung kann ich auch in gewisser Weise meinen Unterricht planen.. und das finde ich ziemlich wichtig, diese Beobachtung. Auch einfach zu schauen, was für Kinder sind in der Klasse. Also, ähm, welche Kinder sind eher stärker hinsichtlich ihrer Leistung, welche eher schwächer, wie läuft die soziale Interaktion innerhalb der Klasse ab. Ich denke, das ist noch mal ein wichtiger Punkt, um seinen Unterricht planen zu können. (IN33, 105)

Ebenso scheint der Studierenden in Interview IN33 die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Heterogenität bedeutsam, um so über Differenzierungen entscheiden zu können.

Neben der Wahrnehmung der Kinder kann auch die Lehrkraft in ihren Handlungen für Studierende relevant sein. Diesen differenten Beobachtungsfokus beschreibt eine weitere Studierende: „Und deshalb, also finde ich schon auf jeden Fall wichtig, dass man auch die Lehrerin da beobachtet. Weil man ja sonst selber wahrscheinlich auch gar nicht weiß, was man machen soll“ (IN12, 119). Im Sinne eines zu beobachtenden Modells nimmt die Mentorin eine wichtige Stellung ein.

In Aussagen, die Beobachten und Unterrichten vergleichend in Beziehung setzen, sprechen Studierende von einer ausgewogenen Balance zwischen Beobachten und Unterrichten: „Nein, ich finde es hat schon gepasst“ (IN11, 55). Diese prinzipielle Bewertung wird über das Verhältnis der zur Verfügung stehenden Zeit genauer gefasst: „Also ich denke, dass, ich fand, das Verhältnis eigentlich ganz in Ordnung. Also im Vergleich zur Zeit“ (IN25, 77).

Weitergehende spezifische Überlegungen von Studierenden stützen diese Argumentation.

Also ich fand eigentlich keines von beiden wichtiger. Also ich fand beides wichtig, also zum Lehrer gehört ja nicht nur das Unterrichten, sondern eben auch das Beobachten. Von daher muss ich sagen, es war jetzt, ähm, da sollte man keines rauslassen. Das sollte so schon beibehalten werden. (IN31, 133)

In dieser Äußerung der Studierenden in IN31 wird über unterschiedliche Aufgabenbereiche einer Lehrkraft die Beibehaltung von Unterrichts- und Beobachtungsaufgaben legitimiert. Weitere Aufgaben wie etwa Erziehen, Beraten oder Beurteilen werden nicht angesprochen.

Die Bewertung einer Passung zwischen Unterrichten und Beobachten beruht bei einigen Studierenden auf dem Einfluss, in dem die Studierenden das Unterrichtsausmaß mitbestimmen können: „Also durch das, dass wir jetzt halt mehr machen konnten, war es eigentlich dann schon ausgeglichen“ (IN14, 133). Nicht allen Studierenden ist es

möglich, das Maß an unterrichtspraktischer Erfahrung selbst zu determinieren. Bei diesen kann gemutmaßt werden, dass das gegebene Verhältnis zwischen Unterrichten und Beobachten als wenig ausgewogen betrachtet wird.

6.2.1.2 Bedeutsamkeit Unterrichten

Die Bedeutsamkeit des Unterrichtens wird in voneinander abweichenden Argumentationsfiguren dargelegt. So sprechen die Studierenden von einer Eignungsüberprüfung, der Verbesserung unterrichtlicher Kompetenzen und einer willkommenen Abwechslung im Hinblick auf das monotonere Beobachten.

Nach Aussagen von Studierenden kann über das Unterrichten die persönliche Eignung für die Berufswahl überprüft werden: „aber.. um einen im Berufswunsch zu bestätigen, oder auch Praxis zu vermitteln ist auf jeden Fall das Unterrichten, oder dass.. kleine Gruppen sich irgendwie, ähm, mal damit zu beschäftigen, sehr viel wichtiger“ (IN15, 115). Neben der Bestätigung der Berufswahl wird in dieser Äußerung der Wunsch nach Vermittlung von Praxis genannt.

Abgesehen von einer Eignungsüberprüfung streben manche Studierende auch die Verbesserung von Unterrichtskompetenzen an. Die stellvertretende Erfahrung über Unterrichtsbeispiele der Lehrkraft wird von Studierenden in diesem Zusammenhang als nicht ausreichend eingeschätzt. Beim bloßen Beobachten „(...) kann man nicht richtig Erfahrungen sammeln (...)“ (IN34, 61). Folglich wird gerade zur Einübung unterrichtlicher Kompetenzen eigene Unterrichtserfahrung als notwendig angesehen.

Und das viel.. besser ist, als wenn man nur da sitzt und da zuschaut. Und vielleicht sich denkt: Das war gut, merke ich mir. Ah, das war schlecht, merke ich mir auch, dass ich es so nicht mache. Aber dann, wenn man dann selber da ist, dann ist es doch noch mal etwas ganz anderes. (IN12, 117)

Nach der Aussage der Studierenden in IN12 liegt der Fokus auf anwendungsorientierten Verbesserungen im Aufgabengebiet Unterrichten. Diese können nicht über stellvertretende Erfahrungen vermittelt werden: „Und.. also, das fand ich auch voll wichtig, weil man richtig ge-

merkt hat, dass man das auch üben kann und dass das etwas bringt, wenn man da ganz oft die Chance hat, das auch zu machen“ (IN12, 117).

Neben dem Wunsch Eignung zu prüfen und Fähigkeiten auszubilden, wird in einer weiteren Argumentationsfolie die Monotonie bloßen Beobachtens angesprochen. Als alleinige Tätigkeit wird jenes in einem dreiwöchigen Blockpraktikum als langweilig angesehen: „Es bringt mir nichts, wenn ich mich drei Wochen hinten rein setze und beobachte, weil irgendwann ist es auch erschöpft. Weil ich nicht mehr weiß, ja OK, es gab zwar da viele Dinge in der Klasse, die man beobachten konnte, aber irgendwann hat man dann nicht mehr gewusst, was man jetzt noch machen soll“ (IN31, 35). Die stetige Möglichkeit zur Wahrnehmung von Situationen und Personen erschöpft sich nach Ansicht der Studierenden in IN31 nach einer gewissen Zeit und wirkt demotivierend.

Nicht zuletzt sind emotional gefärbte Begründungen zur Bedeutsamkeit des Unterrichtens auszumachen. Auf dieser Ebene wird die Tätigkeit des Unterrichtens im Vergleich zum Beobachten positiver eingestuft. Aktivität wird der Passivität vorgezogen: „(...) Es ist halt einfach schöner finde ich mit den Kindern in Interaktion zu treten. Das ist ja gerade das Schöne daran, eigentlich“ (IN35, 51). Begründet wird der Vorzug des Unterrichtens vor allem im Kontakt mit den Kindern oder im vermehrten Spaß mit den Kindern: „Als Unterrichtende, also es hat mir sehr sehr viel Spaß gemacht. Das war schon mal das Eine. Deswegen auch hier einen Lachmund. Es hat mir mehr Spaß gemacht, als das Beobachten“ (IN25, 21). In IN25 erklärt die Studierende die eigene Zeichnung, die den Beginn jeden Interviews bildete.

Ungeachtet von mehr oder weniger emotionalen Begründungen zur Bedeutsamkeit des Unterrichtens wird der Unterrichtsversuch als die wichtigste Lerngelegenheit innerhalb des Praktikums angesehen: „Also ich habe glaube ich für mich am meisten gelernt bei meinem Unterrichtsversuch. Also auch schon bei der Vorbereitung“ (IN27, 79). Eingeschlossen in die Lernchancen, die dem Unterrichten zugesprochen werden, ist auch die Unterrichtsplanung. Bei einem Vergleich der Praktikumsaktivitäten bzw. der Aufgaben Beobachten und Unterrichten wird das Unterrichten vielfach präferiert. Dem Beobachten wird zwar

eine Berechtigung zugesprochen, jedoch wiederholt nur in nachgeordneter Bedeutung.

Im Anschluss an diese Bevorzugung wird von Studierenden auch eine Steigerung gewünscht. Unterricht soll deshalb einen hohen Stellenwert bereits im Praktikum einnehmen, da es die spätere Hauptaufgabe der Lehrkraft ist: „Ja, ich würde, wie gesagt, gerne viel mehr davon machen. Weil es einfach das ist, worauf es nachher ankommt“ (IN37, 155).

Die Steigerung der eigenen Unterrichtstätigkeit ist nicht nur abhängig von gebotenen Unterrichtsmöglichkeiten, sondern nach Meinung von Studierenden auch von erhöhten Vorgaben an verbindlichen Unterrichtsversuchen.

*Ich hätte mir wirklich mehr gewünscht, ja, mehr gezwungen zu sein, sozusagen, damit man auch etwas auf der Hand. Ja, ich möchte gerne wirklich noch mehr unterrichten, oder ich muss noch mehr unterrichten, das ist eine Vorgabe für mich.
(IN38, 155)*

In dieser Praktikumsgruppe werden äußere Bedingungen für ein als unzureichend bewertetes Ausmaß an Unterrichtstätigkeit verantwortlich gemacht. Der Wunsch nach veränderten Bedingungen kann auf die Praktikumslehrkraft (zum Beispiel Einfordern von mehr Unterrichtsversuchen) oder die Rahmenbedingungen des Praktikums (zum Beispiel kleinere Praktikumsgruppen) anspielen.

6.2.2 Beobachten und eigenes Unterrichten

Bei der Analyse des Einflusses, den das Beobachten auf das Unterrichten ausübt, ergibt sich ein anderes Bild. Unterschieden werden im Folgenden die Möglichkeiten des Beobachtens beim Unterrichten vom Einfluss, den das vorherige Beobachten auf das eigene Unterrichten ausübt.

6.2.2.1 Beobachten während des Unterrichtens

Für die Studierenden ist der obligatorische Unterrichtsversuch in vielen Fällen die erste Erfahrung im eigenständigen Unterrichten. Dies induziert eine starke Konzentration auf diese komplexe Tätigkeit. Ein

Beobachten während der eigenen Unterrichtsdurchführung ist für die Steuerung des Unterrichtsablaufs unerlässlich, kann jedoch nicht die Güte des fokussierten Beobachtens erreichen: „Man kann auf einmal nicht mehr soviel beobachten, wie wenn man hinten sitzt“ (IN11, 45). Diese Kapazitätseinschränkung bei gleichzeitigem Beobachten und Unterrichten wird auch im folgenden Interviewausschnitt beschrieben.

Und als ich dann vorne stand, habe ich wirklich.. ich habe nicht alle Kinder mitbekommen. Ich habe die alle nicht gesehen, ich konnte mich, also ich hatte nicht so die Wahrnehmung für alle Kinder, sondern wirklich nur für Teile. Ich konnte nicht alle gleichzeitig wahrnehmen, oder was sie gerade machen. Das ist so der krasse Unterschied vom Beobachten zum selber Unterrichten. Also das ist mir persönlich absolut aufgefallen. Das fand ich ganz furchtbar auch irgendwo. (IN22, 21)

Die Studierende in Interview IN22 bezeichnet die Differenz zwischen Beobachten und Beobachten beim Unterrichten als „ganz furchtbar“. Es wird offensichtlich, dass aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens eine Konzentration auf wenige Wahrnehmungsobjekte stattfinden muss. Prinzipiell, so beschreibt eine andere Studierende, „(...) hat man eigentlich gar nicht so die Zeit dafür oder die Aufmerksamkeit, zumindest ging es mir so, ähm, dafür dann jeden Einzelnen so.. ähm, genau zu beobachten, sondern war halt mehr mit dem Unterrichtsgeschehen dann beschäftigt.. Ja (...)“ (IN35, 49).

Das allgemeine Beobachten im Überblick ist noch möglich, doch werden fokussierte Wahrnehmungen nicht mehr einfach handhabbar: „(...) So allgemeine Unruhe bekommt man noch mit, aber jetzt speziell“ (IN22, 25). Für die adäquate Steuerung von Unterrichtsprozessen sind beide Thematiken als notwendig einzuschätzen: Beobachten der Klassengemeinschaft und Beobachten einzelner Schülerinnen und Schüler. In Interview IN22 schildert die Studierende, dass bekanntermaßen unruhige Schülerinnen und Schüler besondere Beachtung erfahren: „(...) der ist immer unruhig und der ist immer unruhig. Da schaut man natürlich mehr auf dahin, um zu sehen, ob er auch wirklich etwas macht. (...)“ (IN22, 105).

In zeitlicher Hinsicht ist mit zunehmender Routinisierung eine Verbesserung der Beobachtungskapazität zu erwarten. Besonders mühelos

scheint dies bei einer Praktikumsgruppe möglich gewesen zu sein, bei der die Klasse in drei Gruppen aufgeteilt wurde: „Also wenn man dann vielleicht mal zwei, drei Gruppenunterrichtsstunden gehalten hat, dann sieht es schon wieder anders aus“ (IN33, 55). Neben der zunehmenden Gewöhnung an Unterrichten sind Gruppen mit nur zehn Schülerinnen und Schülern einfacher zu beobachten.

Auf der Mikroebene der einzelnen Stunde wird vom Gegenteil berichtet: Je weiter die Unterrichtsstunde zeitlich fortschreitet, desto mehr verschlechtert sich die individuelle Beobachtungskapazität.

.. Ja, also, Jein. Bei meinem, äh, Unterricht selber, ähm, habe ich so in der Phase, als wir halt in dem Kreis saßen und den Text gelesen haben, habe ich schon noch beobachtet. Aber dann ab einem gewissen Punkt ist mir das schwergefallen und da habe ich mich sehr auf mein, meine Unterrichtsplanung konzentriert und habe halt nicht gesehen, dass ein paar Kinder schon weiter waren, und ein paar Kinder noch ewig brauchten und habe halt meinen Unterricht so durchgezogen und da wurde das dann am Ende doch ziemlich laut und auch langweilig für die Kinder. (IN26, 125)

Der Unterrichtsversuch in der Äußerung in Interview IN26 beginnt mit überschaubaren, gut geplanten und durchgeführten Aktionen und wird in komplexere Unterrichtsphasen überführt. Dieses aufschlussreiche Zitat berichtet nicht alleine von einer Einschränkung eigener Beobachtungskapazitäten, sondern von einer Analyse der Bedingungen, die zum Misslingen des eigenen Unterrichts führen, und weist somit auf eine hohe Fähigkeit zur Selbstkritik hin.

6.2.2.2 Unterrichten nach dem Beobachten

Die Unterrichtsversuche der Studierenden finden nicht zu Beginn der Praktikumsphase statt. Erst ab Mitte des Praktikums übernehmen die Praktikantinnen die Rolle der Unterrichtenden, sodass sie zum Zeitpunkt des Unterrichtsversuchs bereits Praktikumsbeobachtungen durchgeführt haben. In den Interviewnachweisen wird deutlich, dass die Beobachtungsergebnisse als nutzbringend angesehen werden: „(...) aber ich glaube ich habe meine Beobachtungen, ähm, von vorher mit einfließen lassen, in dem Sinn, dass ich halt wusste.. keine Ahnung, der ruft rein, aber eigentlich ist er dabei und sie geht eigentlich eher unter,

oder ich nehme sie gleich am Anfang dran, oder ich lasse sie etwas erklären, oder so“ (IN25, 61). Die Studierende in IN25 weiß Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern durch die vorherigen Schülerbeobachtungen einzuordnen.

Daneben scheint das Wissen auch in die Planung von Unterricht mit einzufließen. Während manche Studierende (zum Beispiel in Interview IN25) vage von einer möglichen Einflussnahme des Beobachtens spricht (,ich glaube'), äußern sich andere Interviewte bestimmter. Im folgenden Beispiel spricht die Studierende in Interview IN33 eindeutig, jedoch zu Beginn in unpersönlicher Form (,man'): „Und ich finde man konnte das dann auch für seine, für unsere, Unterrichtsversuche, also konnten wir das dann schon anwenden. Also konnte, ich konnte schon, ähm, ich wusste schon, aha, OK, dieser Schüler ist eher außen vor (...)“ (IN33, 61). Die Studierende wechselt von einer unpersönlichen Argumentation in eine wechselnde Gruppen- und Individualargumentation.

Während einerseits eine gezielte Ausweitung der Beobachtungen beim eigenen Unterrichten kaum möglich scheint, unterstützen andererseits vorherige Beobachtungsergebnisse eine adäquatere Planung des Unterrichts.

6.3 Lerngelegenheit Studium in Bezug zur Lerngelegenheit Praktikum

Die Bewertung der Lerngelegenheit Studium wird im folgenden Abschnitt aus Sicht der Studierenden, nicht aus einer institutionslogischen Perspektive dargestellt. Die Protagonisten stehen am Beginn der universitären Lehrerbildung und kehren für kurze Zeit an ihre zukünftige Arbeitsstelle in veränderter Rolle zurück. Sie sind Studierende, die Lernerfahrungen aus dem Studium mitbringen. Zugleich sind sie Praktikantinnen, die Lernerfahrungen im ersten betreuten Praktikum erwerben. Die Aussagen zur Bewertung der Lerngelegenheit Studium werden dann kodiert, wenn sie eine (vermutete) Wirkung auf das Praktikum haben. Unterschieden werden im Folgenden die Bewertung des Studiums vor dem Praktikum von der Bewertung des Studiums nach dem Praktikum, sowie die Bewertung

des Praktikumsberichts als eine Schnittstelle zwischen Studium und Praktikum. Beantwortet wird damit die Forschungsfrage drei: In welchem Verhältnis stehen für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben in Bezug zu Inhalten des Studiums?

6.3.1 Studium vor dem Praktikum

Hinsichtlich der Aussagen zur Bewertung der Lerngelegenheiten im Studium vor dem Praktikum muss in Betracht gezogen werden, dass die Studierenden ihr Praktikum nach dem ersten oder zweiten Fachsemester absolvieren. Im Folgenden wird zwischen der Vorbereitungsveranstaltung und dem weiteren universitären Studium differenziert.

Vorbereitungsveranstaltung

Der Vorbereitungsveranstaltung auf das erste universitäre Praktikum kann nicht nur aufgrund der in dieser Veranstaltung vorbereiteten und bekannt gemachten Praktikumsaufgaben, sondern auch aufgrund der Einführung in die Unterrichtsplanung Auswirkungen auf das Praktikum unterstellt werden.

Studierende bewerten die Vorbereitungsveranstaltung als durchaus positiv:

Und, ähm, ja. Von der Uni vom Semester auf jeden Fall die Sachen, viele Sachen aus dem Vorbereitungsseminar, ähm.. natürlich für, ähm.. für die Stunde, die Unterrichtsskizze, weil das weiß man ja auch nicht, wie man, also das haben wir auch erst da gesehen, wie man so etwas macht (IN36, 137)

Im ersten universitär betreuten Praktikum nach ein bis zwei Semestern Studienerfahrungen kann auf wenig Expertise hinsichtlich der Planung und Durchführung von Unterricht zurückgegriffen werden.

Vergleichsweise unbekannt sind für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben.

Dann, ich finde es war schon ziemlich gezielt auf diese Fragen dann. Also wir waren gut auf die Fragen vorbereitet, fand ich. Das war eigentlich kein Problem dann mehr. Das Soziogramm haben wir ja auch geübt und so. Das war angenehm. Also wir wussten dann, wir waren jetzt nicht überfordert und waren nur da gesessen mit der Aufgabe. Das fand ich war schon eigentlich angenehm darauf vorbereitet.. (IN14, 149)

Die Vorbereitung auf die Beobachtungsaufgaben wird - trotz mancher Kritik - im Vergleich zur Vorbereitung auf das ungleich komplexere Geschäft des Unterrichts als angemessener angesehen.

Die analysierten Beurteilungen der Vorbereitungsveranstaltung beinhalten jedoch auch kritischere Äußerungen: „Ähm, das Einzige, wo ich jetzt wirklich mich damit wirklich beschäftigt habe, war eben die Operationalisierung (...)“ (IN31, 163). Teilweise werden auch Handlungstipps eingefordert, die in der vorbereitenden Veranstaltung zu wenig vermittelt werden. Manche Studierenden geben an, nicht genau zu wissen, wie sie an die Aufgaben herangehen.

Und ich fand, das ist halt oft total bei dem vorbereitenden Praktikum auf der Strecke geblieben. Also.. Nein, diese vorbereitende Veranstaltung für das Blockpraktikum. Nur eine Stunde Heterogenität und dann kann mir das auch mehr so.. büchermäßig vor und dann wurde nicht wirklich gesagt, wie man an die Sache herangeht. (IN13, 127)

Die Vorbereitung für die Studierende in IN13 wird nicht nur als ‚zu knapp‘ bezeichnet, sondern auch als ‚büchermäßig‘. Damit kann eine zu theoretisch ausgerichtete und zu stark auf weitere Literatur verweisende Unterweisung verstanden werden.

Weiteres Studium

Die Studierenden geben weitere universitäre Veranstaltungen an, die sie in ihrem Praktikum beeinflusst haben. Angeführt werden die Einführungen in einige Studienfächer der Berufswissenschaften: „Ja, das sind mehr so allgemeine Dinge, wie, also wie ich schon erwähnt habe, auch mit Differenzierung und Heterogenität.. hauptsächlich aus Vorlesungen. Also Einführung in die Grundschulpädagogik und in die Schulpädagogik.. waren die Sachen, wo ich da am ehesten wiedererkannt habe“ (IN32, 220). Die Studierende in Interview IN32

berichtet von einem Wiedererkennen universitärer Themen und verwendet somit universitäres Wissen zur Analyse der Klassenraum-situation.

Das Trainieren von Handlungsfertigkeiten zur Verwendung in Praxis-situationen wird nicht als vordringliches Ziel des akademischen Anteils in der 1. Phase der Lehrerbildung angesehen. Studierende können somit eine direkte Anwendbarkeit des erworbenen Wissens kaum voraussetzen. Trotzdem können in dieser Hinsicht Erwartungen existieren.

Sonst habe ich schon einige Sachen gelernt, die ich dann bestimmt angewendet habe, also.. Das ist echt eine gute Frage, sich mal zu überlegen, was man jetzt aus dem ersten Semester gelernt hat und aktiv dann mitgenommen hat. Ähm, fällt mir jetzt gerade nichts ein, aber das ist ja eigentlich schlimm.. nein, fällt mir jetzt nichts ein. (IN39, 211)

In der Äußerung der Studierenden in IN39 wird eine Ambivalenz deutlich: Obwohl die Praktikantin angibt, etwas Anwendbares in universitären Veranstaltungen gelernt zu haben, kann sie dieses ‚Etwas‘ nicht genauer spezifizieren und ist darüber erstaunt.

In einer analytischeren Perspektive wird angegeben, dass universitäre Erkenntnisse implizit beeinflussend gewirkt haben könnten: „(...) ich glaube unterbewusst hat mich das schon so beeinflusst, also ich hätte das vor dem, oder ohne das Studium bestimmt alles ein bisschen anders mir angeschaut, aber jetzt nicht so, dass ich (?) gesagt habe, die und die Stelle aus der und der Vorlesung passt jetzt hier hundertprozentig, oder so.. ja“ (IN27, 168). Diese Aussage zeigt augenfällig, dass allgemeingültige Regeln nicht einfach auf die spezifische Praxis übertragen werden können. Vielmehr wird eine Übersetzungsleistung notwendig. Die von den Studierenden zu leistende Transformation nimmt in diesem Zitat die Form einer Ahnung an.

Die Beeinflussung durch die ersten universitären Veranstaltungen wird teilweise auch negiert: „Also jetzt von Sachen, die ich gelernt habe, wüsste ich jetzt fast gar nichts, was mich da jetzt, glaube ich, irgendwie.. beeinflusst hat“ (IN12, 113). Dieses kann im Zusammenhang mit weiteren Äußerungen gedeutet werden, in denen angegeben wird, durch das universitäre Studium professionell bis dato noch wenig beeinflusst

zu sein. Nach einem halben Jahr Studium konstatiert die Studierende in IN13: „(...) Also ich meine, es ist eigentlich noch alles sehr intuitiv. Also wie man beobachtet und worauf man jetzt Wert legen muss“ (IN13, 127).

Eine weitere Studierende fordert von der betreuenden Lehrkraft, dass sie die Übersetzungsleistung mit Hinweisen zur Konnexion zwischen universitären Veranstaltungen und schulischen Situationen schafft.

Also was die Unisachen betreffen, muss ich sagen, hätte ich eigentlich gedacht, dass wir mehr damit arbeiten, dass uns auch der Lehrer mehr darauf hinweist. Ähm, das noch einmal irgendwie so ein wenig so eine runde Sache ergibt. Das dass, was man in der Vorlesung auch gehört hat, dass man dann irgendwie einen Bezug dazu bekommt: OK, das brauche ich als Lehrer da und da. (IN31, 163)

Diese Forderung an den zuständigen Mentor impliziert eine gute Anbindung der Praktikumslehrkraft an die universitäre Lehrerbildung. Daneben wird damit angedeutet, dass der betreuenden Lehrkraft in dieser Hinsicht eine wichtige Funktion zukommen kann.

Es darf festgestellt werden, dass das Studium einen gewissen Einfluss auf die nachfolgenden Praxiserfahrungen nehmen kann. Dieser Einfluss ist jedoch aufgrund der Kürze der Studienzeit als beschränkt einzuschätzen.

6.3.2 Studium nach dem Praktikum

Entsprechend der Betrachtung des Verhältnisses zwischen Studium und darauffolgendem Praktikum wird in dieser Rubrik die Beziehung zwischen Praktikum und darauffolgendem Studium näher beleuchtet. Die Nachbereitung, die einen Umfang von einer einmaligen zweistündigen Veranstaltung besaß, wird aufgrund mangelnder Präsenz in den Äußerungen nicht aufgenommen.

Das Praktikum wirkt in vielen Fällen motivierend für das Studium und wird dementsprechend positiv beurteilt: „Und mich hat das eigentlich richtig motiviert, weil ich gemerkt habe, wofür ich das Studium mache und da mir das wirklich Spaß macht und ich das machen will. Und von dem her war es auf mich, für mich auf jeden Fall gut und motivierend

und ähm, ja“ (IN36, 113). Die Motivierung der Studierenden in IN36 beruht auf der individuell erfahrenen Freude im Praktikum.

In einer weiteren Argumentationslinie wird deutlich, dass positive Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrkräften ebenso zu einer Erhöhung der individuellen Motivation beitragen: „Und dann steht man mal in der Schule und bekommt im besten Fall auch noch so ein gutes Feedback von den Kindern und von der Lehrerin und dann merkt man einfach, warum man das eigentlich macht. Und das ist glaube ich ganz wichtig, um motiviert zu bleiben auch“ (IN15, 115). Bedeutsam scheint diese Äußerung insofern, als sie positive Rückmeldungen in Praxisphasen als notwendiges Medium der Unterstützung anspricht.

In manchen Aussagen wird auch deutlich, dass das Praktikum im Sinne einer klärenden Begründung für das Studium wirkte: „Nein. Also ich muss sagen, dass das Praktikum erst der Punkt war, wo ich mein Studium klar gesehen habe“ (IN26, 123). Dies führt im weitergehenden Sinne dazu, dass eigene Talente deutlicher gesehen werden: „Also nach dem Praktikum wusste ich genau, OK, das sind meine Stärken, das sind meine Schwächen und (...)“ (IN26, 123).

Teilweise wird offensichtlich, dass universitäres Hintergrundwissen noch erarbeitet werden müsste. Dies nimmt in einer frühen Phase des universitären Studiums wenig Wunder.

Aber das, was mir auch klar geworden ist, dass man auch jetzt echt, dass man das theoretische Hintergrundwissen schon echt braucht, um Sachen begründen zu können, um sich auch sicherer zu fühlen, auch um die Verantwortung zu übernehmen für die Kinder halt und für das, was man auch mit ihnen tut, ja (IN25, 83)

Theorie wird in diesem Sinne als Sicherheitsanker angesehen, wenn er dazu führt, Begründungen für eigenes Handeln zu liefern. Über Wissen wird es möglich, Verantwortung zu übernehmen.

Die positiven Effekte der Praktikumsphase auf das weitere Studium werden nicht von allen Studierenden gesehen. Eine Studierende gibt an, durch negative Praktikumserfahrungen Studien- und Berufswahl zu überdenken.

Ja, ähm, ich glaube es war eigentlich eher so ein Mechanismus. Dadurch, dass ich im Praktikum gemerkt habe: Will ich wirklich da arbeiten, oder vor allem will ich, würde ich hier gerne arbeiten, habe ich mir gedacht, ähm, hier eher nicht und darauf hin habe ich mir, hat sich das dann natürlich aufs Studium übertragen, dass ich mir gedacht habe: Will ich das überhaupt studieren, um dann mal, zum Beispiel hier arbeiten zu können. Wobei ich das relativieren will, weil.. (IN39, 87)

Trotz vereinzelter kritischer Aussage kann dem Praktikum im Hinblick auf das nachfolgende Studium in vielen Fällen eine motivierende Funktion zugewiesen werden.

6.3.3 Praktikumsbericht

Der Praktikumsbericht an der Schnittstelle zwischen den Ausbildungsinstitutionen Universität und Schule kann eine Vermittlungsfunktion übernehmen. Er dient der Unterstützung und Prüfung des Praktikumsenerfolgs. Mittelbar sind die schulischen Akteure an einer Durchsicht fakultativ beteiligt und können von den Ergebnissen der Praktikumsaufgaben über deren Niederlegung im Praktikumsbericht Kenntnis erhalten. Die Abfassung des Praktikumsberichts führt zu unterschiedlichen Stellungnahmen in den Interviews.

Positiv

In pragmatischer Sichtweise wird erkennbar, dass der Praktikumsbericht als Element des Praktikums gesehen wird: „Doch schon. Ja, das gehört auch irgendwo dazu“ (IN38, 183). Differenziert werden kann zwischen Äußerungen hinsichtlich einer Reflexionsfunktion und hinsichtlich weiterer Funktionen.

In einigen Zitaten wird deutlich, dass dem Praktikumsbericht Reflexionspotenzial zugesprochen wird. Die durch den Bericht geforderte Zusammenfassung dient als Anregung zum Reflektieren. Das entsprechende Objekt kann der eigenständig geplante und durchgeführte Unterricht sein.

Ja, zumindest als Reflexion fand ich es ganz gut. Also ich habe ja auch gerade von der Unterrichtsstunde fand ich es gut, dass ich das einfach mal formuliert habe, auch so diese Gedanken, dass ich.. das Gefühl habe, dass ich halt, ja dass mit dieser Sprachsituation, oder dass es besser gewesen wäre, ich hätte das näher an den Kindern gemacht und dass ihnen vielleicht nicht so deutlich war, warum sie jetzt die Sätze umändern sollen. Also das war schon wichtig, dass ich das mal formuliert habe und nicht nur so als wirre Gedanken hatte. (IN27, 173)

Die Äußerungen deuten auf eine Kritik des eigenen Unterrichts hin, die über den Bericht gegliedert zu Papier gebracht werden kann. Von dieser schriftlichen Reflexion berichtet auch die Studierende in IN14: „(...) und dann auch eben noch mal richtig reflektiert, was ist jetzt gut gelaufen, was ist nicht so gut gelaufen, was ist geplant und was ist nicht nach Plan gelaufen. Das war eigentlich so eine Reflexion für mich mehr.. im Allgemeinen“ (IN14, 181).

Wird die Ebene des Unterrichts verlassen, dann berichten Praktikantinnen von Reflexionsanstrengungen in Bezug auf andere Aspekte des Praktikums: „Nochmals so eine gesamte Reflexion in einer gewissen Weise. Noch mal, ähm, wenn man das Ganze zu Papier bringt, denkt man ja doch noch mal anders darüber nach (...)“ (IN33, 139). Das zusammenfassende Nachdenken über die Praktikumsituation über eine schriftliche Dokumentation wird als wichtig bewertet.

In anderen Äußerungen wird von einer „(...) Beobachtung im Nachhinein..“ (IN39, 225) gesprochen. Über die Beobachtung im Nachhinein wird es möglich Geschehnisse aufzuarbeiten.

Und, ähm, weil ich, weil man auch zum Beispiel Sachen, die einen gestört haben, habe ich dann einfach rein geschrieben und es war dann irgendwie auch ganz gut, so zur Aufarbeitung. Weil man jetzt so direkt mit keinem Außenstehenden da ein sachliches Gespräch darüber geführt hat. (IN39, 225)

Negativ

Andere Studierende sehen weniger Vorzüge als vielmehr problematische Seiten der Abfassung eines Praktikumsberichts. In einer globalen Einschätzung wird der Bericht als negativ bewertet: „Mmh, aber in erster Linie schon eher so ein Muss, weil man es halt machen muss (Lachen)“ (IN34, 143). Das notwendige Übel des Berichtes wird

von den Studierenden als Last beschrieben. Die Last wird noch dadurch vergrößert, dass im Bericht auch ein Bezug zur Fachliteratur gefordert war: „Ich weiß nicht, ich habe es eigentlich eher so empfunden: Der Praktikumsbericht muss her und, Hauptsache viel geschrieben dann mal. Und.. ja, und mit der Literatur haben dann viele auch einfach nur Bücher eben gesucht, um dann einzelne Zitate einzufügen. Also ich weiß nicht, hat mir persönlich eigentlich nicht so viel gebracht“ (IN35, 121). Da die Praktikantin in IN35 dem Arbeitsauftrag kaum Positives abgewinnen kann, sieht sie sich alleine in der Pflicht den Anforderungen zu genügen.

Andere Studierende rekonstruieren eine Reflexionsfunktion des Praktikumsberichtes:

Ja, es, ähm, mir ist schon klar, was das für einen Sinn hat, auch so einen Bericht zu schreiben. Eben dass man das wirklich, dass man sich Mühe gibt, dass man das Ganze noch mal reflektiert und, ähm, ja dass man das noch mal formuliert auch. Ich würde sagen in meinem Fall hat mir das konkret wenig gebracht, nachher. Weil es einfach nur noch mal wirklich Reproduktion war, von dem was ich vorher im Praktikum gemacht hatte. (IN37, 193)

In diesem Fall wird der Bericht explizit nicht als Reflexionsinstrument genutzt, sondern dient eher der wiederholenden Dokumentation von Erfahrungen.

Während in positiven Kommentaren die Hilfestellung des Praktikumsberichts für die Analyse eigenen Unterrichts hervorgehoben wird, wird in Abgrenzung dazu vor allem die bloße Beschreibung des Unterrichtsversuchs nicht als hilfreich angesehen: „Aber jetzt die Unterrichtsvorbereitung zu beschreiben und danach, ähm das nie wieder zu sehen, finde ich jetzt nicht unglaublich notwendig“ (IN39, 229). Der Praktikumsbericht wird in dieser Aussage als durchaus kritisch eingestuft, vor allem wenn die Anforderungen nur als Reproduktion beurteilt werden.

6.4 Beobachtung des eigenen Selbst

Beobachtung als Aufgabe im Praktikum kann sich nicht nur auf Objekte außerhalb richten, sondern auch das eigene Selbst zum Thema haben:

„Klar, das war sehr wichtig für mich in dem Praktikum, sich selbst beobachten. Das war vielleicht mir am wichtigsten“ (IN39, 215). Jedes Handeln und Denken (zum Beispiel auch in Aufgaben zum Praktikum) impliziert Prozesse der Selbstbeobachtung (Krotz 1999, 9). Beobachtungsaufgaben fokussieren das Gegenüber, in einer teilweise unbewussten Tätigkeit kann das beobachtende Subjekt sich selbst beobachten. Dies kann auch die Beobachtung des Gegenübers beeinflussen. Krotz (1999, 9f) führt aus: „Selbstbeobachtung ist (...) ein Verfahren, das im Alltag kontinuierlich verwendet wird – ebenso wie das Beobachten anderer, das Probieren und Experimentieren und das Gespräch, das Fragen und Antworten.“

Der Hauptfokus der folgenden Ausführungen liegt auf der Selbstbeobachtung beim Beobachten (Kapitel 6.4.1) und beim Unterrichten (Kapitel 6.4.2).³¹ Beantwortet wird damit die Forschungsfrage vier: Inwieweit berichten die Studierenden von einer Beobachtung des eigenen Selbst?

6.4.1 Selbstbeobachtung beim Beobachten

Im Folgenden sind die Äußerungen kodiert, die eine Antwort auf den Frageimpuls zu einer Selbstbeobachtung beim Beobachten lieferten. In den Aussagen der Studierenden können zwei Kategoriengruppen differenziert werden, in denen einerseits von existierender und andererseits von nicht existierender Selbstbeobachtung gesprochen wird.

Studierende geben einerseits an, sich bei der eigenen Beobachtungstätigkeit kaum selbst beobachtet zu haben: „Und beim Beobachten? Ja,

³¹ Ergänzt wird dies noch durch eine Beobachtung nach dem Unterrichten: „Also ich glaube, also ich habe das sowohl innerhalb der Stunde reflektiert, als auch im Nachhinein“ (IN33, 117). Um mit Schön zu sprechen: Es geht um die nachträglich erhobene Beobachtung in der Handlung im Sinne einer reflection-in-action. Nach Neuenschwander (2004, 26) erhält die nachträgliche Reflexion im Sinne einer reflection-on-action „die Funktion einer Bewältigungsstrategie, die beiträgt, Frustrationen abzubauen“ im Zuge der Analyse von belastenden Unterrichtssituationen. Die Beobachtung nach dem Unterrichten als Reflexion des eigenen Unterrichts bzw. von Unterrichtsbelastungen wird im Folgenden nicht näher beleuchtet.

mehr oder weniger. Eher nicht so, denke ich, weil es eher noch etwas Alltäglicheres ist, als jetzt Unterricht halten für uns“ (IN14, 161). Da das Beobachten als zu alltäglich angesehen wird, bleibt eine Selbstbeobachtung beim Beobachten aus.

Abgesehen von der Einschätzung des Beobachtens als etwas Alltägliches, wird eine Selbstbeobachtung auch deshalb nicht durchgeführt, weil die Beobachtungstätigkeit für Studierende keine Handlung darstellt: „Weil, ja, wenn man hinten sitzt und beobachtet, dann hat man ja, ähm, weniger, wenig Gelegenheit sich selber zu beobachten, weil man ja dasitzt und wenig macht. Man kann dann höchstens beobachten: Na, jetzt bin ich irgendwie abgeschweift.. aber, ja“ (IN37, 179). Eine adäquate Selbstbeobachtung ist dann nicht möglich, wenn eine passive Tätigkeit zu konstatieren ist.

Andererseits berichten Studierende davon, sich selbst beobachtet zu haben: „(Lachen) Ja, da habe ich mich selbst beobachtet. Klar, weil mir eben bewusst wurde, dass ich auf vieles gar keine Rücksicht genommen habe“ (IN35, 103). Dies wird noch konkreter, wenn die Studierenden ihre Körperhaltung in der aktuellen Situation des Beobachtens selbst beobachten.

Na ja... Während des Beobachtens dachte ich mir die ganze Zeit, wenn die Schüler jetzt hinter schauen und sehen wie verkrümmt und merkwürdig ich da sitze, würden die wahrscheinlich entweder lachen oder.. ja, gut. Also das war das Eine, wie ich mich während der Beobachtungssachen beobachtet habe. (IN23, 147)

Die Selbstbeobachtung während des Beobachtens vollzieht sich, nach der Äußerung in Interview IN23, über die Wahrnehmung der eigenen verkrümmten Sitzhaltung. Die Studierende versetzt sich dabei in die Lage der Schülerinnen und Schüler und ist erleichtert von diesen nicht gesehen zu werden. Über die geschilderte Sitzhaltung wird die Studierende in ihrer Bewegungsfreiheit beschränkt, sie nimmt sich als unbeteiligt wahr: „Aber sonst war ich halt doch eher sehr passiv.. selbst, also ich hab das Gefühl, selbst wenn wir dann mit der Klasse was machen konnten, dass ich dann ein klein bisschen Schwierigkeiten hatte, irgendwie aktiv zu werden, weil ich diese passive Rolle einfach schon so gewohnt war“ (IN23, 147). Durch eine Deutung dieser Aussage

kann man zu dem Schluss kommen, dass die Praktikantin die äußere Haltung auf ihre innere Haltung überträgt und sich gegebenenfalls dadurch selbst hemmt.

Die Selbstbeobachtung in der Rolle des Beobachters kann auch zu einem Überdenken der eigenen Rolle führen: „Und ich glaube, ich konnte dann auch die Kinder verstehen, dass sie das ein bisschen komisch fanden, wieso wir da hinten drin sitzen. Weil ich mich ja selber in dem Moment auch ein bisschen komisch fand“ (IN15, 117). Teilweise erleben sich Studierende zu Beginn des Praktikums in der Funktion des notierenden Unbeteiligten komisch, oder zu neugierig, weil in die Intimsphäre einer Klasse und eines einzelnen Kindes eintretend.

6.4.2 Selbstbeobachtung beim Unterrichten

Da die bereits beschriebenen Aufgaben zur Beobachtung der Fokus dieser Studie sind, werden Äußerungen zur Selbstbeobachtung beim Unterrichten zwar in die Studie aufgenommen, Äußerungen zur Bewertung des eigenen Unterrichts jedoch nicht.³² Das verbindende logische Glied zwischen dem Hauptfokus dieser Untersuchung, dem Beobachten, und dem Unterrichten liegt in diesem Kapitel in der Selbstbeobachtung beim Unterrichten.

Von Selbstbeobachtung beim Unterrichten berichten nicht alle Studierenden: „Wenig. Da war ich total damit beschäftigt: Was kommt jetzt als Nächstes, auf was will ich hinaus, wie kann ich das lenken. Und, ähm, wen, wer war jetzt noch gar nicht dran, wen nehme ich dann dran und so. Also da blieb mir eigentlich wenig Zeit, um mich selbst dann noch so zu beobachten“ (IN35, 101). Die fehlende Kapazität zur Selbstbeobachtung kann sich verändern, wenn die Unterrichtstätigkeit routinisiert wird. Eine andere Studierende berichtet: „Ähm, im Verlauf ist es dann nachher besser geworden. Also ich habe dann schon gedacht: Oh, jetzt warst du ein bisschen schnell mit dem Reden, oder das war

³² Zwar ließen Beurteilungen des Unterrichts Rückschlüsse auf die Unterrichts-analysekompetenz der Novizinnen und Novizen zu, doch ist die Verbesserung von unterrichtlichen Kompetenzen nicht als Hauptziel des Praktikums ausgewiesen.

jetzt, keine Ahnung, jetzt hast du schon oft den gleichen dran genommen. (...)“ (IN32, 222). Eine Selbstbeobachtung während des Unterrichtens gelingt manchen Studierenden demnach nicht sofort.

Studierende berichten jedoch ebenso von einer umfassenden Selbstbeobachtung, unabhängig vom Zeitpunkt der Einschätzung: „Also, natürlich habe ich mich über die ganze Zeit irgendwie beobachtet. Klar, also wie lenke ich ein Gespräch, wie greife ich Ideen von den Kindern auf, solche Sachen, na klar“ (IN33, 115). Die Aussage in IN33 beruht auf einem Unterricht ohne krisenhafte Ereignisse, der nichtsdestotrotz für die Studierende eine neue und herausfordernde Erfahrung darstellt.

Mitunter kann eine umfassende Selbstbeobachtung bereits in die Zukunft gerichtet sein und der Verbesserung eigenen Unterrichtsverhaltens sowie der eigenen Unterrichtshaltung dienen:

Und habe auch versucht mich selber, also beim Unterrichten zu beobachten, wie ich mich verhalte, oder wie ich mich hinstelle oder solche Sachen. Also, was weiß ich, ich glaube ich habe zum Beispiel recht oft die Hände in den Taschen. Also das sind nur so Kleinigkeiten, aber da wusste ich, dass es eigentlich nicht so gut wirkt, wenn man das jetzt hat. Also man wirkt präsenter, wenn man die Hände aus den Taschen raus hat und das habe ich versucht mich selber zu beobachten, wie ich da stehe, oder wie ich mich verhalte. (IN25,33)

Die Beobachtung der eigenen Körpersprache im Fall der Studierenden in Interview IN25 ist mit dem Ziel einer Verbesserung der eigenen äußeren Haltung verbunden. Die Selbstbeobachtung kann in diesem Sinn als zukunftsgerichtete Herangehensweise angesehen werden.

Andere Studierende berichten weniger von einer umfassenden Selbstbeobachtung, als vielmehr von Selbstbeobachtungen bei konkreten Fehlern: „(...) Also es war jetzt eher.. halt so Kleinigkeiten, wo ich mir dann halt so kurz gedacht habe: Oh nein, hättest du doch mal lieber das gesagt. Aber es war jetzt nicht.. nicht so etwas Extremes einfach (...)“ (IN21, 173). Da sich in der realen Situation keine problematischen Wirkungen entwickelt haben, bezeichnet die Studierende in IN21 den Fehler als vernachlässigbar. Beobachtete Fehler mit einer geringeren Reichweite werden auch von anderen Studierenden berichtet. In einem Fall bemerkt eine Studierende, dass die Handhaltung der Kreide auf

eine Zigarette hindeutet: „und während des Unterrichts... Ich denke, ich glaube anfangs stand ich noch ein klein bisschen starr rum, ich habe, ich bin Raucherin, ich habe, ich habe die Kreide wie eine Zigarette gehalten, das ist mir aufgefallen mit Schrecken (Lachen) während des Unterrichtsgesprächs, das ist mir ja schon aufgefallen, ja“ (IN23, 147). Der Schreck, den die Studierende schildert, scheint wenig belastend gewesen zu sein. Darauf deutet etwa das Lachen hin.

Belastender mutet Unterricht in schwierigeren Handlungssituationen an. Dies kann Selbstbeobachtungen evozieren: „Und dann habe ich mich auch stark beobachtet in der Klasse, ähm, die völlig desinteressiert war. Da habe ich mich auch beobachtet und habe gedacht. Was mache ich da jetzt? Wie reagiere ich da jetzt und, ähm, ja“ (IN39, 215). Die Studierende in Interview IN39 unterrichtete in einer desinteressierten Klasse und beobachtete sich in dieser Lage selbst. Ein Unterrichtsversuch im permanenten Modus der Selbstbeobachtung aufgrund von Schwierigkeiten scheint eine spezifische Erfahrung dieser Studierenden zu sein.

Studierende berichten auch von einem komparativen Vergleich zwischen der eigenen Selbstbeobachtung während des Unterrichts und der Beobachtung der Lehrkraft: „Was auch die interessanteste Selbstbeobachtung ist, ist einfach: Wie verhält man sich, wenn man vor der Klasse steht.. und das ist schon auch sehr interessant, das zu reflektieren und mit dem Verhalten der Lehrerin, zum Beispiel zu vergleichen“ (IN37, 179). In der Äußerung werden die Phänomene Selbstbeobachtung und Reflexion gewählt. Dies könnte auf einer textnahen Ebene mit reflection-in-action und reflection-on-action übersetzt werden, bedürfte aber noch weiterer Tiefenanalyse. Daneben vergleichen Studierende das selbst beobachtete eigene Verhalten mit dem Verhalten der Mitpraktikantinnen:

IN: Haben Sie sich auch selbst beobachtet?

AT: Ähm.. so ein bisschen schon. Aber vielleicht eher im Vergleich zu den anderen Studenten, wie ich mich da.. verhalte, den Kindern gegenüber. (IN27, 154f)

In dieser Äußerung wird deutlich, dass anstelle des Unterrichtsverhaltens der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern verglichen

wird. Dies kann als Überprüfung der eigenen Eignung für den Beruf der Grundschullehrkraft gedeutet werden.

Die Mitstudierenden und die Praktikumslehrkraft erwähnt die Studierende in Interview IN25 nicht, wenn sie von ihren Beobachtungen beim eigenen Unterrichten spricht. Sie beschreibt Beobachtungen in drei Ebenen: Unterricht, Kinder und das eigene Ich.

Nein, denke ich nicht. Also das war alles so, ich sage mal, im Großen und Ganzen hatte ich halt die Stunde auch im Kopf, was ich machen möchte, was mir wichtig war, die Kinder und dann noch so ganz unten, wenn man es jetzt in drei Schichten betrachtet, so ganz unten, so ein Strich, so wie verhalte ich mich jetzt selber. (IN25, 37)

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Studierende in IN25 die „drei wichtigsten Faktoren didaktischer Prozesse des Unterrichts“ (Schröder 2001, 75) beobachtet. Das damit charakterisierte Modell des didaktischen Dreiecks soll das Zusammenspiel der Faktoren Lehrkraft, Lehrstoff und Schüler/Schülerinnen darstellen (Schröder 2001, 75f). Die Äußerung der befragten Studierenden weist eine Analyse der Selbstbeobachtung auf einem bemerkenswerten Niveau auf. Die Perspektive des didaktischen Dreiecks veranschaulicht, dass die Beobachtung von Unterricht und Schüler/Schülerinnen differenziert werden kann von der Beobachtung des eigenen Selbst.

7 Ergebnisse der skalierend strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Einschätzung von Reflexionsstufen von Interviewäußerungen dargestellt. Die verwendete, skalierend strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse zielt darauf, ausgewählte Textteile in einem ordinal skalierten Skalenniveau nach festgelegten Kriterien (Kapitel 5.3.4.2) einzuschätzen. Die eingeschätzten Stufenwerte dienen einer vertieften Analyse der Praktikumsaufgaben.

Die drei Aufgaben werden von den Studierenden jeweils unterschiedlich bewertet. Um die Ergebnisse der Reflexionsstufen einordnen zu können und als Weiterführung des vorherigen Kapitels steht zu Beginn ein kursorischer Überblick über die Bewertungstendenzen der Praktikantinnen zu den drei Beobachtungsaufgaben. Von den 21 Interviews können jeweils zwei Interviews bei der Aufgabe zum Meldeverhalten und bei der Aufgabe zum Soziogramm nicht in die Auswertung mit einbezogen werden, da die jeweiligen Studierenden die entsprechende Alternativaufgabe bearbeiteten. Daneben sind nicht alle Interviews der Studierenden hinsichtlich der drei Aufgaben eindeutig einer positiven oder negativen Bewertungstendenz zuzuordnen: Einige Interviews (sechs Interviews bei den Aufgaben zum Meldeverhalten bzw. zur Heterogenität und zwei Interviews bei der Aufgabe zum Soziogramm) enthalten keine klar zuzuordnenden Tendenzen.

Praktikumsaufgabe (21 Interviews)	Positive Bewertungstendenz	Negative Bewertungstendenz	Bewertungstendenz nicht bestimmbar
Soziogramm	16	1	4
Meldeverhalten	3	10	8
Heterogenität	13	2	6

Tabelle 16: Bewertungstendenzen der Beobachtungsaufgaben

Die ungünstigste Bewertungstendenz weist die Aufgabe zum Meldeverhalten auf. In vielen Fällen wird der Aufgabe die Sinnhaftigkeit abgesprochen, bzw. werden positive Auswirkungen der Aufgabe verneint. Nur wenige Studierende schätzen die Aufgabe als interessant ein. Am günstigsten bewerten die Praktikantinnen die Aufgabe zum Soziogramm. Nur eine Studierende (IN13) schätzt die Aufgabe als sinnlos ein. Die große Mehrzahl an Praktikantinnen spricht von einer guten und interessanten Aufgabe, die auch als sinnvoll und nutzbringend taxiert wird. Innerhalb der untersuchten Interviews ähnlich positiv wird die Aufgabe zur Heterogenität bewertet. Sie wird als sinnhaft und interessant, jedoch auch als schwierig charakterisiert. Mitunter wird auch die Fokussierung auf Interventionsmöglichkeiten als positiv angegeben. Studierende, die die Aufgabe explizit als wenig positiv bewerten, sprechen von der fehlenden Aussagekraft der Heterogenitätsaufgabe.

7.1 Reflexionsstufen der Äußerungen zu den einzelnen Aufgaben

Zu untersuchen ist im Folgenden der Einfluss der Aufgabenstruktur auf die Reflexionsstufen in den Interviewäußerungen. Die Fähigkeit zur Reflexion wird im Zuge von Professionalisierungsprozessen als wichtig angesehen. Dies gilt, und so ist der Gedankengang, auch für die nachträgliche Reflexion der Praktikumsaufgaben, wie sie in den Interviewäußerungen deutlich wird. In den Interviews sollte rückblickend Bezug genommen werden auf die eigenen Erfahrungen mit den Praktikumsaufgaben.

Der folgende Abschnitt zeigt die Ergebnisse der Zuordnung zu den Reflexionsstufen (vergleiche zur Einschätzung von Reflexivität Kapitel 3.2.1; vergleiche zu den Zuordnungsvorschriften zu Reflexionsstufen Kapitel 5.3.4.2). Beginnend mit der Ebene der Aufgaben wird im nächsten Schritt die Ebene der Studierenden untersucht, um daraufhin die beiden Ebenen zu verbinden. Beantwortet wird damit die Forschungsfrage fünf: Inwieweit fördern die Beobachtungsaufgaben die Reflexivität von Studierenden?

7.1.1 Ebene der Aufgaben

Nimmt man alle Äußerungen zu den Aufgaben zusammen, werden von den kodierten Äußerungen nur etwa 6 % der höchsten Reflexionsstufe 3 zugeordnet, 45 % der Äußerungen sind auf der Reflexionsstufe 2 und 49 % der Äußerungen auf Reflexionsstufe 1 zu kodieren.

Auf der Ebene der Einzelaufgaben scheint die am positivsten bewertete Beobachtungsaufgabe des Soziogramms begleitet zu werden von einem höheren Grad an Reflexivität in den Interviewäußerungen. Dies könnte mit der Bearbeitung einer unbekannteren Aufgabenform zusammenhängen. Das Soziogramm scheint den wenigsten Studierenden bekannt

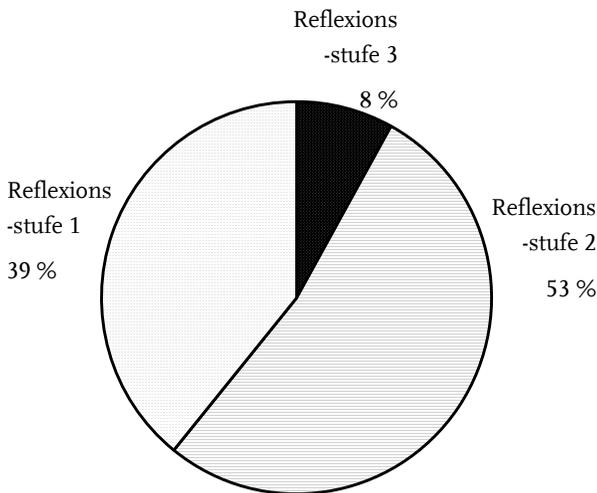


Abbildung 10: Reflexionsstufen Soziogramm (364 Äußerungen)

gewesen zu sein und insofern auch auf einer abstrakteren Ebene zu Reflexionen Anregungen zu bieten. Eine Verbindung der positiven Bewertung der Aufgabe mit dem Reflexionspotenzial scheint mit den Reflexionsauswertungen der weiteren Aufgaben nicht eindeutig möglich zu sein.

Dies wird an der Einstufung der Reflexionsstufen der Aufgabe zum Meldeverhalten deutlich. Während die Akzeptanz dieser Aufgabe

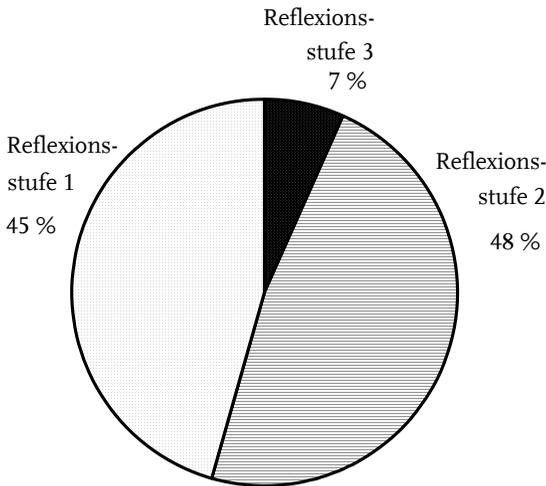


Abbildung 11: Reflexionsstufen Meldeverhalten (317 Äußerungen)

vonseiten der Studierenden als sehr gering bezeichnet werden kann, scheint dies in Anbetracht der Interviewäußerungen womöglich keinen Einfluss auf die Ausbildung des Reflexionspotenzials zu haben. Begründet werden kann dies mit der aktiven kognitiven Auseinandersetzung und bewusst begründbaren Stellungnahme der Studierenden gegen die Art der Aufgabenstellung.

Insofern könnten sich in diesem Fall die Bewertung der Aufgabe und deren Potenzial zur Reflexionsanregung gegenläufig entsprechen. Dies würde die These stützen, dass eine extreme Bewertung (extrem gut oder schlecht) zu vermehrter Reflexionstätigkeit und Auseinandersetzung mit der Aufgabe führen kann.

Jedoch wird diese Lesart eventuell den Ergebnissen der Reflexionsstufen der dritten Aufgabe (Heterogenität) nicht gerecht. Jene Aufgabe wird von den Studierenden als schwierig eingeschätzt. Dies, so möchte man meinen, evoziere reflexionsanregende Gedanken. Erwartbar wäre demgemäß ein Zusammenhang zwischen einem Scheitern von Deutungsroutrinen und einer Reflexion als Reaktion darauf (Neuweg 2005, 218). In den Daten der Einschätzung der Reflexionsstufen kann kein Hinweis darauf gefunden werden. Womöglich hängt dies mit der

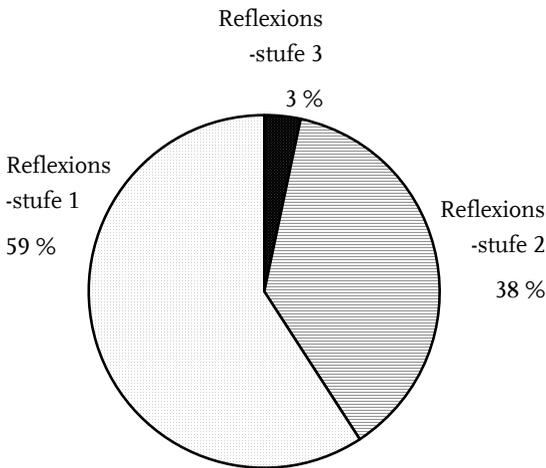


Abbildung 12: Reflexionsstufen Heterogenität (487 Äußerungen)

geringen Standardisierung der Heterogenitätsaufgabe zusammen, die dazu führen könnte, dass die Studierenden in den Interviewäußerungen zu dieser Aufgabe vermehrt ihr Vorgehen beschreiben. Gegen diese These spricht jedoch, dass eine vermehrte Erklärung eigenen Vorgehens zu einer Zunahme der Stufe 2 (Handlungsbezogene Begründung) führen müsste.

Eine Bestimmung des Zusammenhangs zwischen der Bewertung der jeweiligen Beobachtungsaufgabe und der Höhe der Reflexionsstufen unterstützt die obige Interpretation. Mit Cramérs Index CI (Bortz & Lienert 2008, 271ff) bzw. Cramérs Index V wird deutlich, dass es lediglich einen äußerst schwachen Zusammenhang zwischen beiden Einschätzungen gibt.

Für die Bestimmung des Zusammenhangsmaßes werden die in der Dichotomie positiv-negativ eindeutig einschätzbaren Interviews in einen Zusammenhang gebracht mit der Anzahl an kodierten Äußerungen für jede Reflexionsstufe (siehe Anhang A3 und A4). Weggefallen sind alle Interviews (und die dort getätigten reflexiven Aussagen), die bezüglich der positiven oder negativen Bewertungstendenz zu den jeweiligen Aufgaben nicht taxiert werden konnten (siehe **Tabelle 17**; bei der

Aufgabe zum Soziogramm 4 Interviews, bei der Aufgabe zum Meldeverhalten 8 Interviews; bei der Aufgabe zur Heterogenität 6 Interviews).

	Zusammenhang Einschätzung Soziogramm – Reflexionsstufen Soziogramm	Zusammenhang Einschätzung Meldeverhalten – Reflexionsstufen Meldeverhalten	Zusammenhang Einschätzung Heterogenität – Reflexionsstufen Heterogenität
Anzahl an Äußerungen	291	193	343
Chi-Quadrat	5,12 (10% signif.)	0,45	8,86 (2 % signif.)
Cramérs Index V	0,13	0,05	0,16

Tabelle 17: Zusammenhangsmaße zwischen Aufgabenbewertung und Einschätzung der Reflexionsstufen

Zwischen der Aufgabenbewertung der einzelnen Studierenden und der im Interview eingeschätzten Reflexionsstufen ist einzig zwischen der dichotomischen Einschätzung der Aufgabe zur Heterogenität und den dazugehörigen Reflexionsstufen ein signifikanter Zusammenhang ($\alpha=0,02$) festzustellen. Der Zusammenhang ist zwar signifikant, mit $V=0,16$ jedoch äußerst niedrig ($V=0$ entspricht keinem Zusammenhang, $V=1$ entspricht einem perfekten Zusammenhang). Unter Umständen ist dies dem Umstand geschuldet, dass eine erhöhte Zahl an Äußerungen in den Zusammenhang eingemaßt ist. Prinzipiell wird jedoch auch mit diesen statistischen Maßen deutlich, dass zwischen der Bewertung einer Beobachtungsaufgabe und deren reflexionsförderlicher Wirkung kein Zusammenhang festzumachen ist.

7.1.2 Ebene der Studierenden

Auf der Ebene der Studierenden können ungleich größere Unterschiede konstatiert werden (Abbildung 13). Vor allem die Reflexionsstufe 3, als analytische Abstraktion, tritt in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß

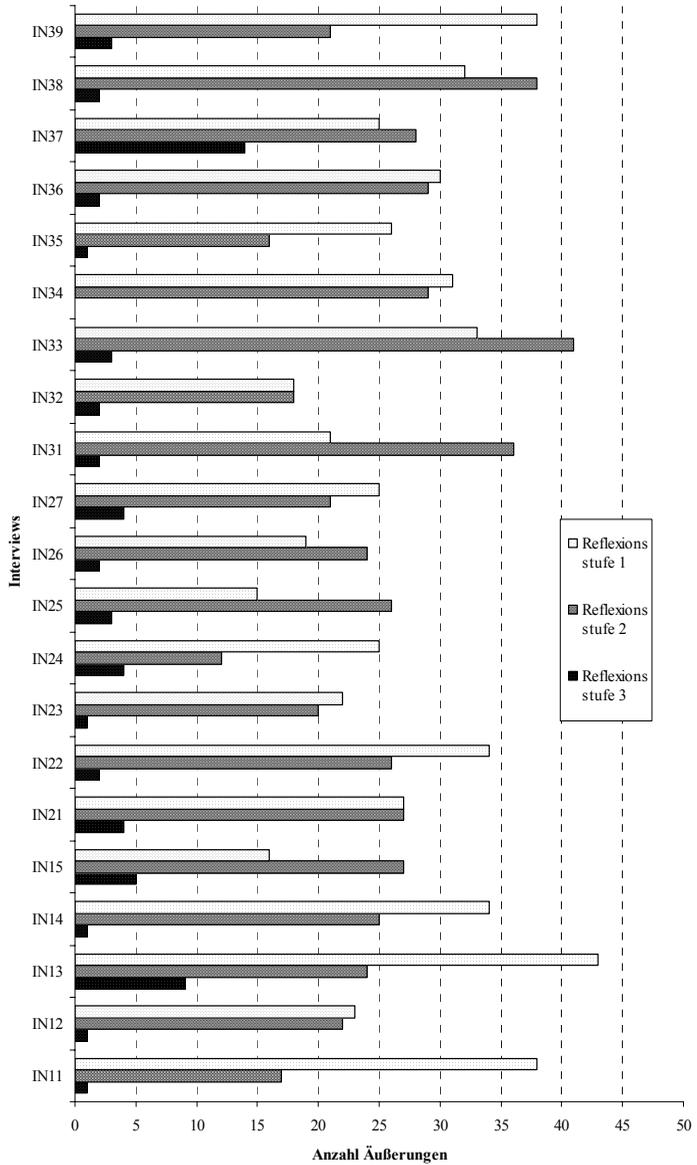


Abbildung 13: Reflexionsstufen (Gesamtzahl pro Studierende)

auf. In allen Fällen wird diese Stufe jedoch relativ gesehen am wenigsten häufig in den Äußerungen kodiert. Die Bandbreite der absoluten Anzahl an Äußerungen der Stufe 3 reicht von keiner Äußerung (IN34) bis zu 14 Äußerungen (IN37).

Es kann festgestellt werden, dass die in absoluten Zahlen reflektierteste Studierende (IN37, 14 Äußerungen auf Reflexionsstufe 3) mit 21 % auch relativ den höchsten Anteil an Kodierungen der Reflexionsstufe 3 aufweist. Nur zwei weitere Studierende weisen einen Anteil von mehr als 10 % (IN13 und IN15) auf. Bereits während der Durchführung des Interviews IN37 ist die Reflexivität der Studierenden durch genaue Rückfragen und Abstraktionen aufgefallen.

Bemerkenswert ist, dass die Studierende in IN37 Schulpsychologie als Hauptfach für das Lehramt an Grundschulen studiert. Eine Verallgemeinerung ist jedoch nicht möglich, da andere Studierende dieses Hauptfaches nur eine Quote von ca. 2 % hinsichtlich der Reflexionsstufe 3 erreicht.

Weitere Analysen der Stufe 2 (von Hatton & Smith 1995 bereits als Reflexion bezeichnet), ergeben, dass in dieser Kategorie zwei andere Studierende die relativ meisten Äußerungen verzeichnen (IN31, IN25 mit jeweils ca. 60 % Anteil an allen Äußerungen). Es gibt jedoch auch 4 Studierende, die 60 % aller ihrer Äußerungen auch Niveaustufe 1 tätigen, was keiner reflexiven Äußerung entspricht.

Die Erklärung der großen reflexiven Unterschiede in den Interviews bedürfte einer weitergehenden Analyse. Es gibt keine Hinweise darauf, dass bei den Studienanfängerinnen (1. bzw. 2. Semester) über das Studium die Reflexivität unterschiedlich gefördert wurde (Beispiel: gleiches Hauptfach, jedoch unterschiedliche Reflexivität). Die Unterschiede in der manifesten Reflexivität müssten somit in biografischen Gegebenheiten bzw. in den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden gesucht werden. Dies bliebe einer Folgestudie vorbehalten.

7.1.3 Ebenenverknüpfung: Studierende & Aufgaben

In den Interviewäußerungen zu den drei Aufgaben (siehe Abbildung 14) wird in etwa der Hälfte der Interviews auch die Stufe 3 (analytische

Abstraktion) erkannt. Alle Einschätzungen der Reflexionsstufe 3 pro Aufgabe verbleiben auf einem absoluten Niveau von höchstens 4 Äußerungen, ausgenommen der Studierenden in Interview IN37 in den Äußerungen zum Soziogramm (9 Äußerungen).

Etwa der Hälfte der Studierenden kann in deren Äußerungen zur Soziogrammaufgabe mindestens einmal die Reflexionsstufe 3 zugesprochen werden. Die großen Unterschiede hinsichtlich der Reflexionsstufe 3, von keiner Zuordnung bis zu neun Zuordnungen, rühren von Interview IN37. Fast alle Studierende zeigen hinsichtlich der Aufgabe zum Soziogramm eine Tendenz zur Reflexivität, festgemacht an dem Erreichen von mindestens der Stufe 2 (oder 3) im Vergleich zu einem hauptsächlich sachbezogenen Beschreiben (Stufe 1). Einzig die Studierende in Interview IN11 verlegt sich fast ausschließlich auf das Beschreiben, bewertet diese Aufgabe jedoch als ihre Lieblingsaufgabe.

Zur Meldeverhaltensaufgabe äußern sich die Studierenden wenig. So können bei Interview IN32 nur fünf Äußerungen den Reflexionsstufen zugeordnet werden. Die Studierende in Interview IN32 spricht von einer relativ überflüssigen Aufgabe und verliert deshalb wohl auch weniger Worte. Studierende mit hauptsächlich sachbezogenen Beschreibungen existieren mehr als in der Aufgabe zum Soziogramm. Jedoch gibt es nur die Studierende in Interview IN27, die als weniger reflexiv gelten kann (10 sachbezogenen Beschreibungen auf Stufe 1 und nur 5 reflexive Äußerungen auf den Stufen 2 und 3). Die Anzahl an Studierenden, die mindestens eine Äußerung auf Reflexionsstufe 3 verbalisieren, ist vergleichbar mit der vorherigen Aufgabe.

In der Heterogenitätsaufgabe ist die Vielzahl an kodierten reflexiven Äußerungen auffallend. Einige Studierende weisen über 20 Äußerungen auf einem beschreibenden Niveau (Stufe 1) auf. Besonders sticht IN13 heraus, mit 31 Äußerungen auf dieser Stufe. Über die Hälfte der Interviews (15 von 21) ist dadurch gekennzeichnet, dass die Reflexionsstufe 1 den größten Anteil an den jeweiligen Äußerungen hat. Damit zeichnet sich ab, dass diese Aufgabe sehr stark zu sachbezogenen Beschreibungen herausfordert. Nur wenige Interviews erreichen die Stufe 3 (9 von 21 Interviews).

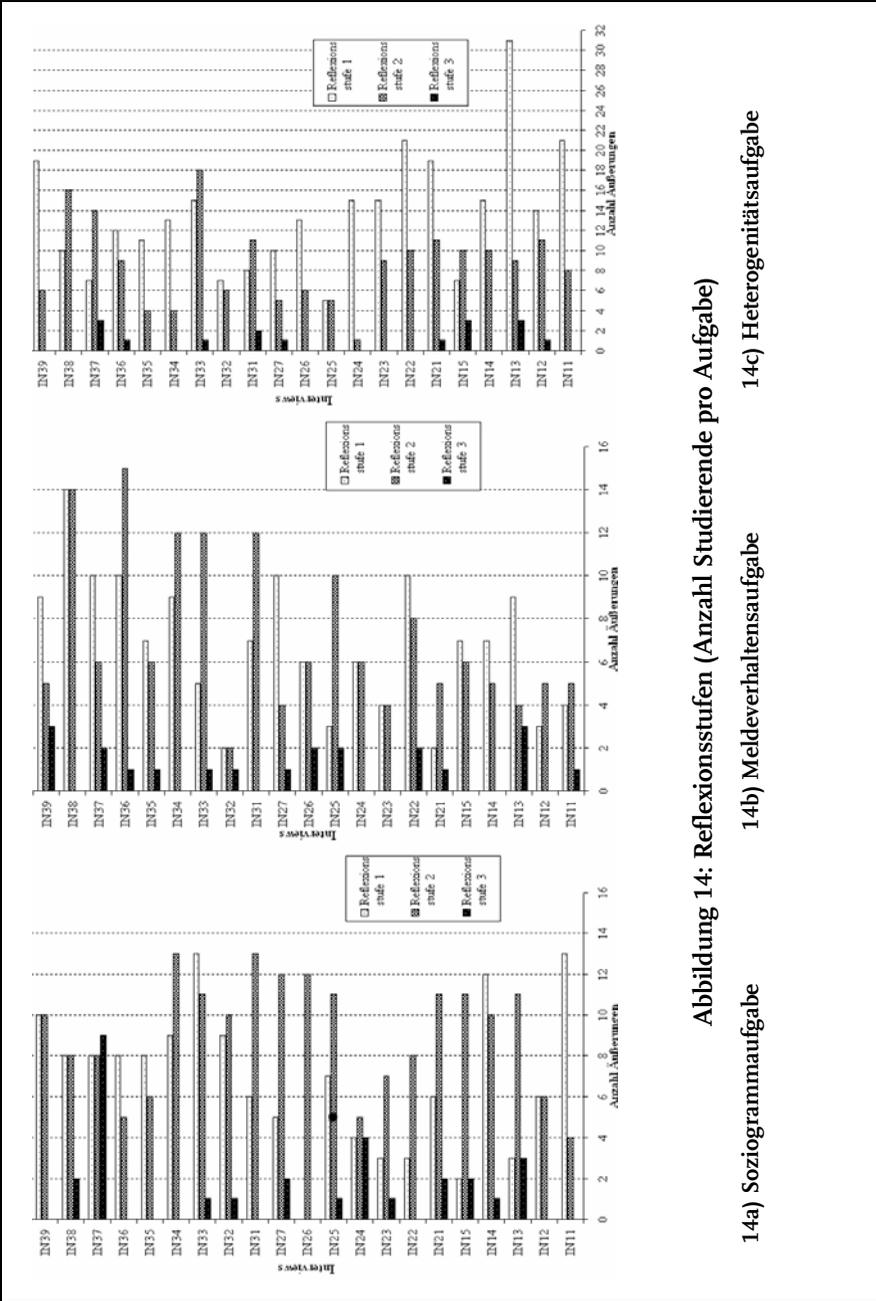


Abbildung 14: Reflexionsstufen (Anzahl Studierende pro Aufgabe)

14a) Soziogrammaufgabe

14b) Meldeverhaltensaufgabe

14c) Heterogenitätsaufgabe

8 Reflexion des methodischen Vorgehens

8.1 Methodenreflexion anhand qualitativer Gütekriterien

Auch qualitative empirische Forschung bedarf einer Reflexion ihres methodischen Vorgehens. Zu diesem Zweck wurden verschiedentlich Qualitätskriterien entwickelt. Die in der quantitativen Forschung angewandten Hauptkriterien Reliabilität, Validität und Objektivität finden in einer ähnlich obligatorischen Weise in der qualitativen Forschung keine Anwendung. Verschiedene Autoren vertreten die Auffassung, dass qualitative Forschung eigene Kriterien entwickeln muss (z. B. Steinke 2000; siehe auch Bennewitz 2010, 49 und Hülst 2010, 294f).

Steinke (2000, 323ff) nennt sieben Kernkriterien qualitativer Forschung. Für diese gilt, dass mehrere der Kriterien angewendet werden sollen, um zu entscheiden, ob bei einer Studie das bestmögliche Ergebnis erzielt wurde (Steinke 2000, 331). Im Folgenden werden die Vorschläge von Steinke (2000) für ihre Kernkriterien qualitativer Forschung dargestellt und ihre konkrete Umsetzung in der vorliegenden Studie aufgezeigt:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Indikation des Forschungsprozesses
- Empirische Verankerung
- Limitation
- Kohärenz
- Relevanz
- Reflektierte Subjektivität

Die Herstellung **intersubjektiver Nachvollziehbarkeit** impliziert, dass alle Phasen des qualitativen Forschungsprozesses dokumentiert und offengelegt werden. Durch diese Offenlegung sollen die Leserinnen und

Leser in die Lage versetzt werden, den Weg der Untersuchung nachvollziehen zu können. Der Dokumentationsvorgang umfasst idealiter den Erhebungskontext, die Erhebungsmethoden, genauso wie die Transkriptionsregeln, die Auswertungsmethoden und Analyseverfahren. Sie schließt auch die Offenlegung des Vorverständnisses nicht aus. Darüber hinaus wird die Nachvollziehbarkeit in der Interpretation in einer Forschergruppe als gegeben angenommen. Im Allgemeinen gewährleistet die Verwendung ‚kodifizierter Verfahren‘ die intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

In der vorliegenden Studie wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit über die ausführliche Darlegung der konzeptionellen Grundannahmen und die Dokumentation und Darstellung der verwendeten Erhebungs-, Auswertungs- und Interpretationsverfahren erreicht. Dass das hier angewandte Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse als kodifiziertes Verfahren gelten kann, wird damit belegt, dass es als eines der Standardverfahren der qualitativen Sozialforschung angesehen wird. Nicht zuletzt ist durch die Zusammenarbeit mit einer zweiten Koderin und die regelmäßige Präsentation des Forschungsprozesses im Forschungsseminar der Lehrstühle Schulpädagogik und Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg eine kritische und offene Begleitung und Diskussion des Forschungsprozesses gewährleistet. Im Endstadium der Arbeit übernehmen die Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Schulpädagogik die unterstützende Funktion eines ‚critical friends‘ zur Überprüfung der Nachvollziehbarkeit der Verfahrensweisen.

Die **Indikation des Forschungsprozesses** fokussiert die Gewährleistung der Angemessenheit von Erhebungs- und Auswertungsmethode (zum Beispiel Methodenwahl, Transkriptionsregeln, Sampling). Darüber hinaus wird das Forschungsdesign in seiner Gesamtheit einer Prüfung unterzogen.

In der vorliegenden Arbeit wird durch die Offenlegung der theoretischen Rahmung und der Auswahl des methodischen Settings die Anlage des Forschungsdesigns in seiner Stringenz überprüfbar gemacht. Darüber hinaus schafft die Darstellung der im Forschungsprozess getroffenen Entscheidungen Transparenz.

Das Kriterium der **Empirischen Verankerung** beschreibt die Anlehnung der Theoriebildung an die empirischen Daten. Entscheidend ist, dass die empirischen Befunde in die Theoriebildung Eingang finden. Durch empirische Erkenntnisse können theoretische Vorannahmen modifiziert oder revidiert werden.

In dieser Studie ermöglicht das kodifizierte Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse durch die induktiv-deduktive Vorgehensweise eine Arbeit eng am Text entlang. Des weiteren bedeutet die Datenerhebung über die Leitfadenterviews bereits eine kommunikative Validierung der Textverstehensleistung des Interviewers. In keiner Phase des Forschungsprozesses handelt es sich um Interpretation als Kunstform, vielmehr ist die empirische Verankerung leitendes Prinzip. Außerdem offenbart die Darstellung von Textbelegen aus den erhobenen Daten im Auswertungsteil die empirische Verankerung.

Durch das Kriterium der **Limitation** sollen die „Grenzen des Geltungsbereichs“ (Steinke 2000, 329) und damit der Verallgemeinerbarkeit einer anhand qualitativer Daten generierten Theorie geprüft werden. Im Sinne dieses Kriteriums ist zu klären, welche spezifischen Untersuchungsbedingungen gelten müssen, um die Erkenntnisse übertragen zu können. Vorgeschlagen werden von Steinke hier die Techniken der Fallkontrastierung und der Analyse von abweichenden, extremen oder negativen Fällen bei der Auswertung. Die Begrenzung der eigenen Schlussfolgerungen bzw. Theorien kann somit deutlich werden.

In dieser Studie erfolgt implizit durch das Aufzeigen von positiven und negativen Kategorienbaumzweigen im Kategoriensystem die Darstellung anderer (negativer bzw. extremer) subjektiver Perspektiven.

Die weiter bei Steinke nur kurz aufgeführten Kriterien der **Kohärenz** und **Relevanz** werden im Folgenden ebenso lediglich knapp dargestellt. **Kohärenz** „bedeutet in erster Linie, daß Forscher um die Herstellung konsistenter Theorien bemüht sein sollten. Zugleich sollten nicht gelöste Fragen und Widersprüche offengelegt werden“ (Steinke 1999, 241).

Diese Offenlegung soll in der vorliegenden Studie über die Auseinandersetzung mit Unklarheiten und Widersprüchen der gewonnenen Ergebnisse erreicht werden.

Das Kriterium der **Relevanz** zielt auf die Bewertung der Brauchbarkeit der erhaltenen Ergebnisse. Im Hinblick auf eine weitere Auseinandersetzung mit den untersuchten Sachverhalten wird die resultierende Theorie bewertet.

Innerhalb dieser Studie wird die Relevanz in der Weise umzusetzen versucht, als die beteiligten Expertinnen „als kompetente, reflexionsfähige Subjekte betrachtet und untersucht“ (Steinke 1999, 244) werden. Daneben ist der Untersuchungsgegenstand insofern relevant, als er aus der Praxis heraus für die Praxis wirken kann.

Dieses Kriterium der **reflektierten Subjektivität** möchte die Rolle des Forschers im Forschungsprozess methodisch reflektiert prüfen. Voraussetzung für einen gelingenden Prozess ist der reflektierte Umgang des Forschenden mit seiner Rolle in der Untersuchung. Ein größtmögliches Maß an Objektivität wird nicht als Ziel qualitativer Forschung angesehen. Die Realisierung des Kriteriums kann auf mehreren Ebenen der Untersuchung angesiedelt sein:

- Reflexion der Beziehung des Forschenden zum Untersuchungsgegenstand (persönliche Voraussetzungen)
- Reflexion der Beziehung Forschender – Informant (Vertrauensbeziehung?)
- Reflexion der ersten Eindrücke (Feldeinstieg)
- Reflexion der Selbstbeobachtung (zum Beispiel Ängste)

In dieser Arbeit wurde über die Darlegung des methodischen Prozedere ex post reflektierte Subjektivität hergestellt. Darüber hinaus gelang es durch fortwährende Selbstbeobachtung, die Beziehung zum Untersuchungsgegenstand und zu den Informanten distanziert-analytisch zu gestalten. In einem Forschungstagebuch wurden ad hoc Wahrnehmungen genauso wie Einschätzungen und andere Gegebenheiten notiert und zu späterer Zeit nochmals zurate gezogen.

8.2 Methodenreflexion anhand der Überprüfung aufgetretener Probleme des Forschungsprozesses

Eine Methodenreflexion kann nicht nur anhand von Gütekriterien (deduktiv), sondern auch anhand von Problemen während des Forschungsprozesses (induktiv) durchgeführt werden. Jene Probleme können sich trotz der Arbeit mit renommierter Methodenliteratur, der Arbeit mit ‚critical friends‘ und einer ständigen Selbstüberprüfung ergeben.

8.2.1 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die Datenerhebung beruht auf der Freiwilligkeit der Studierenden. Es zeigte sich, dass genügend Studierende bereit waren, ein Interview mit dem Verfasser zu führen. Über Motivlagen für die Teilnahme und damit eventuellen Veränderungen der Untersuchung können keine Aussagen getroffen werden. Die über die Motivation moderierte Selektivität kann dazu führen, dass die Aufgaben von der befragten Stichprobe tendenziell anders beurteilt werden, als im Gesamtdurchschnitt. Ein Motiv der teilnehmenden Studierenden könnte die Verbesserung des Praktikums sein. Daneben wirkte sich die selektive Freiwilligkeit dahin gehend aus, dass sich nur weibliche Studierende bereit erklärten an einem Interview teilzunehmen.

Die Datenerhebung selbst konnte ohne größere Probleme durchgeführt werden. Nur in einem Interview gab es eine Unterbrechung durch eine Störung, ansonsten wurde das Interviewgespräch in geschlossenen Räumen und einer offenen Atmosphäre geführt. Dazu trug auch die auflockernde Einstiegsphase bei. Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit kann schwerlich vermieden werden, bei der Durchführung der Interviews gab es diesbezüglich keine Hinweise. Alleine der Statusunterschied zwischen Interviewer und Interviewten könnten darauf hindeuten.

Die computergestützte Transkription der aufgenommenen Interviews wurde vom Verfasser der Studie selbst durchgeführt. Die resultierenden Transkripte bildeten das Interview, bis auf einige unverständliche Textstellen, vollständig ab. Eine komplette Transkription gewährleistet die Beachtung des gesamten Materials beim Schritt der Datenauswertung.

8.2.2 Datenauswertung, Ergebnisdarstellung und – beurteilung

In der Datenauswertung wird das komplette Material nach der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse von Mayring mithilfe der Software MaxQDA strukturiert. Diese Arbeit verlief ohne selektive Vorauswahl des Textmaterials und nahm deshalb viel Zeit in Anspruch. Nur ein Teil des ausgewerteten Materials ist für die Fragestellung relevant.

Hinsichtlich der Datenauswertung wird die Arbeit mit mindestens zwei kodierenden Personen angeraten. Dies wird auch während der kompletten Datenauswertung angewandt. Dabei ergab sich bei der inhaltlichen Strukturierung die Schwierigkeit, die einzelnen Textsinnabschnitte einerseits abzugrenzen und andererseits mit entsprechenden Kodierungen innerhalb eines Kodierbaums zu versehen. Über die zeitaufwendige Arbeit mit einer zweiten kodierenden Person wurde im Laufe des Forschungsprozesses eine gute Annäherung durch ständige kommunikative Validierungen und weitere Auswertungen geschaffen. Bei der deskriptiven Analyse stellte sich heraus, dass manche Abgrenzungen zwischen verschiedenen Kategorien einer Schärfung bedurften, um die Äußerungen zweifelsfrei einer Kategorie zuzuordnen zu können.

Grundsätzlich wird die Auswertung der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring aufgrund der schwierigen Anwendung der schematischen Regeln kritisiert (Flick 2007, 476ff). Eine weitergehende methodologische und methodische Kritik an der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse formuliert Steigleder (2008): „(...) im Hinblick auf die Auswertungsmethodik der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt weder eine systematische Bearbeitung der Schwächen noch die bislang von verschiedenen Autoren geäußerten Kritikpunkte gesammelt und zusammenfassend vorgestellt bzw. veröffentlicht worden“ (Steigleder 2008, 55). Bei einer Perspektivenerweiterung in Richtung auf die Auswertung englischsprachiger Literatur zur qualitativen Sozialforschung wird virulent, dass die Methodendiskussionen dort viel weniger autoren- bzw. personenbezogen geführt werden, als im deutschsprachigen Methoden-

diskurs (Steigleder 2008, 41). Stärker diskutiert wird dort etwa die Grounded Theory.

Die Auswertungsstrategie der skalierend strukturierenden Inhaltsanalyse zur Einschätzung der Reflexionsstufen (Kapitel 5.3.4) wurde im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt und wiederum in kommunikativer Validierung modifiziert. Die Abgleichung mit der zweiten kodierenden Person wies nicht die Komplexität der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse auf, da die bereits kodierten Sinnabschnitte als Einheiten lediglich hinsichtlich ihrer Reflexionsstufe eingeordnet wurden, ohne den Zuschnitt der Sinneinheit zu verändern. Die bereits erprobte Kodiervorschrift mit vier Reflexionsstufen wurde auf das Material angewandt, doch zeigte sich im untersuchten Material keine Äußerung auf Niveaustufe 4. Unter Umständen ist in dieser Hinsicht die Fragestellung als zu praxisbezogen einzuschätzen. In Betracht gezogen werden kann noch, dass es sich bei den Studierenden um Novizinnen handelt.

9 Gesamtzusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

9.1 Zusammenfassung

Die folgende Zusammenfassung resümiert die dargestellten Ergebnissen (vgl. Kapitel 6 und 7) und bereitet die Diskussion derselben in Kapitel 9.2 vor.

In **Kapitel 6.1** werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Auswertung des Interviewmaterials zur Lerngelegenheit Beobachten dokumentiert. Damit wird die erste Forschungsfrage beantwortet: Welche Erfahrungen geben die Studierenden hinsichtlich der obligatorischen Beobachtungsaufgaben, an?

Insgesamt messen die Studierenden der Tätigkeit des allgemeinen Beobachtens positive Bedeutung bei. Als Vorteile werden die genaue Fokussierung einzelner Schüler, die Wahrnehmung der Klassenstruktur, die Änderung von persönlichen Vorurteilen und die Stärkung der eigenen Beobachtungsfähigkeit genannt. Demgegenüber mahnen Studierende als Kritikpunkt die Passivität des Beobachtens an.

Die Beobachtungsaufgaben als solche, noch ohne Unterscheidung nach einzelnen Aufgaben, zentrieren die Tätigkeit des allgemeinen Beobachtens. Den Aufgaben werden von den Studierenden positive Effekte zugeschrieben. Als Qualitätsmerkmale kann die Förderung der exakten Wahrnehmung extrahiert werden, sowie der Erwerb von Kenntnissen zur Klassenstrukturanalyse. Die Studierenden bewerten darüber hinaus die Aufgabenstruktur als positiv. Zudem mangelte es ihnen an Alternativen zu Beobachtungsaufgaben. Demgegenüber steht die vereinzelte Kritik an den Aufgaben im Gesamten. In dieser Hinsicht wird die zu große Arbeitsbelastung moniert, sowie die Aussagekraft der Ergebnisse infrage gestellt. Hauptkritikpunkt sind die Aspekte der leichten Vorhersehbarkeit und der fehlenden Konstanz der Ergebnisse.

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung bezüglich der einzelnen Beobachtungsaufgaben werden im Folgenden im tabellarischen Vergleich dargestellt. Jene Analyseaspekte, die für alle drei Aufgaben relevant sind, können vergleichend nebeneinander gestellt werden: Vorgehen, Ergebnisse, Bewertung und Verbesserungsvorschläge. Bedeutsam in nur zwei der drei Beobachtungsaufgaben sind Äußerungen im Hinblick auf Alternativaufgaben und im Hinblick auf die Beziehung zu beobachteten Kindern. Einzelne Aspekte, die aufgrund spezifischer Besonderheiten nur in einer Aufgabe auftreten, betreffen: Differenzierungsmaßnahmen (Heterogenitätsaufgabe), Hintergrundinformationen (Soziogrammaufgabe) und Auswirkung auf nachfolgende Beobachtung (Soziogrammaufgabe).

	Soziogrammaufgabe	Meldeverhaltensaufgabe	Heterogenitätsaufgabe
Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Fragestellungen, teilweise Frage nach Abgelehnten • Oft nur eine Wahlmöglichkeit • Ziel ist Schülerinnen und Schülern unbekannt • In Darstellung Datenvereinfachung nötig 	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl von Beobachtungsstunden der Lehrkraft oder Praktikantinnen • Auswahl von Schülerinnen und Schülern nach Gegensätzlichkeit • Auswahl von Schülerinnen und Schülern interindividuell in Abstimmung mit Gruppe und intraindividuell in Abstimmung der Aufgaben Meldeverhalten und Heterogenität • Dokumentation mit Beobachtungsbogen, teilweise mit zusätzlichen freien Anmerkungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fragestellung: Vergleich zweier Schüler hinsichtlich Leistungsverhalten oder Sozialverhalten (Kovariable Geschlecht) • Schwierige Auswahl der Schülerinnen und Schüler teilweise mithilfe der Lehrkraft • Nicht immer zusätzliche Beobachtungsdaten • Falls Beobachtungen: Dokumentation nach den Beobachtungen, mindestens ein Tag im Klassenzimmer • Wunsch: bereichernde Informationen zu den beobachteten Schülerinnen und Schülern jedoch Gefahr der Kontraproduktivität bei zu vielen Informationen • Zusatzanalyse von Dokumenten

	Soziogrammaufgabe	Meldeverhaltensaufgabe	Heterogenitätsaufgabe
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Erschütterung über unbeliebtesten Schüler • Versuch unbeliebten Schüler und Klasse zu verstehen • Ziel der Studierenden: Besserer Umgang mit Unbeliebten • Prognosen teilweise möglich 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede zwischen beiden beobachteten Schülern • Überraschungen, wie erwartungswidrig häufiges oder seltenes Melden 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Auffälligkeiten der beobachteten Kinder mit Einbeziehung von Hintergrundinformationen
Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenstruktur kann nicht abgebildet werden - Fehlende Ergebniskonstanz in Grundschule - Datenerhebung über konstruierte Fragestellungen schwierig + Freude, Befriedigung + Erhellung von Klassenstruktur und von klasseninternen Positionen einzelner Schüler + Einfache Durchführbarkeit und visuelle Auswertungsmöglichkeit in Gruppenarbeit + Zeitliche Einbettung zu Beginn des Praktikums 	<ul style="list-style-type: none"> - Sinnlosigkeit und Unbrauchbarkeit der Aufgabe, da Meldeverhalten zu viele Einflussfaktoren hat - Beliebigkeit und fehlende Konstanz von Ergebnissen - Datenerhebung mit Meldeverhaltensbogen unnötig, da Vergleichszahlen bzw. Qualitätsdimension fehlen - Persönliche Abneigung von Studierenden + Systematische Beobachtungen als richtige und wichtige Korrektur zu den Alltagsbeobachtungen. + Trainingseffekt durch die Meldeverhaltensaufgabe ist wichtiges Übungsfeld für den späteren Lehrerinnenberuf 	<ul style="list-style-type: none"> - Aufgabe von manchen Praktikantinnen als schwierig eingeschätzt - Am Ende des Praktikums nichts Neues zu beobachten - Schülerverhalten kann teilweise nicht erklärt werden (fehlende biografische Daten, fehlende Fachliteratur) - Fehlende Unterstützung bei Verfassung einer dichten Beschreibung + Möglichkeit zwei Kinder genau zu fokussieren, um eigene Vorurteile zu relativieren + Vielfältigkeit und Offenheit der Aufgabenstellung + Verpflichtung, zu dichter vergleichender Beschreibung

	Soziogrammaufgabe	Meldeverhaltensaufgabe	Heterogenitätsaufgabe
Verbesserungsvorschläge	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung als Beobachtung in Gruppen durchführen • Durchführung in der zweiten Woche • Zahl der Wahlmöglichkeiten erhöhen 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschaffung der Aufgabe • Vorbereitung: einleuchtendere Zielklärung • Ausweitung der Datenerhebung (z. B. weitere Vergleichsdaten im Tagesverlauf; Dokumentation von Unterrichtsverlauf, Fragen und Antworten) 	<ul style="list-style-type: none"> • Eingrenzung der Fragestellung, um problematische Unklarheiten zu umgehen • Erweiterung des Zeitraums der Aufgabendurchführung • Erhöhung der Anzahl an zu beobachtenden Kindern
Alternativaufgaben / Differenzierungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativaufgabe: Befragung nach Schulfreude (Studierende in einer ersten Klasse) • Ergebnis: viele Schülerinnen und Schüler gehen gerne in Schule; Motivation durch Unterricht und Pausen; Kritik: Größe des Schulgebäudes und fehlende Differenzierung • Bewertung: Frage zur Schulfreude = Möglichkeit mit Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen 	<ul style="list-style-type: none"> • Alternativaufgabe: Beobachtung des Arbeitsverhaltens von zwei Schülerinnen (Studierende in Klasse ohne Meldeverhalten) • Bewertung: Aufgabe sinnvoll, Standardisierung durch den Beobachtungsbogen wird bemängelt 	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierungsmaßnahmen (wenige Äußerungen): teilweise Vorschlag von Maßnahmen, teilweise nicht möglich, da zu wenig Wissen, Kind nicht geeignet

	Soziogrammaufgabe	Meldeverhaltensaufgabe	Heterogenitätsaufgabe
Beziehung zu Kindern	<ul style="list-style-type: none"> • Kaum Beziehung zu Kindern • Beziehung eher zu abgelehntem Kind • Ziel: rationales Verstehen oder emotionales Mitleiden 	Keine Äußerung	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht immer Beziehung zu beobachteten Kindern, da: Mangel an zeitlichen Möglichkeiten; Bedenken wegen Beeinflussung der Beobachtungsergebnisse; kein Interesse der Schülerin oder des Schülers • Form der Beziehung: Empathie für das Kind; Beschäftigung mit dem Kind; emotionale Beziehung zum Kind
Auswirkung auf nachfolgende Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> • Durch Veränderung der selektiven Wahrnehmung • Je größer Diskrepanz zwischen eigener Wahrnehmung und Ergebnis, umso größere Auswirkungen auf nachfolgende Beobachtung 	Keine Äußerung	Keine Äußerung
Hintergrundinformationen	<ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundinformationen über Unbeliebten für Studierende nötig • Manche Studierende zu wenige Informationen, andere erstaunt über so viele 	Keine Äußerung	Keine Äußerung

Tabelle 18: Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der einzelnen Beobachtungsaufgaben

In **Kapitel 6.2** werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Auswertung des Interviewmaterials hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den Lerngelegenheiten Beobachten und Unterrichten dokumentiert. Damit wird die zweite Forschungsfrage beantwortet: In welchem Verhältnis stehen für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben in Bezug zur Aufgabe des Unterrichtens?

Die Auswertung differenziert zwischen der Bedeutsamkeit des Beobachtens im Vergleich zum Unterrichten und der Bedeutsamkeit des Beobachtens beim eigenen Unterrichten.

Das Beobachten wird von einigen Studierenden, unabhängig von der Bedeutsamkeit des Unterrichtens, als grundlegend wichtig beurteilt. Dies wird über die zeitliche Inanspruchnahme begründet, denn die Praktikumsaufgaben führen dazu, dass die Studierenden überwiegend Beobachten: „der Unterricht, der stand da schon zurück“ (IN21, 199). In inhaltlicher Perspektive sehen Studierende das Beobachten als grundlegend wichtig für eine Lehrkraft an, etwa in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung: „aufgrund der Beobachtung kann ich auch in gewisser Weise meinen Unterricht planen“ (IN33, 105). Zudem wird über Beobachten auch ein Lernen am Modell der Praktikumslehrkraft möglich.

Das Unterrichten wird von den Studierenden als nicht minder bedeutsam charakterisiert. Studierende bezeichnen das Unterrichten sogar als die wichtigste Lerngelegenheit im Praktikum: „ich habe (...) am meisten gelernt bei meinem Unterrichtsversuch“ (IN27, 79). Die Praktikantinnen hegen zum einen die Erwartung über eigene Unterrichtstätigkeiten eine Überprüfung der Eignung für den Beruf der Lehrkraft vornehmen zu können. Daneben spricht der Wunsch nach Verbesserung von Unterrichtsexpertise für die Durchführung eigener Unterrichtsversuche. Abgesehen davon steht das Unterrichten als eine positiv konnotierte Aktivität gegen das passive und monotone Beobachten. Die positive Konnotation ist darauf zurückzuführen, dass die Studierenden den Kontakt und den Spaß mit Kindern als gewinnbringend ansehen.

Insgesamt wird das Beobachten als bedeutsam beurteilt, in vielen Fällen jedoch das Unterrichten als noch bedeutsamer. Folglich äußern viele

Studierenden den Wunsch nach einer (verpflichtenden) Steigerung der eigenen Unterrichtstätigkeit.

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Beobachten und eigenem Unterrichten berichten die Studierenden von Beobachtungen während des eigenen Unterrichts im Sinne einer Rückkoppelungsschleife für das Unterrichten. Beobachtungen gelingen gemäß den Äußerungen im Überblick und bei speziellen, bereits vorher auffälligen Kindern.

Ein genaues Beobachten wird durch die Vielschichtigkeit von Unterricht eingeschränkt. Beim Unterrichten sind hohe Anforderungen zu bewältigen: "There is little doubt that, from the perspective of complexity management, teaching is a far more demanding occupation than is medicine" (Shulman 2004, 266). Unterrichtliche Interaktionsverläufe kennzeichnet eine nicht vorhersehbare und nicht planbare Dynamik (Radtke 1996, 64f), Unterricht als „Situation ist ersichtlich hochkomplex“ (Radtke 1996, 65). Im Ablauf einer Unterrichtsstunde kann sich die Komplexität verändern. Die kontrollierbare Einstiegsphase kann im Ablauf von 45 Minuten in komplizierte Gesprächssituationen mit multiplen Gesprächspartnern übergehen, was eine steigende Komplexität³³ von Unterricht impliziert. Im Hinblick auf eine Einzelstunde im Praktikum (Unterrichtsversuch) ist demzufolge mit einem Fortschreiten der Unterrichtszeit eine Verschlechterung der Kapazität zum Beobachten verbunden. In Bezug auf das komplette Praktikum kann davon ausgegangen werden, dass Studierende durch Routinisierung im Laufe des Praktikums (bei Durchführung mehrerer Unterrichtsversuche) die Bewältigung komplexer Situationen verbessern und dann in der Lage sind, im eigenen Unterricht verstärkt zu beobachten.

Abgesehen davon werden beim eigenen Unterrichten auch die vorher getätigten Beobachtungen relevant. Studierende berichten von Beobachtungen, die sie in ihre Unterrichtsplanung haben einfließen lassen und von Beobachtungen, die das Unterrichtsgeschehen mittelbar beein-

³³ Komplexität einer Situation bezeichnet die „Vielfalt der Faktoren, die (...) einwirken, und das Ausmaß ihrer gegenseitigen Interdependenzen“ (Ulrich & Fluri 1995, 46).

flussen, indem die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern besser eingeordnet werden können.

In **Kapitel 6.3** werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Auswertung des Interviewmaterials hinsichtlich des Bezugs zwischen den Lerngelegenheiten Studium und Praktikum dokumentiert. Damit wird die dritte Forschungsfrage beantwortet: In welchem Verhältnis stehen für die Studierenden die Beobachtungsaufgaben in Bezug zu Inhalten des Studiums?

Die Auswertung unterscheidet die Einschätzung des Studiums vor, sowie nach dem Praktikum und die Bewertung des Praktikumsberichts als einer Schnittstelle zwischen Studium und Praktikum.

Die kurze Studiendauer der Novizinnen zum Zeitpunkt des Praktikums beeinflusst die Aussagen der Studierenden zu den Lerngelegenheiten im vorhergehenden (praktikumsbeeinflussenden) Studium. Eine wichtige Einwirkung auf das Praktikum kann der Vorbereitungsveranstaltung zugeschrieben werden, denn sie bereitet auf die Praktikumsaufgaben und die Unterrichtsplanung vor. Während der Veranstaltung ein Einfluss auf das Praktikum alleine aufgrund der dort bekannt gemachten Praktikumsaufgaben unterstellt werden kann, streut deren Bewertung. Teilweise wird die Vorbereitung auf die Beobachtungsaufgaben und/ oder den Unterricht als zu knapp, teilweise als angemessen beurteilt. Weitere Studienveranstaltungen werden von Studierenden ebenso als beeinflussend angesehen. In expliziter Weise geben Studierende Vorlesungen und Seminare in den Berufswissenschaften an, die etwa Themengebiete wie Heterogenität umreißen. Andere Studierende äußern, dass universitäre Veranstaltungen nur implizit, oder aufgrund der Kürze der Zeit überhaupt nicht wirksam gewesen seien. Um die Verbindung zwischen Studium und Praktikum herzustellen, wünschen sich die Studierenden einerseits den Erwerb von mehr Handlungskompetenz in universitären Veranstaltungen und andererseits die Einnahme einer Mittlerrolle durch die Lehrkraft, um als Vermittler zwischen Theoriewissen und Praxiswissen zu dienen.

Das untersuchte Praktikum wird als motivierend für das nachfolgende Studium beurteilt. Die Motivationsfunktion wird von den Studierenden

dahingehend konkretisiert, dass das Praktikum dann vermehrt Freude mache, wenn Lehrkräfte und Kinder den Studierenden positive Rückmeldungen geben. Neben Motivation kann es zu einer Klärung von Studienzielen beitragen und dokumentieren, dass noch Hintergrundwissen erworben werden muss. Nur eine der befragten Studierenden fühlt sich durch das Praktikum demotiviert.

Der Verknüpfung zwischen den Lerngelegenheiten Studium und Praktikum dient der Praktikumsbericht. Er soll über die Dokumentation der Praktikumsaufgaben den Praktikumsenerfolg unterstützen. Mittelbar sind die Praktikumslehrkräfte an einer Durchsicht fakultativ beteiligt und können von den Ergebnissen der Praktikumsaufgaben über deren Niederlegung im Praktikumsbericht Kenntnis erhalten. Die Abfassung führt zu unterschiedlichen Stellungnahmen in den Interviews. In positiver Hinsicht wird der Praktikumsbericht als originärer Teil des Praktikums gesehen, der nicht nur zum Reflektieren des eigenen Unterrichts beiträgt, sondern auch zur Gesamtreflexion über Praktikum und Praktikumsituation. Er dient im Sinne einer „Beobachtung im Nachhinein“ (IN39, 225) zur Aufarbeitung von Geschehnissen. In einer kritischen Perspektive sehen Studierende den Bericht jedoch als leidige Pflicht, die lediglich zu einer Reproduktion des Unterrichtsversuchs und weiterer Praktikumsenerfahrungen führt.

Beobachtung als Aufgabe im Praktikum kann auch das eigene Selbst zum Ziel haben. In **Kapitel 6.4** werden die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden Auswertung des Interviewmaterials zur Selbstbeobachtung dokumentiert. Der Fokus liegt auf der Selbstbeobachtung beim Beobachten und beim Unterrichten. Damit wird die vierte Forschungsfrage beantwortet: Inwieweit berichten die Studierenden von einer Beobachtung des eigenen Selbst?

Im Hinblick auf eine Selbstbeobachtung beim Beobachten berichten Studierende davon, die eigene Körperhaltung beim Beobachten zu fokussieren. Andere Studierende negieren eine Selbstbeobachtung beim Beobachten, da dieses eine zu alltäglich und zu wenig aktive Tätigkeit sei. Selbstbeobachtung setzt demgemäß eine nichtalltägliche, aktive Tätigkeit voraus. Daneben wird bei Selbstbeobachtungen die eigene Neugierde beim Beobachten problematisiert, vor allem, wenn

Studierende die Rolle der wahrnehmenden Unbeteiligten für sich nicht legitimieren können.

Studierende geben ebenso an, sich beim Unterrichten umfassend zu beobachten. Anlass zur Selbstbeobachtung können neben eigenen konkreten Fehlern im Unterrichtsvollzug auch schwierige Handlungssituationen sein. Praktikantinnen streben eine Verbesserung der eigenen unterrichtlichen Kompetenzen und der eigenen unterrichtlichen Körpersprache an. Daneben geben sie an, mithilfe von Selbstbeobachtung beim Unterrichten einen Vergleich mit dem Unterrichtshandeln der Lehrkraft anstellen zu wollen.

Als Verbindung von Kapitel 6 und Kapitel 7 dient die Darstellung der Aufgabenbewertungen: Die ungünstigste Beurteilung aus Studierenden-sicht erhält die Aufgabe zum Meldeverhalten. Kritisiert wird vor allem die fehlende Sinnhaftigkeit. Günstiger eingeschätzt wird die Aufgabe zur Heterogenität, die sich jedoch als schwieriger in der Durchführung herausstellt. Am günstigsten wird die Aufgabe zum Soziogramm beurteilt, der Sinn und Nutzen zugeschrieben werden.

In **Kapitel 7** werden die Ergebnisse der skalierend strukturierenden Auswertung des Interviewmaterials dargestellt. Dabei werden die Äußerungen der Studierenden zu den drei Beobachtungsaufgaben hinsichtlich ihres Reflexionsniveaus eingeschätzt. Dies dient einer vertieften Analyse der Praktikumsaufgaben. Beantwortet wird damit die fünfte Forschungsfrage: Inwieweit fördern die Beobachtungsaufgaben die Reflexivität von Studierenden?

In den Interviews wird rückblickend auf die eigenen Erfahrungen mit den Praktikumsaufgaben Bezug genommen. Die Äußerungen können als nachträgliche Reflexion der Praktikumsaufgaben eingestuft werden (reflection-in-action). Es wird angenommen, dass die einzelnen Aufgaben einen Einfluss auf die Reflexionsstufen in den Interview-äußerungen zu den einzelnen Aufgaben haben.

Die Hälfte der eingeschätzten Äußerungen weist reflexives Niveau auf (Stufe 2 und Stufe 3). Nur 6 % der Äußerungen insgesamt können der höchsten Reflexionsstufe 3 zugeordnet werden (analytische Abstraktion), während die aus der Literatur abgeleitete Reflexionsstufe 4 (kri-

tischer Diskurs) keiner Äußerung im Material zugeschrieben werden kann.

Das größte reflexive Potenzial zeichnet die Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms (61 % reflexive Äußerungen in Stufe 2 und 3) aus. Dies könnte damit zusammenhängen, dass das Soziogramm den wenigsten Studierenden bekannt gewesen ist und insofern auf einer abstrakteren Ebene zu Reflexionen Anlass bietet. Das niedrigste reflexive Potenzial weist die Aufgabe zur Heterogenität auf (41 % reflexive Äußerungen in Stufe 2 und 3, nur 3 % Stufe 3). Nach Angabe der Studierenden handelt es sich dabei um die schwierigste Aufgabe. Im Zuge der Offenheit dieser gering standardisierten Aufgabe müssen komplexe Situationen bewältigt werden (Fragestellung entwerfen, Untersuchungsmethode festlegen, Untersuchung durchführen, dokumentieren und bewerten). Falls die Komplexität der erforderlichen Herangehensweise zu hoch ist, könnte sich dies auf die Anregung zur Reflexion negativ auswirken. Daneben könnten über die größere Offenheit der Aufgabe in den Interviews vermehrt Beschreibungen des eigenen Vorgehens (Stufe 1) vonnöten sein.

Ein mittleres reflexives Potenzial weist die Aufgabe zum Meldeverhalten auf (55 % der Äußerungen sind reflexiv; 7 % der Äußerungen in Stufe 3). Obwohl es sich um eine eher abgelehnte Aufgabe handelt, konnten viele reflexive Äußerungen analysiert werden. Statistisch kann kein aussagekräftiger Zusammenhang zwischen der Aufgabenbewertung bzw. der Akzeptanz und der Ausprägung der Reflexionsstufen in den Äußerungen festgemacht werden.

Die Einschätzung der Reflexionsniveaus führt zur Feststellung individueller Divergenzen. So tritt die höchste Reflexionsstufe 3 auf der Ebene der Studierenden mit 0 bis 14 Äußerungen in sehr unterschiedlichem Ausmaß auf. Im Interview IN37 zeigen 21 % der Äußerungen dieses Niveau. Nur zwei weitere Studierende weisen mehr als 10 % Äußerungen auf höchster Niveaustufe auf. Vergleicht man reflexive mit nichtreflexiven Studierenden, so wird deutlich, dass es sehr reflexive Studierende gibt, die in nur 33 % ihrer Äußerungen auf einer nichtreflexiven Niveaustufe argumentieren, während als Gegenpol eine Studierende 68 % ihrer Äußerungen auf der nichtreflexiven Stufe 1

tätigt. Insgesamt gibt es jedoch keine Hinweise auf Studieneffekte bzw. Interventionseffekte, sodass von biografischen oder Persönlichkeits-effekten ausgegangen werden muss.

Auf der Ebene der Studierenden in Verbindung mit den drei zu bearbeitenden Aufgaben wird deutlich, dass fast alle Studierenden in der Aufgabe zum Soziogramm eine Tendenz zur Reflexivität zeigen. In der Aufgabe zum Meldeverhalten äußern sich die Studierenden insgesamt seltener. Wenn sie sich äußern, dann mit hauptsächlich sachbezogenen, nichtreflexiven Beschreibungen (Stufe 1). In der Heterogenitätsaufgabe ist die Vielzahl an kodierten nichtreflexiven Äußerungen noch auffällender. In 15 von 21 Interviews nimmt die Reflexionsstufe 1 den größten Anteil an den jeweiligen Äußerungen ein. Damit zeichnet sich ab, dass diese Aufgabe sehr stark zu sachbezogenen Beschreibungen anregt.

9.2 Diskussion

In der vorliegenden Studie stehen die subjektiven Perspektiven der Studierenden hinsichtlich ihrer Praktikumserfahrungen im Mittelpunkt. Im Einzelnen werden die in Kapitel 4 gestellten Forschungsfragen beantwortet. Die damit verbundenen Implikationen können auf zwei Ebenen diskutiert werden. Einerseits ist zu fragen, inwieweit Praktikumsaufgaben zu einer Auseinandersetzung mit Praktikumszielen beitragen und auf der anderen Seite muss diskutiert werden, inwieweit Reflexivität im Praktikum über Praktikumsaufgaben gefördert werden kann.

9.2.1 Praktikumsaufgaben als Katalysatoren von Praktikumszielen

Praktikumsaufgaben sind selbstverständlicher Bestandteil schulischer Praktika. Die tatsächliche Realisierung vollzieht sich über eine Vielzahl differenter Aufgabenstellungen. In der vorliegenden Studie dient die Klassifikation in analytische und unterrichtliche Aufgaben als Grundlage der Betrachtungen.

Gemäß dieser Klassifikation zählen zu den analytischen Aufgaben vor allem Beobachtungsaufgaben, Befragungen und Dokumentenanalysen. Unter die unterrichtlichen Aufgaben fallen individuelle Unterrichtsversuche, genauso wie Kurzversuche und Teamteaching. Bei diesen Aufgaben liegt der Schwerpunkt auf einer möglichst qualitätsvollen Durchführung (und Analyse) einer Unterrichtshandlung.

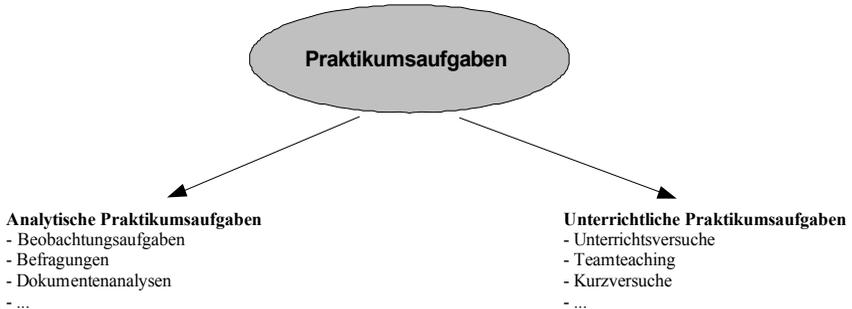


Abbildung 15: Klassifikation von Praktikumsaufgaben

Analytische Praktikumsaufgaben in der Ausformung von Beobachtungsaufgaben bilden den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie. Sie werden, gemäß den Ergebnissen, von den Studierenden in der Regel angenommen. Es wird deutlich, dass Studierende über die Beobachtungsaufgaben nach eigenen Angaben Beobachtungsinstrumente kennen lernen, genaues Beobachten üben und das Diagnostizieren von Schülerinnen und Schülern trainieren. In manchen Fällen wird eine positive Bewertung damit begründet, dass den Studierenden keine Alternativen zu Beobachtungsaufgaben zur Verfügung stehen.

Wird der jeweiligen Aufgabe ein Beobachtungszweck zuerkannt und wird sie als sinnvoll eingeschätzt, so wird die Ausführung dieser Aufgabe nicht nur gebilligt, sondern ihr wird zugestimmt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Wirksamkeit von Beobachtungsaufgaben. Jene kann in dieser Studie aus den Aussagen der Studierenden jedoch lediglich erschlossen werden.

Die Beobachtungsaufgaben unter der Perspektive eines analytischen Beobachtungsmodells

Nach Janich (1992, 182) können Beobachtungen in den (Natur-)Wissenschaften als Zweckhandlung gedeutet werden. Dies kann auf ein analytisches Beobachtungsmodell transformiert werden (Abbildung 16), welches für Beobachtungsaufgaben als hilfreich anzusehen ist.³⁴

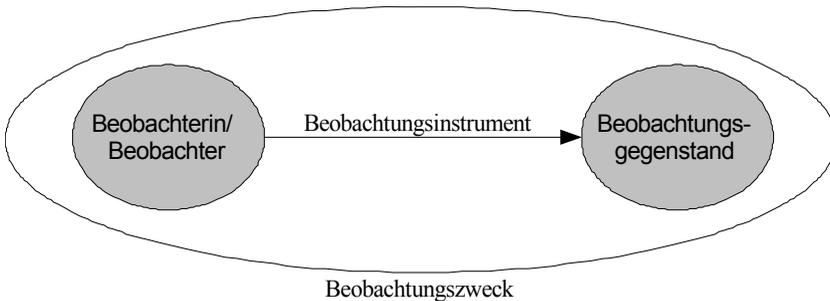


Abbildung 16: Analytisches Beobachtungsmodell

In der Grundaussage besagt dieses Modell, dass eine Beobachterin/ ein Beobachter mit Hilfe eines Beobachtungsinstruments einen Beobachtungsgegenstand zu einem Beobachtungszweck beobachtet.

Mit diesem Modell können die unterschiedlichen Bewertungen der drei Praktikumsaufgaben plausibel analysiert werden. In jeder der untersuchten Praktikumsaufgaben bleibt die Beobachterin bzw. der Beobachter identisch. Die Beobachtungsgegenstände ändern sich in Abhängigkeit von der Aufgabe (zwei Schülerinnen bzw. Schüler oder die Klasse/ Gruppe), jedoch erstreckt sich die Variation des Beobachtungsgegenstandes auf dieselbe Grundgesamtheit der Praktikumsklasse. Eine größere Variabilität weisen die unterschiedlichen Beobachtungsinstrumente und Beobachtungszwecke auf.

³⁴ Im Fall von anderen analytischen Praktikumsaufgaben als den Beobachtungsaufgaben ist entsprechend der Zweck zu klären (z.B. bei einer Dokumentenanalyse oder einer Befragung) und der jeweilige Gegenstand zu spezifizieren.

Die drei analytischen Praktikumsaufgaben können anhand dieses Modells wie folgt expliziert werden:

- In der Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms bildet die Klasse bzw. eine Gruppe daraus den Beobachtungsgegenstand. Als Beobachtungszweck wird von den Studierenden die Analyse der Klassenstruktur erkannt und anerkannt. Die soziometrische Befragung als Beobachtungsinstrument wird befürwortet, obwohl sie vor der vorbereitenden Veranstaltung unbekannt war. Nach der Vorbereitungsveranstaltung wird das Beobachtungsinstrument vorsichtig als möglicherweise ertragreich eingeordnet. Die individuellen Rückmeldungen nach der Durchführung dieser Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms zeigen dessen Akzeptanz.
- Die Aufgabe zum Meldeverhalten, mit zwei Schülerinnen oder Schülern als Beobachtungsgegenstand, wird kritisiert. Mithilfe des analytischen Beobachtungsmodells kann dieses Ergebnis interpretiert werden: Sowohl Beobachtungszweck, als auch Beobachtungsinstrument scheinen den Studierenden nicht einleuchtend. Der Beobachtungszweck bleibt den Praktikantinnen bis zum Schluss unklar, das Beobachtungsinstrument stellt keine Anforderung an die Kompetenzen der Beobachterinnen und Beobachter und verspricht im Zusammenhang mit dem unklaren Zweck keine Ergebnisse.
- Die dritte Praktikumsaufgabe, Beobachtung von zwei Schülerinnen bzw. Schülern bezüglich deren Heterogenität, wird über den Zusatz der Erstellung einer Differenzierungsmaßnahme für die beobachteten Kinder mit einem nachvollziehbaren Beobachtungszweck versehen. Das Beobachtungsinstrument wird von den Studierenden akzeptiert, da es nicht als Gängelung eingeschätzt wird. Mitunter wird das Instrument ob seiner Offenheit als zu schwierig oder als zu unklar beurteilt.

Anforderungen an Praktikumsaufgaben

Als Folgerung dieser Analyse wird deutlich, dass Praktikumsaufgaben, die von den Novizinnen und Novizen anerkannt werden und Wirksamkeit entfalten sollen, folgende Mindestbedingungen erfüllen

müssen: Analytische Praktikumsaufgaben mit dem Schwerpunkt auf Beobachten müssen adressatengerecht, verwend- und verwertbar und einsichtig gestaltet sein.

Die adressatengerechte Orientierung ist über die adäquate Auswahl des Beobachtungsgegenstands anzubahnen. Diesen gilt es im Sinne eines attraktiven Ziels zu wählen. Als zu beobachtender Gegenstand und damit als Grobziel dient die Lehrkraft, der Unterricht, die Schüler oder die Schule. Novizinnen und Novizen tendieren im Sinne einer Erprobungsfunktion in der ersten Praxisphase vermutlich weniger dazu, die Schule als Beobachtungsgegenstand zu wählen. Diese scheint für Anfänger am wenigsten adressatengerecht.

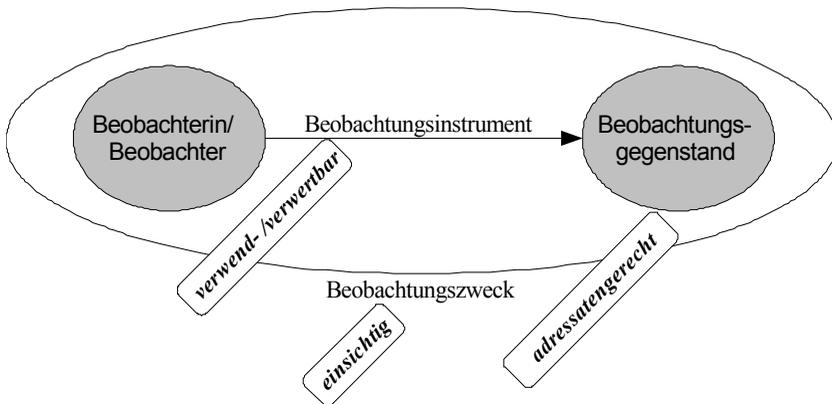


Abbildung 17: Anforderungen an analytische Praktikumsaufgaben (Beobachtung)

Das Beobachtungsinstrument sollte verwendbar und verwertbar sein und angemessene Anforderungen an studentische Wissensstände und Fähigkeiten stellen. Insofern scheint weder eine zu große Offenheit, noch eine zu starke Engführung auf einen einzelnen Aspekt eines Beobachtungsgegenstandes zielführend zu sein. Es ist vielmehr über das Instrument eine Passung zwischen der Beobachterin und dem Beobachtungsgegenstand herzustellen.

Der Beobachtungszweck sollte einsichtig sein, um sich in seiner Sinnhaftigkeit in der Vorbereitung, in der Durchführung und in der Dokumentation im Praktikum bewähren zu können. Wenn der Beobachtungszweck zu viel Unklarheit zurücklässt oder der Bezug zum eigenen Handeln nicht erkennbar ist (zum Beispiel in der Meldeverhaltensaufgabe), dann wird Beobachten als schwierig gesehen. Der Beobachtungszweck ist in den ersten Praxisphasen beispielsweise dann einsichtig, wenn er Unterrichtstätigkeiten antizipierend erleichtert.

Diese Kleinarbeitung der Anforderung an analytische Praktikumsaufgaben dient auch der Komplexitätsreduktion. Damit können Aufgaben fordern und fördern, ohne zu überfordern.

Mit den geschilderten Ergebnissen wird eine empirische Fundierung bereits vorhandener Vorschläge möglich. Empfehlungen zu einem erfolgreicheren Umgang mit Beobachtungsaufgaben (Werres & Wittenbruch 1986, 25) umfassen beispielsweise:

- Aufgaben sollten in Form eines genauen und konkreten Auftrages formuliert werden.
- Aufgaben sollten auf die knapp bemessene Zeit im Praktikum, die den Studierenden zur Verfügung steht, abgestimmt sein.
- Aufgaben bzw. die Beobachtungstätigkeit sollte mit der späteren Unterrichtstätigkeit korrespondieren. So können Beobachtungsaufgaben auch für eine reflektierte Planung und Durchführung des Unterrichtes nützlich sein.

Damit wird deutlich, dass durch die vorliegende Studie ein konkretisierender Forschungsbeleg der Vorschläge gelungen ist.

Die Auswertung offenbart, dass Studierende das Beobachten (als Mittel des Lernens) in Form von Praktikumsaufgaben befürworten³⁵, diese jedoch Mindestanforderungen genügen sollten.

³⁵ Auswirkungen von Beobachtungen können allenfalls vermutet werden, da über das angewandte Forschungssetting keine Effekte, sondern Bewertungen erhoben werden.

Praktikumsaufgaben im Spannungsfeld von Praktikumszielen

Studierende der vorliegenden Studie erachten das Beobachten als wichtig, jedoch stellt es für sie lediglich eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichtens dar. Dieses wird im Vergleich als wichtiger wahrgenommen. Eine Ausweitung des Beobachtens hin zu einer analytischen Herangehensweise stellt für die Novizinnen allerdings keine sinnvolle Alternative dar. Damit befinden sich die beiden Arten von Praktikumsaufgaben (Unterrichten und Beobachten) in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Praktikumsziele (Erprobung und Eignungsüberprüfung versus Theorie-Praxis-Verknüpfung).

Die folgende Grafik (Abbildung 18; Schneider 2008, 77) erlaubt eine Einordnung von Praktikumszielen und von Orientierungen der Studierenden.

Praktikumsaufgaben werden im Praxisfeld gestellt (rechtes Feld in



Abbildung 18: Praxisbezüge zwischen Wahrheit und Angemessenheit (Schneider 2008, 77)

Abbildung 18), in welches die Praktikantinnen und Praktikanten eintreten. Dabei orientieren sich unterrichtliche Praktikumsaufgaben

eher am Kriterium der Angemessenheit und analytische Praktikumsaufgaben eher am Kriterium der Wahrheit.

Die Studierenden richten sich nach den obigen Ergebnissen vor allem am Kriterium der Angemessenheit aus. Sie streben eine Erprobung der eigenen Unterrichtsplanungs- und Handlungsfähigkeit an und sind damit an einer Eignungsüberprüfung eigenen Verhaltens interessiert.

Dieses Streben kulminiert in der Forderung nach mehr Unterrichtserfahrung, kann jedoch insofern auch kritisch beurteilt werden, als ein ständiges Erproben im Unterrichten ein unreflektiertes Ausprobieren und „Durchwursteln“ (Bätz o. J., 12) evozieren könnte und daneben organisatorisch nicht einfach zu bewerkstelligen ist.³⁶

Über die analytischen Praktikumsaufgaben können Erkenntnisse zu schulischen Handlungsbedingungen erworben werden. Die Studierenden dieser Studie sind jedoch nur in zweiter Linie an der Möglichkeit Praxis und Theorie in Beziehung zu setzen, oder an der Beobachtung und Analyse von Unterricht (siehe Seite 55) im Modus des Wahrheitskriteriums interessiert. Da dieses Kriterium, zum Beispiel in der Form von eigenen Forschungen, nur untergeordnete Bedeutung hat, sind analytische Praktikumsaufgaben im frühesten universitären Praktikum aus der Sicht der Studierenden nur als Ergänzung zu denken. Wahrheitsorientierte Ergebnisse analytischer Praktikumsaufgaben sind für Novizinnen und Novizen dann bedeutsam, wenn die Verbesserung eigenen Handelns als einsichtiger Beobachtungszweck im Hintergrund steht. Damit würde Reflexion zu verbesserter Aktion führen.

Studierende dieser Studie befinden sich über die hier zugrunde liegenden wahrheitsorientierten analytischen Praktikumsaufgaben in einer Situation doppelter reflexiver Distanz: Sie sind einerseits distanziert von ihrem eigenen Handlungsanspruch Unterrichten zu lernen und sich zu erproben, indem ihr Fokus gemäß des Beobach-

³⁶ Eine große Anzahl an Möglichkeiten Unterrichtserfahrungen zu sammeln benötigte viele Praktikumslehrkräfte und Klassen. Möglich wäre jedoch auch der Modus, in der eine Gruppe von Studierenden im arbeitsgleichen Gruppenunterricht tätig wird und Erfahrungen sammelt.

tungsauftrags kein Lernen am Rollenvorbild der Lehrkraft und deren Unterricht ermöglicht. Andererseits sind sie distanziert von den Kindern und beobachten diese in den Beobachtungsaufgaben meist von hinten.

9.2.2 Reflexivität als Ziel im Praktikum

Ungeachtet der empirischen Hinweise auf die Akzeptanz von Praktikumsaufgaben mit Schwerpunkt auf dem Beobachten muss konstatiert werden, dass ein Ziel des Praktikums (Steigerung reflexiver Kompetenzen) nicht selbstverständlich erreicht wird: „Es gibt keine Automatik reflexiven Lernens aus Beobachtung“ (Bätz o. J., 9).

Die Praktikumsaufgaben dieser Studie können als Teil eines Differenzkonzepts, genauer Reflexionskonzepts³⁷ gesehen werden, in welchem es darum geht Reflexion zu fördern. Sie setzen an der Erfahrung und den dazugehörigen Wahrnehmungen an und sind Ausgangspunkt für ein Wechselspiel aus „Einlassung auf Erfahrung, Reflexion auf Erfahrung und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (Neuweg 2004, 16). Zentral steht die „Fähigkeit des Theoretisierens über Erfahrung“ (Neuweg 2004, 17). Hier schließt auch die vorliegende skalierende Strukturierung an, bei der es darum geht, die Fähigkeit der Reflexion zu klassifizieren.

Nachstehend wird das Ziel des Praktikums im Modus der Reflexionsformen von van Manen (Einteilung in drei Reflexionsstufen; vgl. Tabelle 10) diskutiert. Diese systematisierende Doppelung, analog dem ‚pädagogischen Doppeldecker‘ (Wahl 2006, 62), erscheint gut geeignet für eine Diskussion der Realisierung von Reflexivität.

³⁷ Die Reflexionskonzepte werden nach Neuweg (2004) verkörpert durch das Konzept des ‚reflective practitioner‘ (Schön), Konzepte in der Überlieferung der Aktionsforschung (Altrichter) oder das Konzept der ‚realistic teacher education‘ (Korthagen).

1) Technische Reflexion

Die technische Reflexion beschäftigt sich mit der Effektivität von Mitteln, um bestimmte Ziele zu erreichen. Die Ziele selbst stehen dabei nicht zur Diskussion.

Bezogen auf das hier vorliegende Praktikum wird, wie in Kapitel 4.1 dargestellt, die Verbesserung von reflexiven Kompetenzen über eine reflexive Begegnung mit Praxis angestrebt. Über die technische Reflexion wird diskutiert, inwieweit die Praktikumsaufgaben ein adäquates Mittel zur Zielerreichung sind.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung weisen darauf hin, dass die stattgefundenene Reflexion in zweifacher Weise Brechungen unterliegt: Über Beobachtung und Bearbeitung von Praktikumsaufgaben soll einerseits Reflexion hervorgerufen werden (a), andererseits soll die Reflexion über Interviews nachgewiesen werden (b).

(a) Dieser erste Aspekt (Evozierung von Reflexion) wird über den zweiten nachgewiesen. Der Zusammenhang zwischen den Aufgaben und einer spezifisch induzierten Reflexion ist programmatischer Art. Als Techniken, die Reflexion fördern können, werden in der Literatur neben Sprechanlässen in Form von Interviews und dem Lesen von (nicht-)fiktionalem Material verschiedene Arten von Schreibanlässen genannt. Genauer spezifizieren Hatton & Smith (1995, 36) etwa Fallstudien und Vorhaben der Aktionsforschung als Strategien. Jedoch geben sie zu bedenken: "While the above strategies all have the potential to encourage reflection, there is little research evidence to show that this is actually being achieved" (Hatton & Smith 1995, 36).

Gemäß den Resultaten der vorliegenden Studie kann mithilfe von Beobachtungen und unerwarteten bzw. interessanten Ergebnissen eine Reflexion genauso in Gang gesetzt werden, wie über das Fehlen eines einsichtigen Beobachtungszwecks oder die Existenz eines mangelhaften Beobachtungsinstruments. Möglicherweise sorgt auch eine forschungsähnliche Fragestellung für eine Induktion von Reflexion. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Reflexivität gefördert werden kann durch Aufgaben im Sinne eines forschenden Lernens (zum Beispiel die Aufgabe zur Heterogenität) und durch begründete Stellungnahmen zu

Aufgaben, zu Instrumenten, zu Positionen in der Klasse (zum Beispiel die Aufgabe zur Erstellung eines Soziogramms). Die Annahme unterschiedlicher Auslöser für Reflexivität deutet darauf hin, dass abhängig vom Einzelfall individuell differente Begründungen gegeben werden können. Dies deckt sich mit der Einschätzung von Korthagen (2002, 53 & 113), der aufgrund eigener Studien von zwei Gruppen von Studierenden ausgeht. Die stärker innerlich orientierten Studierenden (Referendare) reflektieren eher, während die eher extern orientierten Studierenden (Referendare) sich von äußeren Quellen leiten lassen wollen. Diese Gruppe benötigt eine allmählichere Heranführung an Reflexion.

(b) Grundlage der vorliegenden Untersuchung ist die Annahme, dass die Interviewäußerungen nach dem Praktikum in Zusammenhang mit Reflexionsvorgängen stehen und diese wiederum auf das reflexive Potenzial der Praktikumsaufgaben hinweisen.³⁸ Ein engerer Zusammenhang zwischen Reflexionsvorgängen im Praktikum und nachträglicher Dokumentation wäre möglicherweise über eine kontinuierliche Befragung von Studierenden an allen Praktikumstagen, oder eine reflektierende Dokumentation der Studierenden anhand eines Praktikumstagebuchs herzustellen.

Die Auswertungen der Interviews im Hinblick auf die erreichten Reflexionsstufen weisen, gemäß des geschilderten Zusammenhangs, auf Reflexion hin. Insgesamt 51 % der untersuchten Äußerungen erreichen mindestens die reflexive Stufe 2. Das ist ein Anhaltspunkt dafür, dass die Auseinandersetzung mit den Praktikumsaufgaben als reflexionsförderlich gesehen werden kann und diese somit in Bezug auf die technische Reflexion als dienlich einzuschätzen sind.

In einer Komparation mit der Studie von Eysel (2006) als Vergleichsmaßstab zeigt sich, dass die erreichten Niveaus der Reflexionsstufen der vorliegenden Studie unter deren Ergebnissen liegen. In der Untersuchung von Eysel (2006, 125) wurden keine mündlichen

³⁸ Auch eine interviewdokumentierte, nachträgliche reflection-on-action kann dem Zielprofil der Erhöhung reflexiver Kompetenzen mindestens teilweise entsprechen.

Äußerungen, sondern 32 Portfolios analysiert und im Hinblick auf Reflexionsstufen eingeschätzt. Es wird deutlich, dass die Reflexionsstufe 1 in den Interviews dieser Studie weitaus häufiger auftritt als in den Portfolios bei Eysel und dass die Reflexionsstufe 3 weit weniger häufig zu finden ist. Die Studierenden der Untersuchung von Eysel befinden sich im 4. oder 5. Semester (Eysel 2006, 198). Das Erlangen höherer Reflexionsstufen kann auf die höhere Semesterzahl der Studierenden bei Eysel zurückzuführen sein,³⁹ oder auf die reflexiven Möglichkeiten einer schriftlichen Darlegung, im Gegensatz zu einer mündlichen Darstellung.

Daneben wird in den Portfolios nach Eysel ausdrücklich eine Reflexion eingefordert. Trotz dieser Forderung nach einer expliziten Reflexion resümiert Eysel (2006, 101), dass die Abschlussreflexionen unterschiedliche Qualitäten „in Bezug auf Inhalt, Tiefe, Reichweite und auch Umfang der Betrachtungen“ aufweisen. Während einige der Reflexionen ein beachtliches Niveau aufweisen, „gehen manche Urteile über ein „es hat Spaß gemacht“ oder „ich habe viel gelernt“ nicht hinaus“ (Eysel 2006, 102). Dies kann für die Reflexionsstufen der vorliegenden Studie übernommen werden, in der allgemeine Schilderungen eigenen Vorgehens sich abwechseln mit gut begründeter Kritik an den Aufgabenstellungen.

Im Zusammenhang sprechen im Hinblick auf eine technische Reflexion einige Hinweise für eine Förderung von Reflexion über die geschilderten Praktikumsaufgaben. Daneben können die Interviewauswertungen als Hinweise gelesen werden, dass über mündliche Rückmeldungen eine nachträgliche Reflexion angestoßen werden kann. Das gilt möglicherweise auch für Nachbereitungsveranstaltungen mit mündlichen oder schriftlichen Rückmeldungen, die Reflexionen initiieren könnten. Weitere Forschung ist hier jedoch nötig,

³⁹ “While few findings can be related from one study to another, the common conclusion is that there is little evidence of critical reflection on the part of students, most of whom demonstrate the technical and practical types” (Hatton & Smith 1995, 38).

etwa in Bezug auf die Art und Weise, wie über Praktikumsaufgaben Reflexion ausgelöst wird.

2) Praktische Reflexion

Die praktische Reflexion erlaubt eine Hinterfragung von Mitteln und Zielen, sowie den dahinterliegenden Annahmen und Wirkungen.

Wie in Kapitel 3.2 dargestellt, wird als Ziel des Praktikums der gezielte Aufbau reflexiver Kompetenzen angestrebt. Allerdings wird in der Literatur der Begriff der Reflexion uneinheitlich verwendet (Korthagen 2002, 58). Im Hinblick auf ein spezifisches Verständnis des Begriffs schlägt Korthagen (2002a, 249) vor, neben der Analyse rationaler Prozesse auch „das Spiegeln nichtrationaler Prozesse“ mit in das Blickfeld der Betrachtung zu rücken. Diese können für die individuelle Professionalisierung nutzbar werden. Eine Förderung reflexiver Kompetenzen in diesem breiten Verständnis kann bei der Aufgabe zur Heterogenität etwa dazu führen, dass die Studierenden auch Aspekte des Nichtrationalen in den Blick nehmen.

Neben den Überlegungen zu einer Erweiterung der rationalen Ausrichtung des Konzepts Reflexion, kann auch hinsichtlich der Passung zwischen Studienfortschritt der Praktikantinnen und dem Ziel der Anbahnung reflexiver Kompetenzen Einwand erhoben werden. Hatton & Smith betonen gerade bei Novizinnen und Novizen die Wichtigkeit der Anbahnung technischer Fertigkeiten: „An emphasis upon reflection too soon in their preparation may be alienating to neophytes. It can become difficult to sustain, for student teachers may see it as a rather esoteric and useless diversion from mastering the technical skills and content of teaching which they regard as essential, especially early in their training“ (Hatton & Smith 1995, 36). Hier werden Analogien erkennbar zu den vorherigen Überlegungen im Hinblick auf die Kriterien der Angemessenheit und der Wahrheit (vgl. Abbildung 18).

Die Studierenden kommen als Novizinnen und Novizen mit ihrem Streben nach Kennenlernen von Überlebensstrategien in die ersten Praxiserfahrungen (Hatton & Smith 1995, 37). Eine Bewährung in schulischen Ernstsituationen ist somit das Hauptanliegen. Weitere Ziele, wie die Anbahnung reflexiver Kompetenzen, sind in handlungs-

entlastenden Phasen vermutlich besser realisierbar. Je mehr Zeit den Studierenden dabei zur Verfügung steht, umso komplexere Reflexionskompetenzen können angebahnt werden: "(...) that development of more complex or demanding forms of reflection appears to take an extended period for most students" (Hatton & Smith 1995, 38).

Die Konkurrenz verschiedener Ziele und Funktionen von Praktika führt zusammen mit den Bedürfnissen der Studierenden dazu, dass gerade im ersten universitären Praktikum Reflexivität nicht prioritär entwickelt werden kann. Da im Hintergrund persönliche Fragen der Studierenden nach Eignung und Neigung stark mitschwingen, wird in diesem frühen Stadium auch das Ziel der Förderung reflexiver Kompetenzen von den Studierenden kritisch gesehen.⁴⁰

3) Kritische Reflexion

Zusätzlich zu den vorherigen Kriterien werden auf dieser Stufe moralische und ethische Kriterien (zum Beispiel Gleichheit, Gerechtigkeit, Respekt) mit einbezogen. Die sozialen und politischen Bedingungen werden berücksichtigt.

Die Studierenden dieser Studie sind spezifisch motiviert für die Aufnahme des Lehramtsstudiums. Das wichtigste Studien- und Berufswahlmotiv für diese Studierenden des Lehramtes an Grundschulen an der Universität Bamberg sind „intrinsische Motive, die sich auf die pädagogische Arbeit mit Kindern beziehen“ (Wallstein 2010, 102). Diese Motive können eine technische Reflexion (siehe Seite 279) und eine praktische Reflexion (siehe Seite 282) der zu bearbeitenden Praktikumsaufgaben evozieren. Im Hinblick auf die kritische Reflexion der Praktikumsaufgaben und deren Ziele bleibt unklar, ob die Studierenden die sozialen und politischen Verhältnisse mit eindenken.

Angesichts des vorherrschenden Strebens der Studierenden nach Eignungsüberprüfung und Verbesserung von technical skills ist davon

⁴⁰ In analoger Art wird in der Methodenausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen davon ausgegangen, dass eine Einführung in empirische Forschungsmethoden nicht die Neigungen und Fähigkeiten von Erstsemestern trifft (Abel 2011, mündliche Auskunft).

auszugehen, dass die kritische Reflexion bei Novizinnen und Novizen noch nicht ausgeprägt sein kann.⁴¹

Abgesehen davon wird die Absolvierung analytischer Aufgaben von den Studierenden befürwortet und könnte zu einer Weiterentwicklung von Schule beitragen, wenn die forschungsfundierte Herangehensweise an Situationen des schulischen Handelns akzeptierter professioneller Duktus wird. Ambitioniert in dieser Hinsicht ist die Forderung, dass alle Lehrkräfte ihre reflexiven Fähigkeiten in der Diagnose und Erklärung von Schülerinnen- und Schülerverhalten im Einklang mit den Studierenden weiterentwickeln. Dabei kann der Weg der Aktionsforschung beschritten werden, für die Reflexionskompetenz und praktisches Können miteinander verbunden sein müssen. Alternativ dazu kann auch dem Postulat von Helsper gefolgt werden, der fordert, Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz zu trennen und der die Entwicklung der Reflexionskompetenz von der Existenz von Distanz abhängig macht (Feindt 2007, 46f). Elliot (1993, 69) betont demgegenüber die unmögliche Trennbarkeit der Reflexionsformen: „(...)reflection about means (the problematic dimension) and reflection about beliefs and assumptions which frame conceptions of ends (the critical dimension) are inseparable and interactive“.

9.3 Ausblick

9.3.1 Forschungsdesiderate

Forschungsdesiderate können sowohl in Bezug auf analytische Praktikumsaufgaben, als auch in Bezug auf reflexivitätsanregende Settings ausgemacht werden.

Grundsätzlich stellen analytische Praktikumsaufgaben einen kaum beforschten Bereich in der Erziehungswissenschaft dar. Dementsprechend sind sowohl Beobachtungen und Tests in realen Situationen, als auch Befragungen von Betroffenen kaum vorzufinden.

⁴¹ Daneben bleibt die Frage offen, ob fehlende aktuelle reflexive Kompetenzen die verlässliche Prognose von zukünftigen Lehrleistungen erlauben.

Die vorliegende Untersuchung kann als erste Öffnung des Forschungsfeldes bezeichnet werden, wenngleich Anknüpfungspunkte zu Aufgaben, die einen forschenden Charakter aufweisen, etwa bei Konzepten des forschenden Lernens (Roters et al. 2009) zu finden sind.

Die Studierendenbefragung innerhalb dieser Studie sollte erweitert werden mit Abgleichen, die die Perspektive von Praktikantinnen und Praktikanten anderer Lehrämter in den Blick nehmen, sowie mit Variationen von analytischen Praktikumsaufgaben, auch in Kombination mit erweiterten oder eingeschränkten Möglichkeiten des Unterrichts. Als wichtiger Anknüpfungspunkt wird auch die Funktion der Lehrkraft gesehen, die es weiter zu eruieren gilt, vor allem als Unterstützung für analytische Praktikumsaufgaben.

Daneben ist denkbar, dass in einem Vorher-Nachher-Design überprüft wird, ob sich über Praktika die Beobachtungsfähigkeit von Studierenden steigern lässt. Mittels Videovignetten könnte diese Fähigkeit beforscht werden.

Forschungsdiesiderate im Hinblick auf reflexivitätsanregende Settings sind ebenso zu konstatieren. Reflexivität kann den Studierenden nicht verordnet werden (Feindt 2007, 263). Professionalisierung und damit Reflexivität sind „immer auch an sprachliche Prozesse der Konstruktion und Figuration einer eigenen beruflichen Geschichte und des eigenen beruflichen Handelns gebunden“ (Reh & Schelle 2000, 108). Demzufolge erfolgt eine Registrierung der im Praktikum ablaufenden Reflexionsprozesse über das Medium Sprache. Dies kann über schriftliche Instrumente, wie etwa ein Lernjournal, dokumentiert werden. Eine alternative Möglichkeit können Praktikumsberichte darstellen. Die Erstellung derartiger Dokumente kann jedoch, zumindest in zeitlicher Hinsicht, kaum kontrolliert werden. Optional sind mündliche Befragungen, die im Anschluss an die Beobachtungen geführt werden, ein wirksames Mittel, um die kurzfristige reflection-on-action zu erheben. Ein triangulierender Abgleich von kurzfristiger (Erhebung zum Beispiel über Interviews) und mittelfristiger reflection-on-action (Erhebung zum Beispiel über Praktikumsberichte) könnte aus forschungsmethodischer Sicht Aufschlüsse über eine Veränderung von

Reflexionsprozessen im Laufe der Zeit und in Abhängigkeit des Erhebungsinstrumentes zeigen.

9.3.2 Praktika als Lerngelegenheit der Lehrerbildung

Praktika dienen im Professionalisierungsprozess der Vermittlung zwischen dem Ausbildungsort Universität und dem späteren Beschäftigungsort Schule. In diesem Zug können professionelle Fähigkeiten und Fertigkeiten gestärkt werden.⁴²

Die Ergebnisse der Studie können in Bezug auf die Gestaltung von Praktikumssettings im Rahmen der Lehrerbildung weitergedacht werden. Im Folgenden werden Veränderungen von Praktikumsaufgaben (1) abgehoben von Veränderungen im zeitlichen Umgriff des Praktikums (2). Außerdem kann das Praktikum über eine veränderte Stellung der Lehrkraft (3) weiterentwickelt werden. Den Abschluss bildet eine Neuorientierung der Praktika und deren Aufgaben in Richtung Empowerment (4).

(1) Grundsätzlich werden analytische Praktikumsaufgaben mit dem Fokus auf Beobachtung aus der Sicht der Studierenden als bereichernd gesehen. Sie sollten jedoch, nach den Ergebnissen der Untersuchung, spezifischen Anforderungen genügen. So muss sowohl der Beobachtungszweck einsichtig, als auch das Beobachtungsinstrument verwendbar und verwertbar gestaltet werden. Wie bereits im empirischen Teil festgestellt, erfahren die Aufgaben zur Soziogrammerstellung und zur Heterogenität vonseiten der Studierenden Zustimmung, während die Aufgabe zum Meldeverhalten eher abgelehnt wird. Damit ist als primäre Forderung an Praktikumsaufgaben die Anerkennung der Studierenden anzustreben. Erst als zweiter Schritt sind weitere Ziele, wie etwa die Stärkung reflexiver Kompetenzen, zu fokussieren.

Eine mögliche Schwerpunktsetzung einer Praktikumsaufgabe referieren Schwarz & Schratz (2011) in einer Pilotstudie der Praxisforschung. Es handelt sich dabei um die Beobachtung und Beschreibung eines

⁴² Professionalisierung kann auch über die Entwicklung der Diskurs- und Reflexionsfähigkeit (eines von fünf Elementen nach Schratz et al. 2007) realisiert werden.

Schülers, analog zur Heterogenitätsaufgabe in dieser Studie. Der Fokus im Forschungsprojekt der Universität Innsbruck liegt auf der Erstellung eines Porträts einer Schülerin bzw. eines Schülers. Praxisforschungen im Rahmen der Porträterstellungen an der Universität Innsbruck zielen auf eine sich weiterentwickelnde Forschungs-Literacy und eine verbesserte Fähigkeit zur Unterrichtsplanung in heterogenen Klassen.⁴³

Dabei wird Beobachten als Schlüsselfähigkeit bezeichnet (Schwarz & Schratz 2011, 86). Über die dort zu erstellenden Schülerportraits wird deutlich, “that close and detailed observation in connection with probing, interviewing, and theory-based analysis vividly supports explicating the essence of a phenomenon” (Schwarz & Schratz 2011, 95).

Die beiden Autoren konstatieren jedoch auch, dass Beobachten in der Lehrerbildung Studienanfängerinnen Probleme bereiten kann: „Observation as a key skill in teacher education poses considerable problems for student teachers in this phase of their training. Awareness of how perceptions are driven by experience, knowledge, (pre-conscious) theories and beliefs and distinguishing between fact and interpretation are, in our estimation, essential components of being a professional educator” (Schwarz & Schratz 2011, 86).

(2) Abgesehen von veränderten Aufgabenstellungen kann auch die Vorphase des Praktikums unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse weiterentwickelt werden. Eine veränderte Praktikumsvorbereitung mit Videohilfe kann die Studierenden bei ihren Beobachtungstätigkeiten unterstützen, um damit eine Routinisierung im Hinblick auf die Einschätzung komplexer Situationen vorzubereiten. Im Hinblick auf das analytische Beobachtungsmodell (Abbildung 16) ist eine vorherige Klärung und Herstellung von Sinn bezüglich des Beobachtungszwecks und bezüglich des Beobachtungsinstruments vonnöten. Zu einem späteren Zeitpunkt kann ein weiteres Praktikum das Beobachten

⁴³ Im Gegensatz zum Ansatz von Schwarz & Schratz (2011) wird in der GLANZ-Intervention das Ziel der Förderung reflexiver Kompetenzen angestrebt. Als Nebeneffekte der Bearbeitung von Praktikumsaufgaben sind jedoch möglicherweise auch in Bamberg Forschungskompetenzen und unterrichtliche Kompetenzen gefördert worden.

stärken. Wenn Studierende erste Erfahrungen mit Unterrichten und erste Eignungsüberprüfungen durchlaufen haben, ist eine einvernehmlichere Konzentration auf eine Herangehensweise als Forscherin oder Forscher und damit eine stärkere Reflexionsorientierung sinnvoll.

(3) Eine wichtige Position in schulischen Praktika nimmt die betreuende Lehrkraft ein. Dies arbeitet Felten (2004) etwa für ihre Form des reflexiven Praktikums heraus. Auch in Praktika des hier vorliegenden Typs nimmt die Lehrkraft eine wichtige Rolle ein, indem sie die Studierenden idealiter in Bezug auf die Aufgaben unterstützt und bestärkt. Sie dient innerhalb des Praktikumssettings nicht als vordringliches Beobachtungsziel, vielmehr beeinflusst sie über die Interpretation von Beobachtungsdaten. In einem offeneren Praktikumssetting (siehe dazu den nächsten Punkt) kann auch die Lehrkraft als vorbildhaftes Modell selbst Beobachtungsgegenstand sein. Dazu sollten die Lehrkräfte in einer Schulung mit potentiellen Aufgaben und den dazugehörigen Instrumenten vertraut gemacht werden. Lehrkräfte wären dann Unterstützer, die die Studierenden bei den analytischen Praktikumsaufgaben stärken könnten. Damit könnte auch einer Aufgabenunklarheit entgegen gearbeitet werden.

(4) Als eine Art Gegenbewegung zur vorherrschenden Standardisierung und Modularisierung kann die Betonung von Eigenverantwortung im Lehramtsstudium gesehen werden. „Vor dem Hintergrund der Professionalisierung von Lehrpersonen kommt der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit bereits in der Ausbildung eine wesentliche Bedeutung zu“ (Arnold et al. 2011, 132).

In diesem Sinne wird das Konzept des Empowerments in den schulischen Praktika als zukunftsweisend angesehen. Empowerment betrifft verschiedene Ebenen: Individuum, sozialer Kontext und System. Ziel von Empowerment ist die Stärkung des Individuums und die Stärkung von Prozessen, Strukturen und Kontexten zum Zweck der Erhaltung und Verbesserung der individuellen Gesundheit und der Qualität der Arbeit. Eine psychologische Stärkung des Individuums wird möglich über eine Erhöhung des Wirksamkeitserlebens und der Kontrollmöglichkeiten eigenen Handelns, sowie über eine Steigerung des Selbstwertgefühls, zum Beispiel über die Auswahl von Aufgaben, weiter-

gehend über die Wahl von Klassen, Lehrkräften und Schulen. Im Hinblick auf die Ergebnisse dieser Studie spricht bei den ersten Praxisphasen von Novizinnen und Novizen einiges für die Modifizierung eines reinen Differenzkonzeptes. Ergänzt werden könnte dies durch ein Empowermentkonzept, bei dem die reflexive Distanzierung zugunsten einer Stärkung der Studierenden aufgegeben wird. Dazu Neuweg (2004, 18): „An allen Stellen des Lehrerbildungsgeschehens nämlich geht es darum, an konkreter Praxiserfahrung anzusetzen und an keiner Stelle darf Lehrerbildung als bloße Einsozialisierung in Praxis ohne reflexive Brechung missverstanden werden“.

Trotz dieser Forderung muss der Zusammenhang zwischen Empowerment und Professionalisierung als nicht geklärt bezeichnet werden: „Seine Nähe zum Begriff der Professionalisierung ist evident, jedoch ist bisher noch unklar, in welcher Wechselbeziehung diese beiden Konzepte stehen: Dient Empowerment der Professionalisierung oder erfolgt Empowerment durch Professionalisierung?“ (Arnold et al. 2011, 133). Ungeachtet dieses inhaltlich ungeklärten Zusammenhangs können die Studierenden über analytische Praktikumsaufgaben in der Form von Beobachtungsaufgaben, mit mehr Wahlmöglichkeiten, Empowerment erfahren.

In Richtung Empowerment könnte die Lehrerbildung der Zukunft weisen und in diesem Sinne die Frage: ‚Lehrerbildung – quo vadis?‘ beantworten.

10 Verzeichnisse

10.1 Literaturverzeichnis

- Abel, Jürgen (2006): Wie sehen Studierende die Abstimmung in der Grundschullehrerausbildung? In: Jürgen Seifried und Jürgen Abel (Hg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 29–44.
- Abel, Jürgen; Faust, Gabriele (Hg.) (2010): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann.
- Abel, Jürgen; Lunkenbein, Martin; Rahm, Sibylle (2007): Beobachtungen der Beobachter. Wahrnehmung von Verschiedenheit im Klassenzimmer. In: Journal für LehrerInnenbildung 7 (1), S. 38–45.
- Abel, Jürgen; Lunkenbein, Martin; Rahm, Sibylle (2008): „...Ich bin heim gekommen und war erst mal ein bisschen panisch ...“ Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum. In: Christian Kräler und Michael Schratz (Hg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 35–52.
- Abels, Simone (2011): LehrerInnen als "Reflective Practitioner". Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackermann, Heike; Rahm, Sibylle (Hg.) (2004): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag, S. 210–222.
- Altrichter, Herbert; Aichner, Waltraud (2002): Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien. In: Karl Klement, Alois Lobendanz und Hubert Teml (Hg.): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag, S. 131–155.

- Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas (2004): Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In: Sibylle Rahm und Michael Schratz (Hg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck u.a.: Studien-Verlag, S. 84–104.
- Altrichter, Herbert; Kannonier-Finster, Waltraud; Ziegler, Meinrad (2005): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften im Kontext professionellen Handelns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 30 (1), S. 22–43.
- Altrichter, Herbert; Lobenwein, Waltraud (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Una Dirks und Herbert Altrichter (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 169–196.
- Arnold, Karl-Heinz; Hascher, Tina; Messner, Rudolf; Niggli, Alois; Patry, Jean-Luc; Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachmair, Gerd (1982): Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse. Praxisnahe Anregungen für die Reflexion von Unterricht. Völlig überarb. Neuausg. der "Unterrichtsanalyse" (3. Aufl. 1977), 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bastian, Johannes (Hg.) (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Bastian, Johannes; Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf - Bilanzierung und Perspektiven. In: Johannes Bastian (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 167–192.
- Bätz, Roland (o. J.): Erfahrungswissen erwerben im Schulpraktikum. Eine handlungstheoretische Skizze zur Einführung in das Wahrnehmen und Beobachten.. Online verfügbar unter http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/schulpaedagogik/dokumente/Baetz_Wahrnehmen-und-Beobachten.pdf, zuletzt geprüft am 28.04.2011.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), S. 469–520.

- Bayer, Manfred (Hg.) (1997): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, Ulrich; Bonß, Wolfgang (1984): Soziologie und Modernisierung - Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 35 (4), S. 381–406.
- Beckmann, Karl-Heinz (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Edith Glumpler (Hg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97–121.
- Bellenberg, Gabriele; Thierack, Anke (2003): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Bennewitz, Hedda (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 43–60.
- Beyer, Klaus; Wisbert, Rainer; Plöger, Wilfried; Wasmuth, Klaus-Ulrich; Anhalt, Elmar (2006): Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Blömeke, Sigrid (1999): Lehrerausbildung und PLAZ im Urteil von Studierenden. In: Hans-Dieter Rinkens, Gerhard Tulodziecki und Sigrid Blömeke (Hg.): Zentren für Lehrerbildung - fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerausbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ. Münster: Lit, S. 245–278.
- Blömeke, Sigrid (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 262–274.
- Blömeke, Sigrid; Müller, Christiane; Felbrich, Anja (2006): Forschung - Theorie - Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule 98 (2), S. 178–189.

- Blumer, Herbert (1980): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80–146.
- Böhmman, Marc; Schäfer-Munro, Regine (2005): Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis, didaktisches Grundwissen, Trainingsbausteine. Weinheim: Beltz.
- Bommers, Michael; Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich (1995): Gutachten Schulpraktische Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. 2., ergänzte Auflage. Bielefeld: Zentrum für Lehrerbildung, Universität Bielefeld.
- Borich, Gary D.; Martin, Debra Bayles (2008): Observation skills for effective teaching. 5th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bortz, Jürgen; Lienert, Gustav A. (2008): Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben. 3., aktualisierte und bearbeitete Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Bosse, Dorit (2006): Fallorientierte Schulpraktische Studien. In: Manfred Rotermund (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 116–136.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, Rainer (1995): Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, Wolfgang Klafki und Andreas Krapp (Hg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. 33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 105–113.
- Bromme, Rainer (2008): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln von Lehrer/innen. In: Barbara Rendtorff (Hg.): Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 244–256.
- Brouwer, Niels; Brinke, Steven ten (1995): Der Einfluß integrativer Lehrerbildung auf die Unterrichtskompetenz (I). In: Empirische Pädagogik 9 (1), S. 3–31.

- Brouwer, Niels; Brinke, Steven ten (1995): Der Einfluß integrativer Lehrerausbildung auf die Unterrichtskompetenz (II). In: *Empirische Pädagogik* 9 (3), S. 289–330.
- Brunner, Hans; Mayr, Erich; Schratz, Michael; Wieser, Ilse (Hg.) (2002): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* Innsbruck: Studien-Verlag
- Büscher, Christiane (2004): *Schulpraktikum - ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung? Eine Untersuchung am Beispiel des vierwöchigen Pflichtpraktikums in der Gymnasiallehrausbildung in Baden-Württemberg.* Online verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2004/5179/index.html>, zuletzt geprüft am 10.03.2011.
- Denner, Liselotte (2003): *Schulpraktische Studien - Praxisreflexion und Kompetenzentwicklung im Blockpraktikum.* In: *Karlsruher pädagogische Beiträge* (55), S. 95–107.
- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Pädagogisches Wissen.* 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 143–162.
- Dewey, John (1951): *Wir denken.* Eine Untersuchung über die Beziehung des reflektiven Denkens zum Prozeß der Erziehung. Zürich: Morgartenverlag.
- Dick, Andreas (1996): *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer.* 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dick, Andreas (1999): *Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der Lehrerinnenbildung.* In: Una Dirks und Herbert Altrichter (Hg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme.* Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 149–167.
- Dollase, Rainer (2006): *Soziometrie.* In: Detlef H. Rost (Hg.): *Handwörterbuch pädagogische Psychologie.* 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 740–748.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1987): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

- Eberhardt, Ulrike (Hg.) (2010): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckhard; Leutner Klieme (Hg.) (2010): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Elliot, John (1993): Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In: John Elliot (ed.): Reconstructing Teacher Education. London: Falmer Press, S. 65-85.
- Eysel, Claudia (2006): Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zum Kompetenzerwerb in einer komplexen Lernumgebung. Berlin: Logos-Verlag
- Faust, Gabriele (2010): Das GLANZ-Projekt - seine Ziele, seine Wirkungen. In: Jürgen Abel und Gabriele Faust (Hg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-46.
- Faust-Siehl, Gabriele; Heil, Stefan (2001): Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. In: Die Deutsche Schule 93 (1), S. 105-115.
- Feindt, Andreas (2000): Team-Forschung – Ein phasenübergreifender Beitrag zur Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In: Andreas Feindt und Hilbert Meyer (Hg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg: Univ. Oldenburg Didaktisches Zentrum, S. 89-114.
- Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Eine fallrekonstruktive Untersuchung studienbiografischer Verläufe und studentischer Forschungspraxen. Opladen u.a.: Budrich.
- Feindt, Andreas; Broszio, Andreas (2008): Forschendes Lernen in der LehrerInnenbildung – Exemplarische Rekonstruktion eines Arbeitsbogens studentischer Forschung. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/314/690>, zuletzt geprüft am 10.03.2011.
- Felten, Regula von (2005): Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung. Münster: Waxmann.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Ulrike Eberhardt (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-182.

- Fichten, Wolfgang; Spindler, Detlef; Steinbrink, Ulrich (Hg.) (1981): Dokumentation zur einphasigen Lehrerausbildung; Bd. 1-6. Oldenburg.
- Fisseni, Hermann-Josef (2004): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention. 3., überarb. und erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Flach, Herbert; Lück, Joachim; Preuss, Rosemarie (1995): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Flagmeyer, Doris; Dietze-Münnich, Uta; Strietzel, Antje (2002): Schule als Studienfeld. Die ersten schulpraktischen Studien vorbereiten. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag
- Flagmeyer, Doris; Hoppe-Graff, Siegfried (2006): Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In: Manfred Rotermund (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 65–86.
- Flick, Uwe (1995): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 13–29.
- Flitner, Andreas; Scheuerl, Hans (Hg.) (1971): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Texte. München: Piper.
- Frenzel, Gabriele (2003): Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In: Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Univ., S. 227–242.
- Frey, Andreas; Jung, Claudia (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Ewald Terhart, Hedda

- Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 540–572.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 437–455.
- Fried, Lilian (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Manfred Bayer (Hg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich, S. 19–54.
- Fried, Lilian (1998): Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis - Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Empirische Pädagogik 12 (1), S. 49–90.
- Fried, Lilian (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation - empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (1), S. 112–126.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV.
- Früh, Werner (1998): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 4., überarbeitete Aufl. Konstanz: UVK Medien.
- Fuchs, Birgitta; Schönherr, Christian (Hg.) (2007): Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie : Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gess-Newsome, Julie (1999): Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. In: Julie Gess-Newsome und Norman G. Lederman (Hg.): Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education. Dordrecht u.a.: Kluwer Academic Publishers, S. 3–20.
- Giest, Hartmut (2007): Vorwort. In: Universität Potsdam. Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): LLF-Berichte 22. Lehrerbildung. Potsdam: Univ.-Verlag Potsdam (Lern- und Lehr-Forschung, 22), S. 3–4.
- Girmes, Renate (2004): (Sich) Aufgaben stellen. Seelze (Velber): Kallmeyer.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gläser-Zikuda, Michaela (2001): Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit qualitativer Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 63–83.
- Glumpler, Edith (Hg.) (1997): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greve, Werner; Wentura, Dirk (1997): Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gruber, Hans; Rehl, Monika (2005): Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. In: Journal für LehrerInnenbildung 5 (1), S. 8–16.
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Georg Hans Neuweg (Hg.): Wissen - Können - Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 155–174.
- Gudjons, Herbert (2007): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, Tina (2005): Die Erfahrungsfälle. In: Journal für LehrerInnenbildung 5 (1), S. 39–45.
- Hascher, Tina (2006): Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Cristina Allemann-Ghionda (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik), S. 130–148.
- Hascher, Tina (2011): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 418–440.
- Hascher, Tina; Moser, Peter (2000): Lernen im Praktikum. Projektbericht. Universität Bern; Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf>, zuletzt geprüft am 10.03.2011.

- Hascher, Tina; Moser, Peter (2001): Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2), S. 217–231.
- Hascher, Tina; Wepf, Lorenz (2008): Aufgaben statt Aufgeben. Editorial. In: Journal für LehrerInnenbildung 8 (4), S. 4–7.
- Hatton, Neville; Smith, David (1995): Reflection in teacher education towards definition and implementation. In: Teaching and Teacher Education 11 (1), S. 33–49.
- Hedtke, Reinhold (2003): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Online verfügbar unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf, zuletzt geprüft am 09.03.2011.
- Heid, Helmut (Hg.) (2005): Verwertbarkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heil, Stefan; Faust-Siehl, Gabriele (2000): Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Dt. Studien-Verlag
- Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Neubearb., 2., aktualisierte Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer; Klett.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2007): Qualität von Unterricht. Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. In: Pädagogische Rundschau 61 (5), S. 527–543.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: Schulmagazin 5 bis 10 74 (9), S. 5–12.
- Henninger, Michael; Mandl, Heinz; Law, Lai-Chong (2001): Training der Reflexion. In: Karl Josef Klauer (Hg.): Handbuch kognitives Training. 2., überarb. und erg. Aufl. Göttingen: Hogrefe, S. 235–260.

- Hentig, Hartmut von (1999): Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben : über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München: C. Hanser.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Hartenstein, G. (1851) (Hg.): Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke. Zehnter Band. Schriften zur Pädagogik. Erster Theil. Leipzig: Leopold Voss.
- Herrmann, Theo (1979): Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie. In: Jochen Brandtstädter, Günther Reinert und Klaus A. Schneewind (Hg.): Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 209–236.
- Herzmann, Petra (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske + Budrich.
- Herzog, Walter (1995): Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (3), S. 253–273.
- Hilligus, Annegret Helen; Rinkens, Hans-Dieter (Hg.) (2006): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit.
- Homer, Wolfgang (2003): Schulpraktische Studien aus europäischer Perspektive. In: Doris Flammeyer (Hg.): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 31–52.
- Honer, Anne (2003): Interview. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 94–99.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 349–359.
- Horstkemper, Marianne (2004): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt u.a., S. 461–476.
- Huber, Günter L. (1994): Analyse qualitativer Daten mit AQUAD vier. Schwangau: Huber.

- Huber, Ludwig (2004): LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule – oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In: Sibylle Rahm und Michael Schratz (Hg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag, S. 35–57.
- Hügli, Anton (2007): Urteilskraft und Takt. Eine Exploration im Feld der ‚taktilen Bildung‘. In: Birgitta Fuchs und Christian Schönherr (Hg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie : Lutz Koch zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 111–124.
- Hülst, Dirk (2010): Grounded Theory. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 281–300.
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jahnke-Klein, Sylvia; Mischke, Wolfgang; Wernke, Stephan (2008): Die Beobachtungsaufgabe im Schulpraktikum. Oldenburg: Oldenburger VorDrucke 572/08.
- Janich, Peter (1992): Grenzen der Naturwissenschaft. München: Beck.
- Kiel, Ewald (2007): Schule anders sehen. Ein Praktikumsleitfaden für Studierende. Donauwörth: Auer.
- Kiel, Ewald (2008): Einleitung: Unterricht sehen, analysieren und gestalten. In: Ewald Kiel (Hg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–19.
- Kiper, Hanna (2001): Schulpraktische Studien und ihre disziplintheoretische Verortung aus der Sicht der Schulpädagogik - Leitideen, Reformansätze und Erfahrungen unterschiedlicher Praktikumsvarianten und deren Kritik im Rahmen von Lehramtsstudiengängen. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans Günther Homfeldt (Hg.): Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied: Luchterhand, S. 133–152.
- Klauer, Karl Josef (Hg.) (2001): Handbuch kognitives Training. 2., überarb. und erg. Aufl. Göttingen: Hogrefe.

- Klement, Karl (2005): Beobachten lernen - Begabungen entdecken. Ein pädagogisch-ganzheitliches Praxismodell. Münster: Lit.
- Klement, Karl; Lobendanz, Alois; Teml, Hubert (Hg.) (2002): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag
- Klement, Karl; Teml, Hubert (Hg.) (1996): Schulpraxis reflektieren. Wege zum forschenden Lernen in der Lehrerbildung. Innsbruck: Studien-Verlag
- Koch, Lutz (2005): Der Lehrer zwischen Urteilskraft und Methode. In: Gerd-Bodo von Carlsburg (Hg.): Der Lehrer - ein (un)möglicher Beruf. Frankfurt am Main: Lang, S. 89–98.
- Köck, Peter (2004): Praxis der Beobachtung und Beratung. Eine Handreichung für den Erziehungs- und Unterrichtsalltag. 6., überarb. und erw. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Verhältnis von Wissen und Handeln. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt u.a., S. 206–231.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Combe, Arno (2004): Lehrerbildung. In: Werner Helsper und Jeanette Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 853–877.
- König, Eckard; Zedler, Peter (1989): Einleitung. In: Eckard König und Peter Zedler (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 7–16.
- Koring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth: Auer.
- Korthagen, Fred A. J. (2002): Eine Reflexion über Reflexion. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag, S. 55–73.
- Korthagen, Fred A. J. (2002a): Eine erweiterte Sichtweise von Reflexion. In: Fred A. J. Korthagen (Hg.): Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag, S. 241–249.
- Korthagen, Fred A.; Wubbels, Theo (1995): Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of

- reflection. In: *Teachers and Teaching: theory and practice* 1 (1), S. 51–72.
- Kraler, Christian; Schratz, Michael (Hg.) (2008): *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Kretschmer, Horst; Stry, Joachim (2007): *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. 6., erw. und aktualisierte Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor-Verlag
- Krippendorff, Klaus (1980): *Content analysis. An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Krotz, Friedrich (1999): *Forschungs- und Anwendungsfelder der Selbstbeobachtung*. In: *Journal für Psychologie* 7 (2), S. 9–11.
- Krüger, Anne-Katrin; Nakamura, Yuka; Rotermund, Manfred (Hg.) (2010): *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien. Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag.
- Kultusministerkonferenz der Länder (2004): *Standards für die Lehrerbildung Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf, zuletzt geprüft am 11.03.2011.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 5., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Langer, Antje (2010): *Transkribieren - Grundlagen und Regeln*. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verlag, S. 515–526.
- Langewand, Alfred (2004): *Theorie und Praxis*. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 1016–1030.
- Lauck, Gero (2008): *Konzeption und Evaluation der Schulpraktischen Studien im Studiengang Wirtschaftspädagogik an der Universität Mannheim*. In: Manfred Rotermund (Hg.): *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform*. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 132–146.

- Lenhart, Volker (2007): Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (6), S. 810–824.
- Leonhard, Tobias (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. Berlin: Logos-Verlag
- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika; Wengert-Richter, Petra (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Axel Gehrman, Uwe Hericks und Manfred Lüders (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111–128.
- Ley, Michael (2003): Neue Wege in der Lehrerbildung. Bericht über ein Reformmodell der Universität Bonn. In: Doris Flaggmeyer (Hg.): Schulpraktische Studien in Reformen der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag., S. 125–158.
- Liebsch, Katharina (Hg.) (2010): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Cristina Allemann-Ghionda (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 47–70.
- Lüders, Christian (1991): Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 415–437.
- Lunkenbein, Martin (2010): Beobachtend lernen im Praktikum. In: Jürgen Abel und Gabriele Faust (Hg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a.: Waxmann, S. 215–226.
- Luthiger, Herbert (2008): An Aufgaben Professionalität entwickeln. In: Journal für LehrerInnenbildung 8 (4), S. 37–46.
- Lyons, Nona (Hg.) (2009): Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry. New York u.a.: Springer.

- Martin, Ernst; Wawrinowski, Uwe (2000): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. 3. Aufl... Weinheim: Juventa-Verlag.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 468–475.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 7–19.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp; Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verlag, S. 323–333.
- Meri, Matti (2006): Praxisanteile im Lehrerstudium - Einige kritische Bemerkungen zur Lehrerbildung. In: Wilfried Schubarth und Mirko Wendland (Hg.): Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam. Potsdam: UniversitätsVerlag Potsdam, S. 117–126.
- Messner, Helmut (2007): Vom Wissen zum Handeln - vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille. In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (3), S. 364–376.
- Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar BAK-Vierteljahresschrift. Lehrerbildung und Schule. 10 (4), S. 9–27.
- Messner, Rudolf (Hg.) (2009): Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Meuser, Michael (2003): Inhaltsanalyse. In: Ralf Bohnsack, Winfried Marotzki und Michael Meuser (Hg.): Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 89–91.

- Meyer, Barbara Elisabeth (2010): Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. Wie Lehramtsstudenten Anforderungen in ihren ersten Praxiskontakten begegnen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Mollenhauer, Klaus; Rittelmeyer, Christian (1977): Methoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Mommertz, Monika (2006): Das Wissen «auslocken». In: Yuka Nakamura, Christine Böckelmann und Daniel Tröhler (Hg.): Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 19–52.
- Moreno, Jacob L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie. Wege z. Neuordnung d. Gesellschaft. 3. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Moser, Peter; Hascher, Tina (2000): Lernen im Praktikum. Projektbericht. Universität Bern; Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/record/2718/files/zu02055.pdf>, zuletzt geprüft am 10.03.2011.
- Mühlhausen, Ulf; Pabst, Jochen (2006): Reflexionsqualität entwickeln und beurteilen. In: Ulf Mühlhausen (Hg.): Unterrichten lernen mit Gespür. Szenarien für eine multimedial gestützte Analyse und Reflexion von Unterricht. 2., überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 209–238.
- Müllener-Malina, Jenna (2005): Beurteilung der Unterrichtsqualität von Lehrpersonen. Optimierung von Feedbacks bei Hospitationen und Mitarbeiterbeurteilungen. Zürich: Stiftung Zentralstelle Studentendruckerei.
- Müller, Stefan (2010): Reflex, Reflektion und Reflexion. Dimensionen von Reflexivität in der Lehramtsausbildung. In: Katharina Liebsch (Hg.): Reflexion und Intervention. Zur Theorie und Praxis Schulpraktischer Studien. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 27–52.
- Neuweg, Georg Hans (2004): Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In: Bernd Hackl und Georg Hans Neuweg (Hg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Münster: Lit, S. 1–26.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Helmut Heid (Hg.): Verwertbarkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–228.

- Neuweg, Georg Hans (2006): Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens; Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, 16. Juni 2006. Linz: Trauner.
- Neuweg, Georg Hans (2008): Zur Funktion von Aufgaben im Lichte des tacit knowing view. In: Josef Thonhauser (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 83–98.
- Oelkers, Jürgen (1999): Studium als Praktikum. Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Frank-Olaf Radtke (Hg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ., S. 66–81.
- Oelkers, Jürgen (2007): Praxisbezug: Eine Formel ohne Gehalt? In: Doris Flaggmeyer und Manfred Rotermund (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 8–31.
- Ophardt, Diemut (2006): Professionelle Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess. Berlin, Freie Univ., Diss., 2006. Berlin. Online verfügbar unter <http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=981906885>.
- Oppolzer, Siegfried (Hg.) (1969): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth.
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1), S. 26–37.
- Oser, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung - Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für LehrerInnenbildung 2 (1), S. 8–19.
- Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur: Rüegger.
- Oswald, Hans (2010): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Barbara Friebertshäuser, Antje

- Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verlag, S. 183–201.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung (Hg.) (2008): Aspekte zur Elementarbildung II. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Pannke, Regina; Kuthe, Manfred (1993): Erfurter Praktika-Report. Lehramtsstudenten der Grund- und Regelschulen im Praktikum; Ergebnisse der ersten Praktikaphase des Studienjahres 1991/92. Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Petillon, Hanns (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pitton, Anja; Touts, Beatrix; Racherbäumer, Kathrin (2006): Kompetenzen für den Lehrerberuf – Erste Erfahrungen mit den „neuen“ Praxisphasen an der Universität Duisburg-Essen. In: Annegret Helen Hilligus und Hans-Dieter Rinkens (Hg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit, S.377–414.
- Popp, Wolfgang (1978): Projekt Schulpraktische Studien. Grundlegung und Konzeption. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Prengel, Annedore; Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft - eine Einführung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller und Sophia Richter (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl., (Neuausg.). Weinheim: Juventa-Verlag, S. 17–39.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf; Webers, Hans-Erich (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule 90 (2), S. 199–216.
- Rahm, Sibylle (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

- Rahm, Sibylle; Lunkenbein, Martin (2008): Optionen reflexiven Lernens durch Beobachtungen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2), S. 166–177.
- Rahm, Sibylle; Lunkenbein, Martin (2011): Empowering student teachers in practical settings. Hg. v. International Congress for School Effectiveness (ICSEI) 2011. Limassol, Cyprus (Full Papers - Ref. No., 23). Online verfügbar unter <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0023.pdf>, zuletzt geprüft am 10.03.2011.
- Rahm, Sibylle; Schratz, Michael (Hg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien-Verlag
- Regenbogen, Arnim (2009): Zum Verständnis von Werten: Kulturelle Handlungsmuster und individuelle Maßstäbe. In: Reinhold Mokrosch (Hg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen, Niedersachs: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 25–31.
- Reh, Sabine; Schelle, Carla (2000): Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Berufsbiographischer Erzählungen. In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh und Carla Schelle (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–124.
- Reinhoffer, Bernd; Barthold, Robert; Küster, Oliver (2007): Modellversuch Praxisjahr Biberach (GHS). Eine neue Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrerbildung. In: Doris Flammeyer und Manfred Rotermund (Hg.): Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 77–94.
- Reinhoffer, Bernd; Dörr, Günter (2008): Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In: Manfred Rotermund (Hg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 10–31.
- Rosenbusch, Heinz Stephan; Sacher, Werner; Schenk, Harald (1988): Schulreife? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt am Main: Lang.
- Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg; Wildt, Johannes (Hg.) (2009): Forschendes Lernen im

- Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (6), S. 481–490.
- Roth, Heinrich (1969): Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik. In: Siegfried Oppolzer (Hg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth, S. 15–62.
- Rustemeyer, Ruth (1992): Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster: Aschendorff.
- Sandfuchs, Uwe (2005): Lehrerbildung in Deutschland. Entwicklungslinien, Konfliktmuster, Qualitätskriterien. In: Johannes Bastian, Josef Keuffer und Reiner Lehberger (Hg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - kritische Hinweise - Erfahrungen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 117–129.
- Schaefers, Christine (2002): Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland - eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 24 (1), S. 65–88.
- Schlömerkemper, Jörg (2005): Fragen, suchen, finden. Konzepte, Prozesse und Beispiele pädagogischer Forschung. Ein Beitrag zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main (Als Manuskript gedruckt).
- Schneider, Ralf (2008): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Online verfügbar unter https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26029/2/RalfSchneider_Gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 28.04.2011.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien - Wechsel eines Leitmotivs. In: Bianca Roters, Ralf Schneider, Barbara Koch-Priewe, Jörg Thiele und Johannes Wildt (Hg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 8–36.
- Schön, Donald S. (1983 / 1999): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. London: Arena.

- Schratz, Michael; Schritteser, Ilse; Forthuber, Peter; Pahr, Gerhard; Paseka, Angelika; Seel, Andrea (2007): Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext (EPIK). In: Journal für LehrerInnenbildung 7 (2), S. 70–80.
- Schratz, Michael; Wieser, Ilse (2002): Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden Lehrerinnenbildung. In: Hans Brunner, Erich Mayr, Michael Schratz und Ilse Wieser (Hg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: Studien-Verlag, S. 13–43.
- Schreder, Gabriele (2006): Betrachten Praktikantinnen das Praktikum als Schritt in Richtung Professionalisierung? Eine Auswertung von Praktikumsberichten. In: Manfred Rotermund (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Univ.-Verlag, S. 10–35.
- Schreiber, Norbert (1999): Wie mache ich Inhaltsanalysen? Vom Untersuchungsplan zum Ergebnisbericht. Frankfurt am Main: R.G. Fischer.
- Schröder, Hartwig (2001): Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von "Abbilddidaktik" bis "Zugpferd-Effekt". 3., erw. und aktualisierte Aufl. München: Oldenbourg.
- Schüpbach, Jürg (2005): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine "Nahtstelle von Wissen und Handeln"? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Zürich: J. Schüpbach. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/getfile.py?recid=3557>.
- Schützenmeister, Jörn (2002): Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung. Marburg: Tectum-Verlag
- Schwark, Wolfgang (1979): Praxisnahe Unterrichtsanalyse. 2. Aufl. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Schwarz, Johanna F.; Schratz, Michael (2011): From Portrait to Practice. Learning to research into learning and teaching. In: Issa M. Saleh und Myint Swe Khine (eds.): Practitioner Research in Teacher Education. Frankfurt am Main u.a.: Lang, S. 79-100.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine; Stürmer, Kathleen (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In: Eckhard und Leutner Klieme (Hg.): Kompetenzmodellierung.

- Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 296–306.
- Seifried, Jürgen; Abel, Jürgen (Hg.) (2006): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann.
- Seyfried, Clemens; Seel, Andrea (2005): Subjektive Bedeutungszuschreibungen als Ausgangspunkt schulpraktischer Reflexion. In: Journal für LehrerInnenbildung 5 (1), S. 17–32.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (2), S. 4–14.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. In: Harvard educational review 57 (1), S. 1–22.
- Shulman, Lee S. (1991): Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Ewald Terhart (Hg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln: Böhlau, S. 145–160.
- Shulman, Lee S. (2004): The wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching (1987) In: Shulman, Lee S.: The wisdom of practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass, S. 249–272.
- Stadelmann, Martin (2004): Differenz oder Vermittlung? Eine empirisch-qualitative Studie zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften für die Primar- und Sekundarstufe I. Bern: M. Stadelmann. Online verfügbar unter <http://edudoc.ch/getfile.py?recid=3399>.
- Staub, Fritz C. (2001): Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19(2), S. 175-198.
- Steigleder, Sandra (2008): Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktiv kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring. Marburg: Tectum-Verlag
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 319–331.

- Strobel, Nina; Faust, Gabriele (2006): Lernstrategien im Lehramtsstudium. In: Jürgen Seifried und Jürgen Abel (Hg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. Münster u.a.: Waxmann, S. 11–28.
- Terhart, Ewald (1991): Pädagogisches Wissen - Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 129–142.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerbildung - quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (4), S. 549–558.
- Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37–59.
- Terhart, Ewald (2006): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Annegret Helen Hilligus und Hans-Dieter Rinkens (Hg.): Standards und Kompetenzen - neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit, S. 29–41.
- Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Thiel, Felicitas (2007): Stichwort: Umgang mit Wissen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 153–169.
- Thonhauser, Josef (2008): Warum (neues) Interesse am Thema 'Aufgaben'? In: Josef Thonhauser (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 13–30.
- Topsch, Wilhelm (2002): Beobachten im Unterricht. In: Hanna Kiper, Hilbert Meyer, Wilhelm Topsch und Renate Hinz (Hg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 97–108.
- Topsch, Wilhelm (2004): Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Topsch, Wilhelm (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Sigrid Blömeke, Peter Reinhold, Gerhard Tulodziecki und Johannes Wildt (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt u.a., S. 476–486.
- Ulich, Klaus (1996): Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen. Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule 88 (1), S. 81–97.
- Ulrich, Peter; Fluri, Edgar (1995): Management: eine konzentrierte Einführung. Bern et al.: Haupt.
- Universität Potsdam. Zentrum für Lehrerbildung (Hg.) (2007): LLF-Berichte 22. Lehrerbildung. Potsdam: Univ.-Verlag Potsdam (Lern- und Lehr-Forschung, 22).
- van Manen, Max (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. In: Curriculum Inquiry 6 (3), S. 205–228.
- Voigt, Jörg (1997): Unterrichtbeobachtung. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa-Verlag, S. 785–794.
- Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wallstein, Christiane (2010): Zugangsvoraussetzungen angehender Grundschullehramtsstudentinnen/ -studenten der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Unveröffentl. Diplomarbeit im Studiengang Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Betreuer Prof. Dr. Jürgen Abel.
- Weniger, Erich (1990): Theorie und Praxis in der Erziehung (1929). In: Erich Weniger (Hg.): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Paedagogik. Ausgew. u. mit e. editor. Notiz vers. von Bruno. Weinheim u.a.: Beltz, S. 29–44.
- Werres, Walter; Wittenbruch, Wilhelm (1986): Schulpraktikum. Untersuchungen zu schulpraktischen Studien an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Oldenburg: Univ. Zentrum für Pädag. Berufspraxis.
- Weyland, Ulrike (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn: Eusl-Verlags-Gesellschaft.

- Wiater, Werner (2003): Orientierungspraktikum für den Lehrerberuf. Ein Leitfaden für erste Erfahrungen. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2007a): Der Praktikumsbegleiter. Beobachten und analysieren, planen und versuchen, überprüfen und verbessern ; Intensivkurs Schulpraktikum. 7. Aufl. Donauwörth: Auer.
- Wiater, Werner (2007b): Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeichner, Kenneth M.; Liston, Dan (1985): Varieties of Discourse in Supervisory Conferences. In: Teaching and Teacher Education 1 (2), S. 155–174.
- Zeichner, Kenneth M.; Liu, Katrina Yan (2009): Teacher Education: A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education. In: Nona Lyons (Hg.): Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry. New York, London: Springer, S. 67–84.
- Zimmermann, Monika; Welzel, Manuela (2008): Reflexionskompetenz - ein Schlüssel zur naturwissenschaftlichen Frühförderkompetenz (NFFK). In: Institut für Weiterbildung Pädagogische Hochschule Heidelberg (Hg.): Aspekte zur Elementarbildung II. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 29–36.

10.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lernkontext Praktikum (nach Hascher & Moser 2000, 20)	71
Abbildung 2: Ziele von Praxis in der Lehrerbildung (n. Topsch 2004, 480).....	75
Abbildung 3: Beobachtungsmöglichkeiten für Studierende im Praktikum	80
Abbildung 4: Forschungsdesign.....	109
Abbildung 5: Einstiegsimpuls Zeichnung ‚Ich als Unterrichtende‘ (IN33)	111
Abbildung 6: Einstiegsimpuls Zeichnung ‚Ich als Beobachtende‘ (IN33)	112
Abbildung 7: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell der inhaltlichen Strukturierung (in Anlehnung an Gläser-Zikuda 2005, 70)	121
Abbildung 8: Kategoriensystem (MaxQDA).....	124
Abbildung 9: Inhaltsanalytisches Ablaufmodell der skalierenden Strukturierung (in Anlehnung an Gläser-Zikuda 2005, 70)	126
Abbildung 10: Reflexionsstufen Soziogramm (364 Äußerungen)	243
Abbildung 11: Reflexionsstufen Meldeverhalten (317 Äußerungen) ...	244
Abbildung 12: Reflexionsstufen Heterogenität (487 Äußerungen).....	245
Abbildung 13: Reflexionsstufen (Gesamtzahl pro Studierende)	247
Abbildung 14: Reflexionsstufen (Anzahl Studierende pro Aufgabe) ...	250
Abbildung 15: Klassifikation von Praktikumsaufgaben.....	271
Abbildung 16: Analytisches Beobachtungsmodell	272

Abbildung 17: Anforderungen an analytische Praktikumsaufgaben (Beobachtung)	274
Abbildung 18: Praxisbezüge zwischen Wahrheit und Angemessenheit (Schneider 2008, 77)	276

10.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Formen des Lehrerwissens (aus Schüpbach 2005, 34; n. Shulman 1986, 1991).....	28
Tabelle 2: Synopse der Funktionen von Schulpraktika	54
Tabelle 3: Synopse ausgewählter Studierendensichten.....	59
Tabelle 4: Synopse von Studierendensichten und programmatischen Sichtweisen	60
Tabelle 5: Systematischer Weg der Begegnung mit den Professionsdimensionen (zusammengestellt aus Kiel et al. 2007, 5f; Kiel 2008, 13)	74
Tabelle 6: Acht Brillen, um Beobachten und effektiv Unterrichten zu lernen (Borich 2008, 35ff.)	82
Tabelle 7: Aufteilung der universitären Schulpraktika im Lehramt an Grundschulen in Bayern (Stand 2006).....	91
Tabelle 8: Obligatorische Beobachtungsaufgaben der Studierenden im GLANZ-Projekt.....	93
Tabelle 9: Antworten auf die Frage „Welche Erfahrungen haben Sie im schulpädagogischen Blockpraktikum gemacht?“ (in %) (Rahm & Lunkenbein 2011, 6f.)	94
Tabelle 10: Van Manens Reflexionsstufen (Van Manen 1977; Korthagen 2002; Abels 2011).....	99
Tabelle 11: Kompetenzstufenmodell der Reflexionskompetenz (Leonhard 2008, 208).....	102
Tabelle 12: Übersicht über Klassenstufen der interviewten Studierenden	109
Tabelle 13: Abkürzungen für Interviewbezeichnungen.....	114

Tabelle 14: Forschungsperspektiven in der qualitativen Forschung (Flick, Kardoff & Steinke 2000, 19)	116
Tabelle 15: Wichtigste Reizmerkmale, die die selektive Wahrnehmung beeinflussen (Martin & Wawrinowski 2000, 13)	139
Tabelle 16: Bewertungstendenzen der Beobachtungsaufgaben.....	241
Tabelle 17: Zusammenhangsmaße zwischen Aufgabenbewertung und Einschätzung der Reflexionsstufen	246
Tabelle 18: Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der einzelnen Beobachtungsaufgaben	263

Anhang

A1 Interviewleitfaden Beobachten im Praktikum	321
A2 Kodierleitfaden	323
A3 Einschätzung der Einzelinterviews	335
A4 Reflexionsstufen der Einzelinterviews	337
A5 Beobachtungsbögen (bearbeitet)	339
A5a Beobachtungsbogen Meldeverhalten	339
A5b Beobachtungsbogen Arbeitsverhalten	340

A1 Interviewleitfaden Beobachten im Praktikum

- **Einstieg mit Bildern als Gesprächsanlass**
- **Fremdbeobachtung:**
 - Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an die Beobachtung denken
 - der Kinder, - der Praktikumslehrkraft, - der Mitstudierenden
- **Beobachtungsaufgaben:**
 - Bearbeitung der Aufgabe Soziogramm;
 - Verhältnis Beobachtung vor und nach dem Soziogramm
 - Bearbeitung der Aufgabe Meldeverhalten;
 - Auswahl der Schüler
 - Bearbeitung der Beobachtungsaufgabe Heterogenität;
 - Offenheit/ Festlegung der Fragestellung; Literatur
 - Ablauf der Dokumentation
 - Beziehung zum beobachteten Kind
 - Organisation der Beobachtung:
 - Standpunkt/ Ort der Beobachtung
 - Offene versus verdeckte Beobachtung
 - Was bewirken die einzelnen Beobachtungsaufgaben? Lerneffekte?
- **Selbstbeobachtung:**
 - Selbstbeobachten beim Unterrichten und beim Beobachten. Was ist Ihnen dabei aufgefallen?
 - Wie sehen Sie sich als Lehrerin?
- **Theorie-Praxis:**
 - Beeinflussung durch Vorwissen;

- Welches Vorwissen hat Sie in Ihrer Beobachtung beeinflusst (Vorwissen vor dem Praktikum, aus dem Studium, aus der eigenen Biografie)?

- **Verhältnis Beobachten-Unterrichten:**

- Wie sehen Sie für sich dieses Verhältnis in Ihrem A-Praktikum?

- **Rolle:**

- Welche Rolle haben Sie in diesem Praktikum eingenommen?

- **Lerneffekte:**

- Welche Lerneffekte hat das Praktikum bewirkt?

- **Ausblick:**

- Kritik/ Verbesserungsvorschläge an Beobachtungsaufgaben

A2 Kodierleitfaden

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
Wertung Beobachten allgemein	Positiv	Äußerungen, die sich auf die positiven Aspekte des Beobachtens allgemein beziehen (auch direkte Beobachtungserkenntnisse)	Also ich fand es eigentlich ganz gut, dass man mal Kinder direkt beobachtet hat. (IN 27, 93)	Es werden keine Äußerungen kodiert, die mit Beobachtungsaufgaben zu tun haben. <u>Sonst:</u> Bewertung Beobachtungsaufgaben allgemein
	Negativ	Äußerungen, die sich auf die negativen Aspekte des Beobachtens allgemein beziehen	Ja, als Beobachtende doch halt eher, eher passiv. (IN 23, 23)	Es werden keine Äußerungen kodiert, die mit Beobachtungsaufgaben zu tun haben. <u>Sonst:</u> Bewertung Beobachtungsaufgaben allgemein
Wertung Beobachtungsaufgaben allgemein	Positive Zuschreibung	Positive Äußerungen zu den Beobachtungsaufgaben allgemein (Zuschreibung von Qualität, Alternativlosigkeit, Struktur der Aufgabenstellung)	Da fand ich es gut, dass wir ein paar Aufgaben hatten. (IN 27, 149) ... so konkrete Aufgaben haben auf jeden Fall.. mich in dem Sinne geschult, dass ich genauer hingucke. Also in so Sozialstrukturen... (IN 15, 41)	Keine speziellen Äußerungen zu einzelnen Beobachtungsaufgaben
	Negative Zuschreibung	Negative Äußerungen zu den Beobachtungsaufgaben allgemein (Probleme Verallgemeinerung, Vorhersehbarkeit, Struktur der Aufgabenstellung)	(Lachen) Also vielleicht hätte ich sie nicht ganz unbedingt gebraucht. (IN 23, 159)	Keine speziellen Äußerungen zu einzelnen Beobachtungsaufgaben

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
	Neutrale Zuschreibung	Neutrale Äußerungen zu den Beobachtungsaufgaben allgemein, inklusive der Schilderung von Schwierigkeiten	Nein, also da fragt man dann auch mehr nach irgendwie, oder fühlt man fühlt sich auch berechtigter da nachzufragen, sage ich jetzt mal, weil es halt wirklich.. (IN 21, 181)	Keine speziellen Äußerungen zu einzelnen Beobachtungsaufgaben
Beobachtungsaufgabe Soziogramm	Vorgehen	Äußerungen, die das Vorgehen von I bzw. der Gruppe bei dieser Aufgabe beschreiben (Schüleranzahl, Art der Fragestellung, Auswertung)	Dann haben wir uns zehn herausgesucht... (IN 13, 47) Nein, wir haben die einfach gefragt und haben das aufgeschrieben. (IN 14, 107) ... wir haben uns das aufgeteilt... (IN 11, 67)	Keine Bemerkung
	Ergebnisse	Äußerungen, die Ergebnisse der Aufgabe darlegen. Darunter fallen die Stars und Außenseiter, sowie auch Überraschungen und andere einzelne Ergebnisse	Also keine Plusstimme, nur fünf negative Stimmen. Also er hat sich schon sehr sehr deutlich dadurch noch mal heraus kristallisiert irgendwo.. (IN 14, 103)	Wenn als interessant bewertete Ergebnisse dargestellt werden, dann Einordnung in die Bewertung

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
	Bewertung	Bewertende Äußerungen zur Beobachtungsaufgabe Soziogramm (neutral, negativ, positiv)	Also ich fand die Aufgabe nicht schlecht, aber.. auch mal gut so etwas durchzuführen, dass man wirklich dann systematisch danach vorgeht und das einträgt und so.. Aber man konnte jetzt nicht so viel raus lesen, fand ich. (IN 14, 119) Ja.. fand ich nicht wirklich sinnvoll (Lachen) (IN 13, 47) Also zu den Beobachtungsaufgaben. Was wir, oder ich sinnvoll empfunden habe, war dieses Soziogramm (IN 26, 61)	Abgrenzung zwischen neutral und den anderen: wenn positiv und negativ sich in einer Äußerung die Waage hält, dann Einordnung in neutral. Bei Übergewicht in eine Seite, Einordnung dort
	Auswirkung auf nachfolgende Beobachtung	Äußerungen, die sich auf die Beobachtung und Einschätzung von Schülern nach dem Soziogramm beziehen	... und dann, nachdem wir das halt ausgewertet haben und damit dann in der Klasse so saßen und geschaut haben, dann hat man dann doch gemerkt: Ach ja, stimmt ja und.. was einem vorher vielleicht gar nicht so aufgefallen ist, konnte man dann doch sehen, wenn man darauf geachtet hat. (IN 12, 49)	Neben Äußerungen, die sich darauf beziehen, dass sich die Beobachtung nach dem Soziogramm verändert, gibt es auch gegenteilige Äußerungen; daneben Äußerungen zur prinzipiellen Sichtbarkeit von Abneigungen oder Zuneigungen
	Beziehung zu den Kindern	Äußerungen, die eine vorhandene oder nichtvorhandene besondere Beziehung zu den beobachteten Kindern zum Thema hat	Und das war dann schon auch irgendwie, also der hat mir echt leid getan, weil.. es war sozusagen nicht seine Schuld, sondern er ist ja von den Eltern total isoliert worden. (IN36, 103)	Keine Bemerkung

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
	Hintergrundinformation	Äußerungen zu den erhaltenen oder nicht erhaltenen Hintergrundinformationen im Zusammenhang mit dieser Aufgabe	... also ich glaube, wenn man diese Hintergrundinformationen wieder nicht gehabt hätten, ich glaube das wäre dann wieder so ein bisschen: Und warum ist das jetzt so? (IN 21, 143)	Keine Bemerkung
	Verbesserungsvorschlag	Äußerungen, die sich nicht auf die Bewertung des durchgeführten Soziogramms beziehen, sondern die zukünftige Durchführungen im Blick haben	Ich würde die Gruppe vielleicht ein bisschen größer machen. Aber auf keinen Fall die ganze Klasse nehmen. (IN 15, 53)	Keine Bemerkung
	Alternativaufgabe Schulfreude	Äußerungen, die sich auf die optionale Durchführung der Alternativaufgabe ‚Befragung zur Schulfreude‘ beziehen und insbesondere das Vorgehen, das Ergebnis und eine Bewertung beinhalten	Manche Kinder haben, ähm.. geantwortet, dass sie Angst vor Feuer haben in der Schule, weil ich glaube in der ersten Woche ist ein Feueralarm durchgeführt worden in der Schule und das hat wohl manche sehr beängstigt, weil sie nicht wussten, was es mit der Sirene ist und so und dass sie Angst hatten, dass sie das, dass noch mal ein Feueralarm kommt und so, also das.. ja.. (IN 25, 63)	Nur von wenigen Studierenden wurde diese Aufgabe durchgeführt

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
Beobachtungsaufgabe Meldeverhalten	Vorgehen	Äußerungen, die das Vorgehen von I bzw. der Gruppe bei dieser Aufgabe beschreiben (Dokumentation, Beobachtungsstunden, Auswahl der Schüler)	Ja, auf dem Zettel war ja auch ein bisschen Platz: besondere Merkmale, oder irgendetwas. Da habe ich mir dann einfach noch Notizen dazu gemacht. (IN 24, 87) ... also eigentlich sollte man bloß zwei Stunden beobachten. Ich habe dann aber gleich, glaube ich, acht, oder so mir angeschaut... (IN 11, 63) Also beim Meldeverhalten hatte ich einen ganz schlauen Jungen und ein recht stilles Mädchen mal genommen. (IN 23, 61)	Keine Bemerkung
	Ergebnisse	Äußerungen, die Ergebnisse dieser Aufgabe beinhalten (zu speziellen Kindern oder allgemein)	Wir mussten auch aufschreiben, wer dann dauernd dran gekommen ist. Und da sieht man, dass dann manche Kinder dauernd dran gekommen sind, manche Kinder gar nicht. (IN 11, 87)	Beschreibung der Ergebnisse zu speziellen Kindern wirkt weniger interessant

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
	Bewertung	Bewertende Äußerungen zur Beobachtungsaufgabe Meldeverhalten (neutral, positiv, negativ, zusätzliche Statements)	Klar zum Beobachten ist es, ist es schon ein gutes Training, aber ab einem gewissen Punkt demotiviert das auch... (IN 26, 89) Ja, das hat auch, war auch gut. Also ich fand es auch interessant, das halt mal zu machen. (IN 25, 55) Aber jetzt so.. ja für so einen Bogen, den jetzt ich aufschreibe und dann jemanden ganz anderes abgebe, hat es keinen Sinn... Meiner Meinung nach. (IN 13, 61)	Keine Bemerkung
	Verbesserungsvorschlag	Äußerungen, die zukünftige Durchführungen im Blick haben	Also ich würde die, glaube ich, ganz raus lassen und dann für alle verpflichtend das Arbeitsverhalten machen lassen. (IN 22, 43)	Keine Bemerkung
	Alternativaufgabe Offener Unterricht	Alle Äußerungen, die die Alternativaufgabe zum Offenen Unterricht zum Thema haben	... und ich habe auch versucht die andere Aufgabe noch zu machen, die es da für diesen offenen Unterricht gab, aber das ging genauso wenig, also das ist mir noch schwerer gefallen. (IN 26, 81)	Keine Bemerkung
Beobachtungsaufgabe Heterogenität	Vorgehen	Alle Äußerungen, die das Vorgehen in der Datenerhebung zum Thema haben	...weil ich habe mir zwar zwei Kinder heraus gesucht und haben uns auch ganz viele Informationen von unserer Lehrerin geben lassen ... (IN 22, 63)	Hier auch Kodierung der Fragestellung zu dieser Aufgabe

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
	Ergebnisse	Äußerungen, die die Ergebnisse dieser Aufgabe bezogen auf einzelne bzw. beide Schüler darlegen	Ja, also mir ist halt aufgefallen, das halt.. halt wie gesagt, die beiden haben sehr viel zusammengehangen, also schon seit Anfang an und hatten halt.. (IN 13, 79)	Teilweise genaue Schilderung des Verhaltens der beobachteten Schüler
	Bewertung	Bewertende Äußerungen zur Beobachtungsaufgabe Meldeverhalten (neutral, positiv, negativ)	Das fand ich sehr interessant, mich mit den Kindern zu beschäftigen. (IN 25, 45) Ja, und Heterogenität, das war.. ja, habe ich jetzt auch so meine Probleme damit, um das auszuwerten, (IN 22, 63)	Teilweise un-spezifische Bewertungen, teilweise mit spezifischen Begründungen, in positiven Bewertungen ist auch die positive Bewertung der Maßnahmen enthalten, in negativen Bewertungen auch der Praktikumsbericht
	Verbesserungsvorschlag	Äußerungen, die zukünftige Durchführungen im Blick haben	Ich würde vielleicht die Fragestellung ein bisschen konkreter machen. Also nicht: formulieren Sie eine Fragestellung zur Heterogenität, sondern ein bisschen das eingrenzen. (IN 39, 173).	Nur wenige Kodierungen

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
	Beziehung zu den Kindern	Äußerungen, die eine vorhandene oder nichtvorhandene besondere Beziehung zu den beobachteten Kindern zum Thema haben, auch im Sinne eines Hineinversetzens, eines bloßen Kontakts und aus vermeintlicher Sicht der Kinder	Aber man hat eigentlich nicht wirklich nach zwei Wochen so eine Beziehung, dass man sagen könnte: Das beeinflusst das dann wieder.. dass es fälschlich wird. (IN 13, 99)	Keine Bemerkung
	Differenzierungsmaßnahmen	Äußerungen, die mit der Aufgabstellung Aufstellen von Differenzierungsmaßnahmen zu tun haben, aber auch reale Maßnahmen der Lehrkraft hinsichtlich der beobachteten Schüler betreffen	Und dass man wiederum andere Kinder vielleicht eher als Tutoren einsetzt, die ihm vielleicht helfen können, wenn er ein bisschen Schwierigkeiten hat. (IN 24, 123)	Auch Äußerungen hinsichtlich der Schwierigkeiten beim Erstellen von Differenzierungsmaßnahmen

Kategoriendefinitionen zu 1. Lerngelegenheit Beobachten

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
Relation zwischen Beobachten und Unterrichten	Bedeutung Beobachten	Äußerungen, die dem Beobachten von Schülern und Lehrkräften eine gewisse Wichtigkeit zuschreiben	Verhältnis Beobachtung – Unterrichten... Also Beobachten fand ich überwiegend, sage ich jetzt mal, also der Unterricht, der stand da schon zurück.. Weil es halt wirklich nur eine Unterrichtsstunde war und es war halt.. (IN 21, 199)	Keine Bemerkung
	Bedeutung Unterrichten	Äußerungen, bei denen dem Unterrichten eine größere Wichtigkeit als dem Beobachten beigemessen wird. Das Beobachten kann dabei als unwichtig angesehen werden oder als relativ wichtig.	Als Unterrichtende, also es hat mir sehr sehr viel Spaß gemacht. Das war schon mal das Eine. Deswegen auch hier einen Lachmund. Es hat mir mehr Spaß gemacht, als das Beobachten. (IN 25, 21)	Auch die sonstige Bewertung des Beobachtens im Vergleich zum Unterrichten (z. B. macht mehr Spaß) kann hier kodiert werden.
Beobachten und eigenes Unterrichten	Beobachten während des Unterrichts	Äußerungen, die sich mit der Schülerbeobachtung beim eigenen Unterricht beschäftigen	Man kann auf einmal nicht mehr soviel beobachten, wie wenn man hinten sitzt (IN 11, 45)	Keine Bemerkung

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
richten	Unterrichten nach dem Beobachten	Äußerungen, inwieweit Beobachtungsergebnisse bei der Durchführung des eigenen Unterrichts verwendet wurden	Ja, in dem Sinne, dass ich, ähm, die sitzen sehr verteilt in der Klasse und.. also ich habe sie nicht direkt beobachtet, dass ich es jetzt einfließen habe lassen, aber ich glaube ich habe meine Beobachtungen, ähm, von vorher mit einfließen lassen, in dem Sinn, dass ich halt wusste.. keine Ahnung, der ruft rein, aber eigentlich ist er dabei und sie geht eigentlich eher unter, oder ich nehme sie gleich am Anfang dran, oder ich lasse sie etwas erklären, oder so. (IN 25, 61)	Keine Bemerkung

Kategoriendefinitionen zu 2. Lerngelegenheit Beobachten in Bezug zur Lerngelegenheit Unterrichten

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
Studium vor dem Praktikum	Ohne	Äußerungen über die Vorbereitungsveranstaltung für das Praktikum, sowie über weitere beeinflussende universitäre Veranstaltungen	...muss ich sagen, fand ich die vorbereitende Veranstaltung eigentlich ganz gut vom Herrn X. (IN 24, 171) ... vor allem in so Didaktikseminaren bekommt man ja doch einige Dinge an die Hand, die man super einsetzen kann. Habe ich auch ausprobiert im Praktikum. (IN 24, 45)	Sowohl Bewertungen als auch weitere Äußerungen über die semesterbegleitende Vorbereitung und die einmalige Vorbereitungsveranstaltung (2 Stunden)
Studium nach dem Praktikum	Ohne	Äußerungen zu einer Veränderung des Studiums durch das Praktikum	Nein. Also ich muss sagen, dass das Praktikum erst der Punkt war, wo ich mein Studium klar gesehen habe (IN 26, 123)	Keine Bemerkung
Praktikumsbericht	Ohne	Äußerungen über den Praktikumsbericht, die als positiv oder negativ eingestuft werden	Ja, es war einmal gut, dass man sich näher mit einem Thema beschäftigt hat, also sich überhaupt mal (in die Sachen gedacht hat?). Weil sonst hat man nie Kinder so direkt beobachtet, dass man darüber gleich ein Heterogenitätsbericht schreiben kann. Da hat man sich dann schon näher damit befasst. Aber so ... (IN 11, 103) irgendwo war es da dann auch ein bisschen lästig. (IN 13, 141)	Keine Bemerkung

Kategoriendefinitionen zu 3. Lernlegenheit Studium in Bezug zur Lernlegenheit Praktikum

Kategorie	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiel	Bemerkung/ Kodierregel
Selbstbeobachtung beim Beobachten	Ohne	Äußerungen über durchgeführte oder nicht durchgeführte Selbstbeobachtung beim Beobachten	Aber jetzt weniger, wenn ich einfach nur hinten drin gesessen habe und zugeschaut habe. Da habe ich jetzt, glaube ich, mich nicht so.. selbst beobachtet. (IN 12, 115) Und.. ja es war am Anfang eine bisschen komische Situation. Also ich fühlte mich selbst so ein bisschen.. ja, fast zu neugierig oder zu, also seltsame Sachen beobachtend, die ich erst gar nicht für relevant gehalten habe, aber dann doch erkannt habe, dass sie es doch sind, irgendwie. (IN 15, 117)	Keine Bemerkung
Selbstbeobachtung beim Unterrichten	Ohne	Äußerungen über durchgeführte oder nicht durchgeführte Selbstbeobachtung beim Unterrichten	Wenig. Da war ich total damit beschäftigt: Was kommt jetzt als Nächstes, auf was will ich hinaus, wie kann ich das lenken. Und, ähm, wen, wer war jetzt noch gar nicht dran, wen nehme ich dann dran und so. Also da blieb mir eigentlich wenig Zeit, um mich selbst dann noch so zu beobachten (IN35, 101) Also, natürlich habe ich mich über die ganze Zeit irgendwie beobachtet. (IN33, 115)	Keine Bemerkung

Kategoriendefinitionen zu 4. Beobachtung des eigenen Selbst

A3 Einschätzung der Einzelinterviews

Interview	Anzahl Kodierungen	Bewertung Soziogramm	Bewertung Meldeverhalten	Bewertung Heterogenität
IN11	141	+	o	+
IN12	117	+	-	o
IN13	139	-	-	o
IN14	154	o	-	o
IN15	138	+	o	+
IN21	136	+	-	+
IN22	168	+	-	+
IN23	127	+	o	o
IN24	138	Schulfreude (o)	+	+
IN25	123	Schulfreude (+)	+	+
IN26	110	+	o	+
IN27	168	+	o	-
IN31	150	+	-	+
IN32	107	+	-	+
IN33	183	+	-	+
IN34	160	+	Offener Unterricht (-)	o

IN35	134	+	-	+
IN36	162	+	o	+
IN37	169	+	+	-
IN38	190	o	-	o
IN39	186	+	Offener Unterricht (o)	+
Aufgabe positiv bewertet		16	3	13
Aufgabe negativ bewertet		1	10	2
Bewertung ohne Tendenz		2	6	6

- + Aufgabe wurde vom Verfasser als positiv bewertet eingeschätzt
 - Aufgabe wurde vom Verfasser als negativ bewertet eingeschätzt
 o Aufgabe wies keine eindeutige Tendenz auf
 Schulfreude (o) Es wurde die Aufgabe zur Schulfreude bearbeitet. Dabei ergab sich keine eindeutige Tendenz auf

A4 Reflexionsstufen der Einzelinterviews

Interview	Anzahl an reflexiven Kodierungen	Reflexivität Soziogramm			Reflexivität Meldeverhalten			Reflexivität Heterogenität		
		III	II	I	III	II	I	III	II	I
IN11	56	0	4	13	1	5	4	0	8	21
IN12	46	0	6	6	0	5	3	1	11	14
IN13	76	3	11	3	3	4	9	3	9	31
IN14	60	1	10	12	0	5	7	0	10	15
IN15	48	2	11	2	0	6	7	3	10	7
IN21	58	2	11	6	1	5	2	1	11	19
IN22	62	0	8	3	2	8	10	0	10	21
IN23	43	1	7	3	0	4	4	0	9	15
IN24	41	4	5	4	0	6	6	0	1	15
IN25	44	1	11	7	2	10	3	0	5	5
IN26	45	0	12	0	2	6	6	0	6	13
IN27	50	2	12	5	1	4	10	1	5	10
IN31	59	0	13	6	0	12	7	2	11	8

IN32	38	1	10	9	1	2	2	0	6	7
IN33	77	1	11	13	1	12	5	1	18	15
IN34	60	0	13	9	0	12	9	0	4	13
IN35	43	0	6	8	1	6	7	0	4	11
IN36	61	0	5	8	1	15	10	1	9	12
IN37	67	9	8	8	2	6	10	3	14	7
IN38	72	2	8	8	0	14	14	0	16	10
IN39	62	0	10	10	3	5	9	0	6	19
Gesamt		29	192	143	21	152	144	16	183	288

A5b Beobachtungsbogen Arbeitsverhalten

Beobachtungsbogen Arbeitsverhalten

Schule: ...
 Klasse: 49 Tag: Donnerstag Datum: 20.03.2011 Stunde: 5.
 Fach: Heimat- und Sachunterricht Thema: Heinrich II., Konigside, Otto, Maximilian
 Klassenstärke: 28 Mädchen: 15 Jungen: 13
 Name Schüler/-in 1: A Name Schüler/-in 2: B

Beobachtung Arbeitsverhalten

Schüler/-in 1

Arbeitsverhalten	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Zeitphasen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Schüler/-in 2

Arbeitsverhalten	C	C	B	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
Zeitphasen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

A: ON-TASK: Die Schülerin/der Schüler zeigt anforderungsgemäßes Verhalten. Sie/er wendet sich der Lernaufgabe zu.

B: OFF-TASK: Die Schülerin/der Schüler zeigt kein anforderungsgemäßes Verhalten. Sie/er wendet sich nicht der Lernaufgabe zu.

C: SP-SIT: Die Schülerin/der Schüler hat keine Lernaufgabe, der sie/er sich zuwenden kann, oder zeigt zwar anforderungsgemäßes Verhalten wendet sich aber nicht der Lernaufgabe zu.

Zeitphasen: Bitte trage sie die Zeit der Phasen des Aufmerksamkeitsverhaltens ein (Genauigkeit ca. ½ Minute).



Schulischen Praktika wird im Lehramtsstudium eine Brückenfunktion zwischen der universitären Lehrerbildung und der beruflichen Handlungspraxis an den Schulen zugeschrieben (Arnold et al. 2011, 90). Die Struktur der aktuellen Lehrerbildung, in die Praktika in der ersten Phase integriert sind, kann als Differenzkonzept eingeordnet werden (Neuweg 2004). Neben der Brückenfunktion werden Praxisphasen in programmatischen Forderungen, in administrativen Vorgaben oder in den Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden weitere Ziele zugeschrieben, z.B. die Möglichkeit zur Überprüfung der Berufswahl oder die Erprobung in realen Situationen. Um Praktikumsziele und Anschlussmöglichkeiten (Schneider & Wildt 2009, 8) zu unterstützen, werden Aufgaben gestellt. Gegen den Willen der Betroffenen, so die Annahme, werden Aufgaben nicht die intendierten Wirkungen erreichen können. Deshalb untersucht diese Studie die Perspektiven der Studierenden zu den Praktikumsaufgaben (Beobachtungsaufgaben). Diesbezüglich existieren noch keine einschlägigen Studien. Die vorliegende Untersuchung ist in den Rahmen der Interventionsstudie GLANZ (Grundschullehrerausbildung – Neukonzeption) an der Universität Bamberg eingebettet. Jene wird vom Stifterverband der deutschen Wirtschaft und der Stiftung Mercator gefördert und überprüft die Wirkungen einer Reform der Ausbildung von Grundschullehrkräften. In Anbetracht des hier verfolgten Forschungsinteresses wird die mündliche Befragung über Interviews gewählt, um die individuellen Deutungsmuster der Praktikantinnen (n=21) in ihrer komplexen Erfahrungswelt abzubilden. Die transkribierten Daten werden mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Die Auswertung der Interviews macht deutlich, dass die Studierenden der Tätigkeit des allgemeinen Beobachtens positive Bedeutung beimessen. Die spezifischen Beobachtungsaufgaben fokussieren die Tätigkeit des allgemeinen Beobachtens noch und werden ebenso positiv beurteilt.

ISBN 978-3-86309-097-5

www.uni-bamberg.de/ubp/